

Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka

MIECZYŚLAW GAJOS

Fonetyka rzadko gości na lekcjach języka obcego, a jej nauczanie kojarzy się najczęściej ze żmudnymi, monotonnymi ćwiczeniami. Rzadko też dostrzega się przydatność fonetyki w opanowywaniu słownictwa, gramatyki czy ortografii obcojęzycznej. Ponieważ język funkcjonuje jako zintegrowana całość wszystkich tworzących go podsystemów, warto zastanowić się nad relacjami zachodzącymi między nimi. Czy zatem wiedza i umiejętności z zakresu fonetyki mogą być przydatne w lepszym zrozumieniu i opanowaniu innych elementów języka oraz w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej ucznia?

Na zjawisko marginalizacji fonetyki w procesie glottodydaktycznym oraz potrzeby reintegracji i systematycznej pracy nad rozwijaniem kompetencji fonologicznej uczniów zwróciły uwagę w końcu XX w. m.in. Champagne-Muzar i Bourdages (1998). Wychodząc z założenia, że w procesie komunikacji elementy segmentalne i suprasegmentalne pełnią funkcję dystyngtywną i pozwalają na pełniejszy przekaz znaczeń w wypowiedzeniach ustnych, autorki przygotowały bardzo pomocne dla nauczycieli języka francuskiego, przystępne kompendium wiedzy z zakresu fonetyki, które zawiera nie tylko propozycje przydatne do opracowania programu kursu fonetyki, ale także wiele prostych i skutecznych pomysłów dotyczących metodyki nauczania fonetyki na lekcjach języka obcego. Obejmują one ćwiczenia, techniki korekcyjne oraz zagadnienia dotyczące ewaluacji kompetencji fonologicznej.

Z moich badań i obserwacji dotyczących miejsca fonetyki w nauczaniu języków obcych w polskim systemie oświatowym (Gajos 2010; 2015) również jasno wynika, że zarówno kształtowaniu słuchu fonematycznego uczniów, jak i nabywaniu umiejętności poprawnej wymowy wraz z opanowywaniem elementów przodycznych poświęca się zdecydowanie za mało czasu. W badaniach ankietowych przeprowadzonych w latach 2014–2016 wśród studentów łódzkiej romanistyki oraz Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego Uniwersytetu Warszawskiego respondenci pytani o to, co według nich jest najważniejsze w nauce języka obcego, wymieniali najczęściej znajomość leksyki oraz gramatyki.

Tendencja ta utrzymuje się od dawna i dotyczy nie tylko języka francuskiego. Również nauczyciele innych języków obcych pytani o czas poświęcany na lekcjach na poszczególne podsystemy języka i sprawności językowe, umieszczają fonetykę i ortografię na najdalszych pozycjach. Z wcześniejszych badań (Jaroszewska 2010) wynika, że aż 92% absolwentów liceów ogólnokształcących rozpoczynających studia na romanistyce Uniwersytetu Łódzkiego nigdy nie korzystało z materiałów do nauczania fonetyki. Dotyczy to zarówno materiałów podręcznikowych, jak i innych materiałów do nauczania

fonetyki dostępnych na rynku księgarskim lub w zasobach internetowych.

Według badań ankietowych przeprowadzonych w grupie 90 nauczycieli języka angielskiego wszystkich typów szkół regionu wielkopolskiego „w hierarchii ważności ponad 66% badanych plasuje fonetykę dopiero na 4 lub 5 miejscu po innych aspektach języka takich jak gramatyka, słownictwo, mówienie czy rozumienie” (Wrembel 2002: 32).

O miejscu, jakie zajmuje fonetyka spośród innych podsystemów języka w praktyce glottodydaktycznej, może świadczyć zainteresowanie tą problematyką polskich naukowców. W dwóch tematycznych tomach „Neofilologia”, czasopisma Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Polsce, poświęconych podsystemom języka w praktyce glottodydaktycznej, które ukazały się pod moją redakcją naukową (Gajos 2014; 2015), na 15 publikacji tylko trzy artykuły były poświęcone zagadnieniom fonetyczno-fonologicznym (Piegzik 2014; Gajos 2015; Szałek 2015). Dwa pierwsze dotyczyły fonetyki języka francuskiego, trzeci – języka hiszpańskiego. Tymczasem dobre opanowanie podsystemu fonetycznego języka sprzyja poprawności i skuteczności komunikacyjnej na poziomie sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia. Oczywiście pozostałe sprawności również pozostają w bezpośredniej korelacji i współzależności z foniczną stroną języka. Podsystem foniczny jest także ściśle powiązany w całość z pozostałymi podsystemami języka.

Przyglądając się z bliska funkcjonowaniu języka, łatwo zauważymy, że nie może być skutecznej akwizycji leksyki czy gramatyki języka obcego bez znajomości fonetyki. Poprawna percepcja i artykulacja dźwięków to także podstawa nabywania kompetencji ortograficznej, która pozwala na utrwalanie mowy w piśmie oraz na przechodzenie od języka pisanego do mówionego w procesie głośnego czytania. Wszystkie podsystemy języka są ze sobą nierozzerwalnie powiązane i tworzą integralny system, którego znajomość zapewnia poprawną i przez to w pełni efektywną realizację aktu komunikacji językowej.

Celem tego artykułu jest zatem wskazanie na przydatność fonetyki w opanowywaniu innych podsystemów języka, nabywaniu sprawności językowych oraz kompetencji komunikacyjnej. Pragnę zainteresować nauczycieli wybranymi zagadnieniami fonetycznymi, którzy dość niechętnie i z rezerwą podchodzą do zajęć z fonetyki, koncentrując swoją uwagę i uwagę uczniów na innych, „bardziej przydatnych” aspektach nauczanego języka.

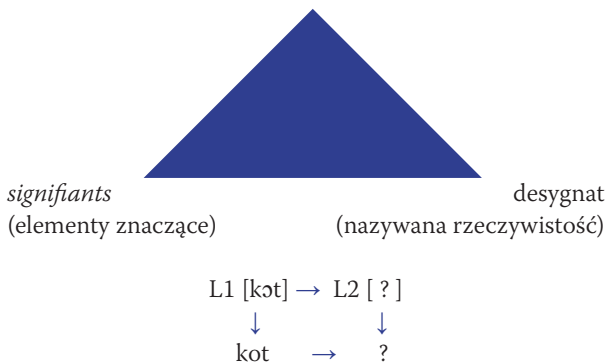
Fonetyka a przyswajanie słownictwa

Każdy wyraz ma nie tylko swoje znaczenie (znaczenia), ale także słowoformy mówione i pisane, które de Saussure

(1972) nazywa elementami znaczącymi (*signifiants oraux et écrits*). Tak więc nauczanie i uczenie się słownictwa oraz kształtowanie kompetencji leksykalnej to również opanowywanie poprawnej percepcji fonicznych form wyrazowych i ich poprawna artykulacja na poziomie segmentalnym (wymowa głosek) oraz suprasegmentalnym (akcent wyrazowy).

Ucząc się słownictwa języka obcego, uczymy się przede wszystkim nowych *signifiants*, przypisujemy nowe słowoformy pojęciom zinterioryzowanym w trakcie akwizycji języka ojczystego. Tak więc do magazynu pamięci, w którym znajdują się słowa rodzime, wprowadzamy nowe nazwy, mające odmienne brzmienie i odmienny zapis graficzny. Istotę uczenia się słownictwa obcojęzycznego można zilustrować bardzo prostym schematem, który odwołuje się do teorii znaku:

signifié (pojęcie = element znaczony) <KOT>



Uczeń poznaje zatem foniczną formę wyrazu [ʃa], uczy się ją percypować oraz rozpoznawać, a następnie, imitując wzorzec wymowy, nabywa umiejętność poprawnej artykulacji danej jednostki. Kolejną trudnością do pokonania jest przypisanie odpowiednim fonomom w języku obcym grafomów, które pozwalają przejść od języka mówionego do języka pisanego. A więc w powyższym przykładzie uczeń odkrywa, że głoskę [ʃ] transkrybujemy dwuznakiem *ch*, czyli inaczej niż w języku polskim, głoskę *a* zapisujemy przy użyciu tej samej litery, co w języku polskim – *a*, i wreszcie uczeń odkrywa, że francuski *kot* w języku pisanym ma jeszcze *t*, podobnie jak polski *kot*, ale grafem *t* nie jest wymawiany. Wprowadzając na lekcji języka obcego słowo *chat*, nie musimy już tłumaczyć uczniowi, co to jest kot, czym się różni od psa czy innych ssaków mających cztery nogi i ogon. Pojęcie kota zostało przyswojone wraz z rozwojem ontogenetycznym dziecka. Oczywiście zdarza się czasami, że wyraz obcojęzyczny może mieć więcej znaczeń niż odpowiadający mu wyraz

w języku ojczystym. W takiej sytuacji konieczne będzie przyswojenie sobie całego znaku językowego, a więc również nowego pojęcia.

W wypadku naszego *kota* można na przykład zauważyć, że znaczenie podstawowe jest takie samo w języku polskim i francuskim, ale w związkach wyrazowych nie zawsze możemy postawić znak równości między *kotem* polskim a *kotem* francuskim. Porównajmy: pol. *mieć kota* (w znaczeniu podstawowym) = fr. *avoir un chat*, ale pol. *mieć kota* (w znaczeniu: *być stukniętym*) to w języku francuskim: *être dingue*. Zarówno po polsku, jak i po francusku można *kupić kota w worku* / *acheter un chat en poche*, z tym że we francuskim wyrażeniu *worek* zamienia się w *kieszeń*. Francuskie dzieci, które brzydko piszą, bazgrzą, *piszą jak kot*: *écrire comme un chat*, w polskim odpowiedniku tego wyrażenia *kot* jest *kurą* i mówimy: *pisać jak kura pazurem*. Z kolei francuskie wyrażenie *avoir un chat dans la gorge* (dosł. *mieć kota w gardle*) tłumaczymy jako: *mieć chrypkę*.

Uczenie się wyrazów obcojęzycznych, kiedy poznajemy nie tylko słowoformy, ale także kryjące się za nimi, nieznanne do tej pory elementy rzeczywistości, i tworzymy nowe pojęcie, następuje również wtedy, gdy zapoznajemy się z przedmiotami, ze zjawiskami, z wydarzeniami kulturowo nam obcymi. Doskonałym przykładem są nazwy potraw typowo francuskich, które nie występują w menu Polaków. *Tartiflette*, *bûche de Noël*, *galette des rois* czy chociażby *bouillabaisse* wymagają wyjaśnienia, omówienia, a najlepiej spróbowania.

Przyswajanie słownictwa obcojęzycznego wymaga bardzo starannego opanowania wymowy i pisowni, co zapewnia poprawną i skuteczną komunikację językową. Przyjrzyjmy się kilku przykładom, w których „podmianna” głoski może być źródłem licznych błędów i nieporozumień lub sytuacji śmiesznych, czasem nawet przykrych czy żenujących dla nadawcy bądź odbiorcy komunikatu.

Francuskie wyrazy *lent* i *long* różnią się w wymowie jedynie nosówką. A zatem ich znaczenie może zostać poprawnie odkodowane w ciągu fonicznym, jeśli samogłoska nosowa będzie właściwie percypowana. Poprawna artykulacja francuskich samogłosek nosowych również pozwoli nadawcy komunikatu na przekazanie odbiorcy odpowiedniego znaczenia, zgodnie z jego intencją.

Il est long. ≠ Il est lent.
Jest długi. ≠ Jest powolny.

Podobnie jest w zestawieniu wyrazów różniących się w wymowie brzmieniem spółgłosek, z których jedna jest dźwięczna, a druga bezdźwięczna:

C'est du poisson. ≠ C'est du poison.
To jest ryba. ≠ To jest trucizna.

Można byłoby mnożyć przykłady opozycji leksykalnych, w których różnica znaczenia wynika z prostej opozycji fonologicznej.

[y] : [u] *tu ≠ tout*
 ty ≠ wszystko

sûr ≠ sourd
pewny ≠ głuchy

rue ≠ roue
ulica ≠ koło

[s] : [z] *dessert ≠ désert*
 deser ≠ pustynia

baisser ≠ baisser
obniżać ≠ uprawiać seks

coussin ≠ cousin
poduszka ≠ kuzyn

[ɛ] : [œ] *serre ≠ sœur*
 szklarnia ≠ siostra

l'air ≠ l'heure
powietrze ≠ godzina

père ≠ peur
ojciec ≠ strach

W niektórych językach, na przykład rosyjskim czy włoskim, odnajdziemy pary słów, których znaczenie zmienia się w zależności od miejsca akcentu wyrazowego.

ros. *за́мок ≠ замо́к*
 zamek (budowla) ≠ zamek (w drzwiach)

мы́ка ≠ мы́ка
mąka ≠ męka

wł. *ancóra ≠ áncora*
 jeszcze ≠ kotwica

léggere ≠ leggére
czytać ≠ lekki

ang. *import* ≠ *impórt*
import ≠ *importować*

insult ≠ *insúlt*
zniewaga ≠ *znieważać*

Znajomość i respektowanie reguł oraz poprawności fonetycznej są ważne nie tylko w procesie przyswajania słownictwa obcojęzycznego, ale bywają także bardzo pomocne w nauce gramatyki języka obcego, zwłaszcza w tych kontekstach, w których opozycje funkcjonalne opierają się na opozycjach fonologicznych. Przykładem może być język francuski, w którym bardzo często formalne opozycje rodzaju męskiego i żeńskiego oparte są w języku mówionym na opozycji fonologicznej:

bezdźwięczne [f] : dźwięczne [v]

Ce sont des veufs. : *Ce sont des veuves.*
To są wdowcy. : *To są wdowy.*

neuf : *neuve*
nowy : *nowa*

wymowa nosowa : wymowa ustna (po denazalizacji)

[ɛ̃] : [ɛn]
chien : *chienne* *pies* : *suka*
cousin : *cousine* *kuzyn* : *kuzynka*
parisien : *parisienne* *paryski* : *paryska*
voisin : *voisine* *sąsiedni* : *sąsiednia*

[ã] : [an]
gitan : *gitane* *cygan* : *cyganka*
paysan : *paysanne* *wieśniak* : *wieśniaczka*
persan : *persane* *perski* : *perska*

[ø] : [ɔn]
baron : *baronne* *baron* : *baronowa*
lion : *lionne* *lew* : *lwica*
bon : *bonne* *dobry* : *dobra*
con : *conne* *debilny* : *debilna*

Poprawna percepcja i artykulacja opozycji samogłoskowej [ə] : [e] w języku francuskim jest z kolei niezbędna w odróżnianiu form liczby pojedynczej od liczby mnogiej. Dotyczy to zwłaszcza rzeczowników i przymiotników, których wymowa w niczym nie jest odmienna w liczbie pojedynczej i mnogiej, a jednym wyróżnikiem liczby gramatycznej jest staranna wymowa determinantów poprzedzających grupę nominalną:

le : *les*
Le billet d'avion est cher. : *Les billets d'avion sont chers.*
Bilet lotniczy jest drogi. : *Bilety lotnicze są drogie.*

ce : *ces*
Ce garçon chante bien. : *Ces garçons chantent bien.*
Ten chłopiec dobrze śpiewa. : *Ci chłopcy dobrze śpiewają.*

W powyższych przykładach orzeczenie, które ma dwie różne formy graficzne, ale tę samą formę foniczną, również nie pozwala na identyfikację liczby gramatycznej. Dowodzi to, jak ważna jest poprawna percepcja słuchowa i poprawna wymowa dla rozróżnienia obu form.

Trudno nie zauważyć także ścisłych związków występujących między fonetyką a ortografią. Dotyczy to zwłaszcza tego segmentu francuskiego systemu ortograficznego, który pozwala na bezpośrednie przejście od fonemu do grafemu. Tę jego część tworzą fonogramy. Typy grafemów w systemie graficznym języka francuskiego zostały szczegółowo omówione w opracowaniach Catach (1986) i Gajosa (1999).

Poniżej prezentujemy trzy przykłady imion francuskich, w których zapisie występują wyłącznie fonogramy: proste bądź złożone.

[mark] [ʃatal] [marse1]
Marc *Chantal* *Marcel*

Znajomość relacji fonogramicznych jest w dużym stopniu zależna od percepcji słuchowej (Gajos 1999). Jednostka foniczna źle percypowana bywa źródłem częstych błędów na poziomie zapisu graficznego słowa. Błędnie percypowanym fonemom przypisywane są błędne grafemy (fonogramy). Jeżeli np. uczeń nie odróżnia w warstwie fonicznej [u] od [ϕ] i postrzega [ϕ] jako [u], to może przypisać samogłosce [ϕ] grafem *ou* zamiast grafemu *eu*. Może to spowodować całkowitą zmianę sensu wypowiedzenia:

Ils sont deux. uczeń słyszy > [ilsødu]
i przypisuje fonemowi [ϕ] grafem *ou* > *Ils sont doux.*

Przy takiej „podmianie” grafemu następuje całkowita zmiana sensu wypowiedzenia:

Ils sont deux. : *Ils sont doux.*
Jest ich dwóch. : *Oni są łagodni.*

Warto zatem od samego początku procesu dydaktycznego i na każdym jego poziomie uświadamiać i przypominać uczącym się języka obcego, że nauka fonetyki nie jest sztuką samą dla siebie, ale jest niezwykle przydatna

w opanowywaniu innych podsystemów języka: leksyki, gramatyki czy ortografii. Nauczyciel powinien zatem tak pokierować pracą swoich uczniów, aby dostrzegli oni związki między zmianą wymowy a znaczeniem wyrazu oraz jego formą graficzną i gramatyczną. Zaprezentowane w tym artykule przykłady jednoznacznie wskazują na przydatność fonetyki w kształtowaniu pełnej kompetencji lingwistycznej ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Catach, N. (1986), *L'orthographe française*, Paris: Nathan.
- Champagne-Muzar, C., Bourdages, J. (1998), *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE international.
- Conseil de l'Europe (2003), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Didier.
- de Saussure, F. (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: PWN.
- Gajos, M. (1999), *Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego na przykładzie języka francuskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- 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*, „Neofilolog”, nr 44(1).
- Gajos, M. (2015), *Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises*, „Neofilolog”, nr 44(1), s. 21–37.
- Jaroszevska, T. (2010), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de la Philologie romane de Łódź : quelques propositions de démarche pédagogique*, [w:] T. Jaroszevska (red.), *Le française dans l'enseignement scolaire et universitaire*, Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, s. 135–146.
- Léon, P. (1992), *Phonétisme et prononciations du français. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris: Nathan Université.
- 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 del subsistema fonético-fonológico español en el ámbito de los estudios universitarios polacos*, „Neofilolog”, nr 44(1), s. 9–20.
- Wrembel, M. (2002), *Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, „Neofilologia. Zeszyty Naukowe”, t. 2, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 29–40.

PROF. ZW. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS Romanista, pracownik naukowy Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w językoznawstwie stosowanym i glottodydaktyce. Posiada na swoim koncie bardzo bogaty i różnorodny dorobek naukowy, który obejmuje przeszło 80 pozycji.