

*Mieczysław Gajos*

Instytut Romanistyki

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

[mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl](mailto:mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl)

*Fonetyka języka ojczystego  
a kształtowanie kompetencji fonetycznej  
w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*

Phonetics of the mother tongue and the development of phonetic competence in a foreign language on the example of French

Correct and effective communication requires the mastery of all language subsystems. In the process of acquiring foreign languages in the educational environment, the development of phonetic competence is often treated as marginal. This is evidenced by the research results quoted in the paper. The paper is a starting point for a discussion on the usefulness of mother tongue phonetics in improving phonetic skills in a foreign language. The author's observations and research prove that the phonetics of the mother tongue should not be treated only as a source of interlingual interference. The knowledge and skills in phonetics acquired in the mother tongue can play the role of a positive transfer in shaping phonetic competence in a foreign language as well as help in mastering the correct perception and articulation of sounds and prosody.

Keywords: phonetics, phonological competence, mother tongue, foreign language, interference, transfer, comparative procedures, physiological analysis strategies

**Słowa kluczowe:** fonetyka, kompetencja fonologiczna, język ojczysty, język obcy, interferencja, transfer, procedury porównawcze, strategie analizy fizjologicznej

## 1. Wprowadzenie

Poprawność fonetyczna wypowiedzi ma kluczowe znaczenie dla skuteczności przekazu w paśmie języka mówionego. Zaburzenia aktu komunikacji werbalnej wynikają często z nieprawidłowej percepcji słuchowej, niepoprawnej artykulacji głosek lub niewłaściwego posługiwania się prozodią. Odpowiednio ukształtowany słuch fonematyczny oraz przyswojone umiejętności artykulacyjne zarówno na poziomie elementów segmentalnych, jak i suprasegmentalnych mają znaczący wpływ na skuteczność procesu porozumiewania się. Tymczasem w praktyce glottodydaktycznej, tj. w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w środowisku edukacyjnym, obserwujemy tendencję do marginalnego traktowania komponentu fonetycznego przez autorów programów szkolnych, podręczników oraz samych nauczycieli. Dydaktyka fonetyki nie jest też ulubionym obszarem badań językoznawców czy glottodydaktyków. Kiedy w latach 2014–2015 przygotowywałem redakcję dwóch tomów „Neofilologa” (Gajos, 2014 [red.]; Gajos, 2015 [red.]), których tematyka dotyczyła nauczania i uczenia się podsystemów języka, pośród wielu nadesłanych artykułów dotyczących tej problematyki tylko trzy propozycje odnosiły się do wybranych aspektów kształcenia kompetencji fonetycznej (Piegzik, 2014; Szatek, 2015; Gajos, 2015). Zdecydowana większość traktowała o przyswajaniu leksyki oraz wybranych zagadnień morfoskładniowych.

Na podstawie przeglądu literatury glottodydaktycznej poświęconej zagadnieniom akwizycji poszczególnych podsystemów języka, można zauważyć, że w przypadku opanowywania fonetyki języka obcego występują dwie skrajne tendencje. Zwolennicy pierwszej, pośród których znajdują się między innymi Krashen i Terrell (1983), są zdania, że akwizycja systemu fonicznego powinna przebiegać w sposób naturalny, wyłącznie poprzez ekspozycję na język, implicytnie, bez konieczności zorganizowanego, systematycznego, obudowanego wyjaśnieniami i ćwiczeniami procesu nauczania i uczenia się. Taka postawa dotyczy zarówno kształtowania słuchu fonematycznego, jak i umiejętności artykulacyjnych.

Zwolennicy drugiej opcji, na przykład: Calbris (1971), Champagne-Muzar i Bourdages (1998), Guimbretièrre (1994) czy Lauret (2014), opowiadają się natomiast za włączeniem do procesu nauczania i uczenia się języka obcego treści fonetycznych, opracowaniem optymalnych programów systematycznego rozwijania kompetencji fonetycznej poprzez progresywne, ukierunkowane kształtowanie i rozwijanie poprawnej percepcji słuchowej oraz poprawnej wymowy. Osobiście, jestem zwolennikiem opcji drugiej, zwłaszcza w kontekście opanowywania języka obcego w warunkach szkolnych, gdzie *input* jest nieporównywalnie mniejszy i mniej zróżnicowany aniżeli w przypadku akwizy-

cji języka w warunkach naturalnych. W moich dotychczasowych pracach poświęconych kształtowaniu kompetencji fonetycznej w procesie glottodydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem fonetyki języka francuskiego (Gajos, 2010, 2014 [red.], 2015 [red.], 2017, 2019, 2020) starałem się zwrócić uwagę na konieczność szerszego wykorzystania badań językoznawczych i glottodydaktycznych dotyczących podsystemu fonetycznego w praktyce szkolnej na różnych poziomach nauczania.

W niniejszej publikacji chciałbym spróbować odpowiedzieć na pytania dotyczące wpływu fonetyki języka ojczystego ucznia na proces uczenia się fonetyki języka obcego.

A mianowicie:

- Czy i na ile doświadczenia fonetyczne języka ojczystego mają wpływ na kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym?
- Czy mają one charakter negatywny czy pozytywny?
- Czy można zoptymalizować proces kształtowania kompetencji fonetycznej ucznia w języku obcym wykorzystując posiadane przez niego doświadczenia z języka ojczystego?
- Czy bagaż fonetyczny ucznia, z którym rozpoczyna naukę nowego języka obcego, jest zbędnym balastem, który należy koniecznie wyeliminować, czy też można go skutecznie wykorzystać w celu opanowania nowych nawyków percepcyjno-artykulacyjnych?

## 2. Czym jest kompetencja fonetyczna?

Jak wcześniej wspominałem nabywanie umiejętności fonetycznych w języku należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich związana jest z procesem kształcenia percepcji słuchowej, druga natomiast dotyczy procesu kształtowania poprawnej wymowy, zarówno w obszarze artykulacji poszczególnych głosek, jak i stosowania różnych wzorców intonacyjnych i rytmicznych oraz umiejętności akcentowania. W wielu opracowaniach podręcznikowych, mowa tu o podręcznikach szkolnych do nauczania języków obcych, najczęściej pomija się kwestie percepcji dźwięków języka i elementów prozodycznych i w części poświęconej kształtowaniu kompetencji fonetycznej zamieszcza się jedynie ćwiczenia repetycyjne.

Tymczasem, pełne i optymalne opanowanie podsystemu fonicznego języka wymaga odpowiednich działań i zabiegów, które z jednej strony przełożą się na umiejętność poprawnego rozróżniania elementów segmentalnych i suprasegmentalnych oraz ich poprawnej interpretacji znaczeniowej, a z drugiej strony pozwolą na:

- poprawne, samodzielne emitowanie dźwięków języka,

- posługiwanie się różnymi rodzajami akcentów,
- nadawanie wypowiedziom znaczenia poprzez odpowiednie stosowanie wzorców rytmiczno-intonacyjnych (Komorowska, 1993: 88–99), (Cuq, Gruca, 2002: 73–176).

Kompetencja fonetyczna została w sposób prosty i dość klarowny zdefiniowana przez autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003; franc. CECRL 2001). Trzeba jednak zauważyć dość powierzchowne potraktowanie fonetyki w wydaniu z 2001 roku, w porównaniu z innymi podsystemami języka, którym poświęcono znacznie więcej miejsca. Warto w tym miejscu odnotować, że w wydaniu *CECRL – volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* z 2018 roku, część fonetyczna została zweryfikowana przez autorów opracowania i wzbogacona o istotne informacje dotyczące kształtowania kompetencji fonetycznej.

Aby lepiej dostrzec i prześledzić zaproponowane zmiany, przypomnijmy najpierw, w jaki sposób była definiowana kompetencja fonologiczna i jak wyglądał opis poziomów opanowania tej kompetencji w świetle dokumentu z 2001 roku.

Kompetencja fonologiczna (tego terminu używają autorzy ESOKJ) zakłada znajomość oraz umiejętność odbioru i produkcji:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w różnych kontekstach (alofonów);
- cech dystynktywnych, które pozwalają na rozróżnianie fonemów: dźwięczności, stopnia otwarcia, labializacji;
- fonetycznej kompozycji słów (struktury sylabicznej, sekwencji fonemów, akcentowania wyrazowego, upodobnienia, wydłużenia).

Jeśli chodzi o fonetykę zdania i prozodię zwrócono uwagę na konieczność opanowania:

- akcentu i rytmu zdaniowego,
- intonacji,
- uproszczeń fonetycznych,
- redukcji samogłoskowych,
- form słabych i mocnych,
- elizji i łączy międzywyrazowych.

(CECRL, 2001: 91–92)

Skala umiejętności dla poszczególnych poziomów znajomości języka została sformułowana w sposób dość ogólnikowy, a jako punkt odniesienia przyjęto kompetencję fonologiczną rodzimych użytkowników języka (CECRL, 2001: 92).

Poziom A1	Wymowa bardzo ograniczonego zasobu przyswojonego słownictwa i wyrażen – zrozumiała dla rodzimego użytkownika języka, który jest osłuchany z przedstawicielami grupy językowej ucznia.
Poziom A2	Wymowa jest na ogół dostatecznie wyraźna, aby wypowiedź była zrozumiała, mimo obecności wyraźnego akcentu obcego, który może sprawić, że rozmówca musi prosić o powtórzenie.
Poziom B1	Wymowa jest wyraźnie zrozumiała, nawet przy pojawiającym się czasami obcym akcencie i przy występujących okazjonalnie błędach artykulacyjnych.
Poziom B2	Wymowa i intonacja są wyraźne i naturalne.
Poziom C1	Uczeń potrafi zmieniać intonację i właściwie umiejscawiać akcent zdaniowy, aby wyrazić delikatne różnice znaczeniowe.
Poziom C-2	Podobnie jak dla poziomu C1.

Autorzy ESOKJ z 2001 roku, z powodu braku jednoznacznych określeń na skali poprawności fonologicznej pozostawiają dużą swobodę interpretacyjną użytkownikom dokumentu, jeśli chodzi o kształtowanie umiejętności fonetycznych i stopień ich poprawności. Nawet moment rozpoczęcia systematycznego nauczania zagadnień fonetycznych pozostawiono osobom organizującym proces nauczania i uczenia się języka, co zostało wyrażone w pytaniu: „czy poprawność fonetyczna i płynność stanowią cel nauki już na wczesnym etapie kształcenia czy też mają być rozwijane na następnych etapach”. (ESOKJ, 2001: 105)

Zdecydowanie więcej informacji na temat kształcenia kompetencji fonetycznej ucznia znajdziemy w wydaniu ESOKJ z 2018 roku. Już we wstępie do dokumentu widać wyraźnie, że autorzy temu uzupełniającego pochylili się nad fonetyką, zauważyli wcześniejsze niedostatki oraz brak precyzji w wielu określeniach i zaproponowali bardziej spójny, skoncentrowany na uczeniu profil kształcenia i rozwijania jego umiejętności percepcyjnych i produkcyjnych w języku mówionym. Nowym rozwiązaniem było także przyjęcie „stopnia zrozumiałości wypowiedzi, jako głównej podstawy teoretycznej kontroli fonologicznej” (CECRL – VC, 2018: 49).

Kryterium zrozumiałości zostało natomiast zdefiniowane jako „wysiętek, który rozmówca musi podjąć, aby odkodować komunikat nadawcy”.

Według autorów nowego opracowania ESOKJ wysiętek ten zależy w dużym stopniu od akcentu towarzyszącego całej wypowiedzi, na który mogą mieć wpływ inne, wcześniej przyswojone przez ucznia języki. Jeśli zajrzemy do tabeli zawierającej wykaz deskryptorów dla poszczególnych poziomów opanowania kompetencji fonetycznej, to zauważymy, że aż do poziomu C2 dopuszcza się możliwość zachowania naleciałości innego akcentu niż akcent języka docelowego. Zakłada się, że na poziomie zaawansowanym nie powinien on jednak utrudniać rozumienia.

Stopień zrozumiałości będący wyznacznikiem opisu poziomów opanowania kompetencji fonetycznej opiera się także na poprawności artykulacji dźwięków i cech prozodycznych. W obszarze elementów segmentalnych zwraca się uwagę na opanowanie całego spektrum głosek języka obcego oraz na stopień precyzji ich artykułowania. Pojęciem kluczowym, które pojawia się na skali osiągnięć w obszarze kompetencji fonologicznej jest stopień wyrazistości i klarowności wymawianych dźwięków języka obcego. Natomiast w sferze elementów suprasegmentalnych podkreśla się skuteczne stosowanie cech prozodycznych w celu przekazania właściwego znaczenia komunikatu. Kluczowymi pojęciami dla ewaluacji prozodii uwzględnionymi na skali kompetencji fonologicznej są: stopień przyswojenia akcentu tonicznego, intonacji, rytmu, a także umiejętność posługiwania się nimi w celu uwypuklenia w przekazie konkretnej informacji. W edycji ESOKJ z 2018 roku zmienił się także sam sposób prezentacji skali umiejętności dla poszczególnych poziomów znajomości języka. Wykorzystując oś pionową od A1 do C2, stworzono oś poziomą obejmującą trzy obszary opanowania kompetencji fonetycznej:

- ogólne opanowanie systemu fonologicznego,
- wymowa głosek,
- cechy prozodyczne.

Deskryptory w tej wersji opisu ewaluacyjnego są bardziej precyzyjne i dostarczają o wiele więcej informacji pozwalających na zobiektywizowaną ocenę poziomu przyswojenia kompetencji fonetycznej ucznia. Jako przykład przytoczę zapisy sformułowane dla poziomu B2, który w starej wersji dokumentu był określony bardzo lakonicznie: „Wymowa i intonacja są wyraźne i naturalne”.

Obecnie zaś kompetencja fonologiczna na poziomie B2 została opisana w następujący sposób:

W zakresie ogólnego opanowania systemu fonologicznego oczekuje się, że użytkownik języka będzie używał poprawnej intonacji, poprawnie akcentował i wymawiał dźwięki języka w sposób wyraźny; w akcencie można wyczuwać wpływy innych języków, którymi posługuje się dana osoba, ale wpływ ten na rozumienie jest niewielki bądź nie ma go wcale.

W obszarze wymowy głosek kompetencja fonologiczna przekłada się na możliwość wyraźnego wymawiania dużej ilości głosek w długich częściach wypowiedzi ustnych. Całość wypowiedzi pozostaje zrozumiała mimo możliwości występowania stałych błędów artykulacyjnych. Na tym poziomie użytkownik języka może z pewną precyzją posługiwać się cechami fonologicznymi w słowach, które nie były wcześniej znane (np. akcent toniczny podczas lektury tekstu).

Jeśli chodzi o prozodię to zakłada się, że na poziomie B2 użytkownik jest w stanie posługiwać się akcentem, intonacją, rytmem, aby przekazać treść komunikatu

zgodnie z intencją nadawcy. Wpływ prozodii innych języków może być w dalszym ciągu odczuwalny.

(CECRL – VC, 2018: 142)

Jak widzimy, język ojczysty i inne języki obce są uwzględniane w ogólnej ocenie kompetencji fonologicznej, a ich obecność nie jest demonizowana i nie stanowi blokady w zdobywaniu ogólnej kompetencji językowej. Oczywiście dąży się do minimalizowania skutków wpływu naleciałości fonetycznych z innych języków, o ile utrudniają proces przepływu informacji, ale w żadnym punkcie nie ma mowy o ich całkowitym wyeliminowaniu. Dlatego też warto zastanowić się nad tym, jak wykorzystać język ojczysty w kształceniu kompetencji fonetycznej ucznia, aniżeli traktować go jak barierę w dochodzeniu do doskonałości i perfekcji artykulacyjnej, która nie jest w przypadku nauczania języka w warunkach edukacyjnych celem samym w sobie.

### 3. Świadomość fonetyczna w języku ojczystym a nauka języka obcego

Zanim omówię wpływ fonetyki języka ojczystego ucznia na kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym, spróbuję odpowiedzieć na pytanie o poziom rodzimej kompetencji fonetycznej uczniów, którzy kończą cykl kształcenia z polskiego i możliwość jej wykorzystania w nauce języka obcego. Moje rozważania na ten temat odniosę do studentów romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego, z którymi prowadzę trzy rodzaje zajęć z fonetyki języka francuskiego:

- ćwiczenia z fonetyki korektywnej języka francuskiego (I rok studiów – 60 godzin),
- wykład z gramatyki opisowej poświęcony fonetyce języka francuskiego (II rok studiów – 15 godzin),
- ćwiczenia z fonetyki języka francuskiego (II rok studiów – 30 godzin).

Przed rozpoczęciem zajęć z fonetyki korektywnej zawsze staram się poznać „przeszłość fonetyczną” moich studentów oraz zdiagnozować ich „świadomość fonetyczną”. W tym celu proszę ich o udział w krótkiej ankiecie, dotyczącej miejsca fonetyki na zajęciach z języka polskiego oraz na lekcjach języka francuskiego. Pojawiają się w niej następujące pytania:

- Czy lekcje języka polskiego w szkole wyposażyły Cię w wiedzę z zakresu fonetyki języka ojczystego?
- Na jakim poziomie nauczania pojawiały się zagadnienia fonetyczne z języka ojczystego?
- Wymień zagadnienia fonetyczne, o których uczyłeś się na lekcjach języka polskiego.

- Czy pamiętasz, jakie typy głosek występują w języku polskim. Wymień te, które znasz.
- Jaka jest ogólna zasada akcentowania wyrazów w języku polskim?
- Czy na lekcjach języka obcego miałeś zajęcia z fonetyki?
- Czy w podręczniku, z którego korzystałeś w szkole były wyjaśnienia fonetyczne?
- Czy w podręczniku, z którego korzystałeś były ćwiczenia fonetyczne?
- Na jakie elementy języka nauczyciel kładł największy nacisk na lekcjach języka obcego? Uporządkuj od 1 do 4
  - A) fonetyka (4)
  - B) ortografia (3)
  - C) słownictwo (2)
  - D) gramatyka (1)

Wyniki ankiet przeprowadzanych każdego roku nie napawają optymizmem. Są przytłaczająco pesymistyczne zarówno w odniesieniu do kształcenia fonetycznego z języka ojczystego, jak i nauczania fonetyki na lekcjach języka obcego. Nie będę przytaczał tutaj żadnych danych statystycznych, bo ich wahania z roku na rok są niewielkie, skupię się raczej na syntetycznej analizie jakościowej odpowiedzi, aby ukazać utrwalającą się tendencję do pomijania treści fonetycznych w ogólnym kształceniu językowym.

Jeśli chodzi o fonetykę języka ojczystego, to respondenci wskazują szkołę podstawową jako poziom, na którym mieli kontakt z zagadnieniami fonetycznymi; gimnazjum pojawiało się zaledwie w kilku odpowiedziach, a liceum w żadnej. Z zagadnień fonetycznych pojawiających się na lekcjach języka polskiego wymienia się najczęściej: głoski, podział wyrazów na sylaby i głośne czytanie. Pojedyncze osoby wskazują na akcent czy intonację zdania.

Z zapamiętanych nazw głosek w języku polskim podawano: samogłoski: ustne i nosowe, spółgłoski: dźwięczne i bezdźwięczne, twarde i miękkie. Na pytanie dotyczące sposobu akcentowania w języku polskim obserwujemy brak zgodności wśród respondentów. Według maturzystów, zgodnie z ogólną zasadą akcentowania w języku polskim, każda sylaba w wyrazie może być akcentowana.

Odpowiedzi udzielane przez respondentów świadczą więc o dość powierzchownej znajomości zagadnień fonetycznych, chociaż zarówno podstawa programowa, jak i podręczniki do nauczania języka polskiego jako języka ojczystego zawierają w sobie treści fonetyczne, które powinny odnajdować odzwierciedlenie w kształtowanej świadomości językowej uczniów (Awramiuk, 2018).

Nie lepiej przedstawia się sytuacja fonetyki na lekcjach języka obcego. Osoby, które uczyły się francuskiego w szkole, wskazywały na gramatykę i leksykę

jako na podsystemy traktowane w sposób priorytetowy przez nauczycieli. Ortografia była na trzecim miejscu i dopiero na samym końcu pojawiała się fonetyka. Większość ankietowanych twierdzi, że prawie nigdy na zajęciach z języka obcego nie pojawiały się zagadnienia fonetyczne. Niewiele osób wskazywało na obecność w podręcznikach komentarzy czy ćwiczeń fonetycznych. Wyniki ankiet w znacznym stopniu pokrywają się więc z zaprezentowaną na początku artykułu opinią dotyczącą miejsca fonetyki na lekcjach języka obcego w szkole, potwierdzoną także we wcześniejszych badaniach (Jaroszevska, 2009).

Z moich obserwacji wynika też, że uczniowie, którzy negują miejsce fonetyki na lekcjach języka obcego, najczęściej nie uświadamiają sobie, że kształcenie kompetencji fonetycznej jest zintegrowane z nauką innych podsystemów języka. Znajomość słownictwa to przecież nie tylko znajomość znaczenia czy znaczeń wyrazów, to także znajomość słowoforny fonicznej i słowoforny graficznej, to także znajomość relacji fonogramicznych zachodzących pomiędzy obiema formami. Fonetyka jest również obecna w nauczaniu gramatyki języka francuskiego, czego dowodem jest na przykład wymowa końcówek rzeczowników i przymiotników w rodzaju żeńskim.

Reasumując: na zajęciach z fonetyki języka obcego jest mi raczej trudno bazować na wiedzy studentów z zakresu fonetyki języka polskiego, dlatego też próbuję odwołać się do ich umiejętności fonetycznych, które zostały przyswojone i zinterioryzowane w sposób naturalny. Biorąc pod uwagę funkcjonalność fonetyki, jej pragmatyczne aspekty w procesie komunikowania się i posługiwania innymi podsystemami języka uważam, że warto pochylić się nad umiejętnościami fonetycznymi nabytymi w języku ojczystym ucznia i wykorzystać je optymalnie w celu kształtowania kompetencji fonetycznej w języku obcym.

#### 4. Kompetencja fonetyczna języka ojczystego w procesie kształtowania kompetencji fonetycznej języka obcego: interferencja czy transfer pozytywny?

Zestawiając systemy fonetyczne języka ojczystego i obcego (Gniadek, 1979), można łatwo zauważyć różnice ilościowe i jakościowe, które mogą być jednym ze źródeł trudności pojawiających się w procesie nauczania i uczenia się języka docelowego. W przypadku francuskiego z rozbudowanym systemem samogłoskowym, interferencje ze strony polskiego dotyczą najczęściej tych samogłosek, które w polszczyźnie nie występują lub mają odmienny sposób artykulacji.

Z rozpoznawaniem i artykulacją samogłosek jednobrzmiennych polski student w zasadzie nie ma trudności, poza samogłoską pośrednią [y], która nie występuje w naszym języku i bywa percypowana i wymawiana jak [i] lub [u]. Dużo więcej problemów percepcyjno-artykulacyjnych sprawiają Polakom samogłoski wielobrzmiennowe, zwłaszcza te, które posiadają we francuskim

realizację otwartą lub zamkniętą. Polscy uczniowie i studenci, w sposób naturalny, zgodny z polską artykulacją ekwiwalentnych samogłosek mają tendencję do wymawiania ich w sposób otwarty. Najwięcej kłopotów mają z percepcją i prawidłową wymową tych samogłosek, które są zbliżone do polskiego *e*. Bogactwo wokalizmu francuskiego w zakresie wariantów *e* sprawia, że samogłoski [e], [ɛ], [œ], [ø], [ə] są rozpoznawane i reprodukowane jak polskie *e* otwarte. Nawet jeśli student słyszy różnicę brzmieniową polskiego *e* w stosunku do brzmienia którejś z samogłosek francuskich, to najczęściej nie jest w stanie jej poprawnie wymówić, co daje mniej więcej taki efekt:

*Monsieur Eugène ne veut pas travailler à l'étranger.*  
[mɛsjɛʒɛn nɛvɛpatravajɛalɛtʁɑ̃ʒɛ]

zamiast

[mɛsjøʒɛn nəʔpatravajɛalɛtʁãʒɛ].

Interferencje na poziomie fonetycznym występują nie tylko w obrębie wokalizmu, lecz także konsonantyzmu, na przykład dźwięczność spółgłosek na końcu wyrazu:

(fr) <i>beige</i> [ʒ]	:	(pl) <i>beż</i> [ʃ]
(fr) <i>code</i> [d]	:	(pl) <i>kod</i> [t]

Mozemy je również łatwo wykazać w sferze prozodycznej, czego przykładem jest stosowanie akcentu oksytonicznego w wymowie wyrazów francuskich.

Nawyki fonetyczne z języka ojczystego nie zawsze są źródłem interferencji. Odpowiednio wykorzystane w procesie dydaktycznym mogą być bardzo przydatne w kształtowaniu kompetencji fonetycznej w języku obcym, pełniąc funkcję transferu pozytywnego. Transfer ten będzie możliwy dzięki uświadomieniu uczącym się fizjologicznych mechanizmów powstawania poszczególnych głosek w języku ojczystym i wykorzystania ich w poprawnej artykulacji głosek w języku obcym. Przechodząc zatem od tego co znane do tego co nieznane, od tego co bliskie do tego co obce, mamy szansę na wykorzystanie potencjału fonetycznego, który posiadają nasi studenci w języku ojczystym i ułatwienie im dochodzenia do poprawności artykulacyjnej.

## 5. Przykłady wykorzystania rodzimej kompetencji fonetycznej w nauce języka francuskiego

W tej części postaram się pokazać na konkretnych przykładach, w jaki sposób można na zajęciach języka obcego wykorzystać kompetencję fonetyczną języka ojczystego i zoptymalizować w ten prosty sposób proces kształcenia kompetencji fonetycznej w języku obcym. Ta część opiera się na moich doświadczeniach w pracy ze studentami uczącymi się języka francuskiego.

Zacznijmy od prostego przykładu dotyczącego intonacji zdania pytającego. Schematy intonacyjne wykorzystywane w języku polskim można z powodzeniem przenieść na język francuski, pokazując, że przy ich użyciu jesteśmy w stanie zmieniać znaczenie pytania. Nie ma zatem jednego obowiązującego schematu intonacyjnego w języku francuskim z jednostajnie wznoszącą się linią melodyczną zdania pytającego, jak to często przedstawia się uczniom, omawiając zagadnienie wypowiedzeń interogatywnych. Wychodząc od polskiego przykładu pytania: *Kupiłeś truskawki?*, studenci starają się dopasować do niego różne wzorce intonacyjne, którymi posługują się w swoim języku, wyrażając przy tym: chęć zdobycia informacji i potwierdzenia faktu, zaskoczenie, zdziwienie, radość, obawę, irytację, znudzenie itp.

*Kupiłeś truskawki? (tak, nie)*

*Kupiłeś truskawki? (o, tej porze roku?)*

*Kupiłeś truskawki? (super!)*

*Kupiłeś truskawki? (nie za wcześnie?, na pewno przyskane)*

*Kupiłeś truskawki? (znowu? Ile można?)*

*Kupiłeś truskawki? (przecież wiesz, że mam na nie uczulenie) itd.*

Na zasadzie transferu pozytywnego przenosimy teraz to, co potrafimy wyrazić w języku ojczystym na pytanie w języku francuskim, prosząc studenta, aby starał się zastosować te same schematy intonacyjne, które stosował w języku ojczystym i wyraził znaczenie pytania poprzez intonację, zgodnie ze wskazaną intencją komunikacyjną:

*Tu as acheté des fraises?*

Procedura porównawcza może być z powodzeniem zastosowana w odniesieniu do każdego typu zdania.

Kolejny przykład dotyczy uświadomienia studentom występowania w ich systemie fonetycznym głosek, które są obecne w języku francuskim, a które powszechnie są uznawane za nieistniejące w polskim. Analizując realizację foniczną

polskich wyrazów, możemy w nich z łatwością odnaleźć wyraźne podobieństwa z brzmieniem francuskich głosek. Dotyczy to na przykład samogłosek nosowych. W świadomości naszych studentów istnieje przekonanie, iż w polszczyźnie mamy tylko dwie samogłoski nosowe, notowane odpowiednio *ę* i *ą*: *kęs*, *wąs*. Tymczasem, każda polska samogłoska ustna posiada swój wariant nosowy, a stopień nosowości samogłoski zależy od jej otoczenia konsonantycznego (Dłuska, 1983: 53). W języku francuskim w wielu wyrazach występuje nosowe *a*, które pozostaje w opozycji fonologicznej do nosowego *o*: *lent* : *long*; *sang* : *son*; *ambre* : *ombre*, itd. Nieuświadomienie sobie obecności w polskim *a* nosowego, sprawia, że zamiast transferu pozytywnego, który moglibyśmy w sposób naturalny wykorzystać, obserwujemy najczęściej interferencję, polegającą na zastępowaniu francuskiego *a* nosowego polskim nosowym *o*. Wystarczyłoby zwrócić uwagę studentów na wymowę takich wyrazów jak: *awans*, *pasjans*, *fajans*, aby ułatwić im percepcję i wymowę francuskiego *a* nosowego: *avance*, *vacances*, *patience*, *faïence*, *France*, itd.

Inny problem dotyczący nosówek to ich synchroniczna wymowa w języku francuskim i asynchroniczna w języku polskim. Stąd tendencja do wymawiania francuskich nosówek „à la polonaise” z wyraźnie słyszalnym elementem ustnym poprzedzającym brzmienie nosowe. Oczywiście sposób wymawiania polskich nosówek zależy w znacznym stopniu od ich pozycji w wyrazie. W pewnych kontekstach ta wymowa jest mniej lub bardziej asynchroniczna. Autorzy *Słownika wymowy polskiej* (Karaś, Madejowa, 1977) uważają nawet, że *ę* i *ą* na końcu wyrazu mają wymowę synchroniczną, która uznawana jest za poprawną i zgodną z polską normą. Można to wykorzystać, kształcąc umiejętność synchronicznej artykulacji francuskich samogłosek nosowych.

<i>Sq</i>	<i>sont, son</i>
<i>Mq</i>	<i>mon, mont</i>
<i>Tq</i>	<i>ton</i>
<i>Tę</i>	<i>teint, Tintin</i>

Wydłużenie charakterystyczne dla francuskich samogłosek nosowych akcentowanych, po których występuje spółgłoska lub grupa spółgłoskowa: [kē:z], [pō:s], [nɔ̃:s], można otrzymać, posiłkując się polskimi przykładami: *Ale kęs!*, *Co za pąs!* *To tylko niuans!*

I na zakończenie kilka przykładów wykorzystania umiejętności wymowy polskich samogłosek w celu osiągnięcia brzmienia francuskich samogłosek pośrednich, które nie występują w polskim systemie wokalicznym. Tutaj także możemy zastosować procedury analizy fizjologicznej, która dopuszcza opis sposobów emisji głosek. Punktem odniesienia będą oczywiście samogłoski występujące

w języku ojczystym ucznia, które posłużą do uzyskania optymalnej artykulacji głosek w języku obcym.

#### Samogłoska [y]

Artykulacja samogłoski [y] łączy w sobie elementy wymowy właściwe dla dwóch samogłosek polskich [i] oraz [u]. Możemy zatem postawić się nimi dla otrzymania poprawnego brzmienia samogłoski [y]. W tym celu zalecamy ułożenie ust tak, jak przy wymawianiu znanej samogłoski [u], i nie zmieniając ich pozycji, prosimy o wymówienie samogłoski [i], która również znajduje się polskim systemie samogłoskowym.

#### Samogłoska [ø]

Podobny tok postępowania dydaktycznego możemy zastosować dla osiągnięcia poprawnej wymowy francuskiej samogłoski [ø]. Tym razem punktem wyjścia będzie artykulacja polskiego [u] oraz polskiego [ɛ]. Prawidłowa artykulacja [ø] wymaga silnej labializacji ust, którą osiągniemy wymawiając [u] i w tej pozycji zalecamy wymowę [ɛ], zwracając uwagę na to, aby czubek języka opierał się przednie dolne zęby.

#### Samogłoska [œ]

Francuska samogłoska [œ] łączy z kolei sobie cechy artykulacyjne polskich samogłosek [ɛ] i [ɔ]. Ułożenie warg wymaga ich zaokrąglenia jak przy wymowie polskiego [ɔ], natomiast język jest ułożony tak samo, jak przy wymawianiu e otwartego. Połączenie tych dwóch cech artykulacyjnych powinno dać w efekcie brzmienie francuskiego [œ]. Procedura analizy fizjologicznej może być z powodzeniem wykorzystana również w celu otrzymania brzmienia francuskiego [ɐ]. W tym celu możemy „podeprzeć się” wymową polskiej spółgłoski –h, proponując szybkie, naprzemienne wypowiedzianie sylab typu:

*Aha aha ara ara  
Oho oho oro oro.  
Ha he hi ho hu  
Ra re ri ro rou*

## 6. Podsumowanie

Doświadczenia fonetyczne nabyte w języku ojczystym rzutują bezpośrednio na kształtowany poziom umiejętności fonetycznych w języku obcym. Dotyczy to zarówno percepcji, jak i artykulacji elementów segmentalnych oraz suprasegmentalnych. Wpływ

języka ojczystego w przypadku kompetencji fonetycznej nie zawsze ma charakter transferu negatywnego. Odpowiednio zastosowane strategie dydaktyczne pozwalające na wykorzystanie rodzimej kompetencji fonetycznej pozwalają na wykorzystanie transferu pozytywnego w kształtowaniu kompetencji fonetycznej uczniów w języku obcym. Procedury porównawcze, zastosowanie elementów strategii analizy fizjologicznej, odwoływanie się do wiedzy i umiejętności w języku ojczystym mogą sprzyjać optymalizacji kształtowania się kompetencji fonologicznej na każdym poziomie nauczania i uczenia się języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E. (2018), *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka obcego*, (w:) Awramiuk E., Rozumko A. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 7. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 167–185. Online: <http://hdl.handle.net/11320/9003/> [DW 4.05.2021]
- Calbris G. (1971), *La prononciation et la correction phonétique*, (w:) Reboullet A. (red.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette, s. 60–78.
- Champagne-Muzar C., Bourdages J. S., (1998), *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Les Editions Didier. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5/> [DW 4.05.2021]
- Cuq J. -P., Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dłuska M. (1981), *Fonetyka polska. Artykulacja głosek polskich*. Warszawa-Kraków: PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska). Warszawa: CODN, 2003.
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (red.) (2014), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*. „Neofilolog”, nr 43/2.
- Gajos M. (red.) (2015), *Enseignement/apprentissage des sous-systèmes des langues romanes. Nauczanie/uczenie się podsystemów języków romańskich*. „Neofilolog”, nr 44/1.

- Gajos M. (2015), *Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises*. „Neofilolog”, nr 44/1, s. 21–37.
- Gajos M. (2017), *Trening fonacyjno-oddechowo-rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 8–14.
- Gajos M. (2019), *Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka*. „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 57–61.
- Gajos M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gniadek S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: PWN.
- Guimbretière E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier-Hatier.
- Jaroszewska T. (2009), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologie romane en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Zając J. (red.), *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 225–234.
- Komorowska H. (2002), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Karaś M., Madejowa M. (1977), *Słownik wymowy polskiej*. Warszawa: PWN.
- Krashen S. D., Terrel T. D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Lauret B. (2014), *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Piegzik W. (2014), *Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania*. „Neofilolog”, nr 43/2, s. 165–179.
- Szałek J. (2015), *Principales problemas metodológicos en la enseñanza de los estudios universitarios polacos*. „Neofilolog”, nr 44/1, s. 9–20.

Received: 18.07.2021

Revised: 07.09.2021