

Oskar Korczyński

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0000-0215-6082>

o.korczynski@student.uw.edu.pl

Kompetencja fonologiczna w języku obcym z punktu widzenia studentów kierunków filologicznych. Perspektywa przyszłej kariery zawodowej

Phonological competence in a foreign language from the point of view of philology students. Future career outlook

Phonological competence, which is one of the components of linguistic competence, poses many challenges for learners and language teachers. Among these, the neurolinguistic determinants of the learner, the role of teacher feedback and the question of the choice of pedagogical norm are particularly relevant. This results in a multitude of beliefs and diverse representations around phonological competence. The aim of this study was to observe these beliefs and representations in a sample of 60 students from various philology courses. For this purpose, they were asked to complete a questionnaire containing closed and open-ended questions. The results suggest that the students consider a highly developed phonological competence to be important for their future work as philologists, even though they understand the concept in different ways.

Keywords: phonological competence, pronunciation, phonetics teaching, phonetics learning

Słowa kluczowe: kompetencja fonologiczna, wymowa, nauczanie fonetyki, uczenie się fonetyki



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

1. Wstęp

Kompetencja fonologiczna w ujęciu ESOKJ (2003) stanowi jeden z filarów komunikacyjnych kompetencji językowych. Jednakże od lat 70. ubiegłego wieku dominujące w dydaktyce języków obcych podejścia socjo-pragmatyczne nie stawiają fonologii na równi z innymi podsystemami języka, przez co jej nauczanie zeszło na drugi plan. W konsekwencji rozwijaniu kompetencji fonologicznej nie poświęca się dużo miejsca w kształceniu przyszłych filologów, także ze względu na wrażliwe kwestie takie jak uwarunkowania neurolingwistyczne, wybór normy pedagogicznej, czy niepewność językowa, z którymi wiąże się przyswajanie systemu fonologicznego. Nie zmienia to faktu, że rozwój w obrębie kompetencji fonologicznej przyczynia się do skuteczniejszej komunikacji w języku obcym (Gajos, 2010: 5), na czym szczególnie może zależeć studentom studiów filologicznych, którzy dobrą znajomość języka obcego prawdopodobnie zechcą wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej.

Artykuł przybliży badanie przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim wśród studentów różnych filologii. Ich tło stanowią rozważania teoretyczne poświęcone miejscu fonetyki w nauczaniu języków obcych, a zasadniczym celem jest wykazanie, jak respondenci postrzegają kompetencję fonologiczną. Szczególne miejsce w tekście poświęcono omówieniu reprezentacji społecznych na temat tej kompetencji oraz jej znaczenia w pracy zawodowej obejmującej takie sektory jak tłumaczenia, edukacja i obsługa klienta obcojęzycznego.

2. Miejsce fonetyki w nauczaniu języków obcych

Fonetyka – obok ortografii, morfoskładni i leksyki – stanowi jeden z tradycyjnie wyodrębnianych w glottodydaktyce podsystemów języka¹ (Gajos, 2010: 5). Jej miejsce w nauczaniu języków obcych jest ściśle związane z dominującą w danym czasie metodą oraz z tendencjami obserwowanymi wówczas w naukach humanistycznych. Koniec XIX wieku to okres, w którym fonetyka staje się obiektem zainteresowań lingwistów, a przełomowym momentem tego czasu było opracowanie w roku 1886 Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (IPA) (Sauvage, 2019). Na gruncie glottodydaktycznym rozwijała się wówczas metoda bezpośrednia, która opanowanie artykulacji uznawała za warunek konieczny do rozpoczęcia pracy nad czytaniem i pisanem (Sauvage, 2019). Metody powstałe w pierwszej połowie XX wieku skupiały się w obrębie fonetyki albo na dostarczeniu uczniowi modelowych wzorców, albo

¹ W dalszej części artykułu wyraz *fonetyka* będzie używany w takim znaczeniu.

na ćwiczeniach artykulacyjnych, natomiast metody strukturo-globalne z lat 60., dzięki rozpowszechnieniu się magnetofonów, wykorzystywały ćwiczenia strukturalne na rozróżnianie dźwięków ze słuchu. W tym nurcie powstała także oryginalna metoda werbo-tonalna Guberiny, która za punkt wyjścia do pracy nad fonetyką w języku obcym przyjmuje nie pojedyncze fonemy, jak w przypadku innych metod, a elementy suprasegmentalne takie jak rytm i intonację (Gajos, 2010: 80).

Począwszy od lat 60. w lingwistyce pojawiają się czerpiące z nauk społecznych podejścia socjo-pragmatyczne, które odrzucają strukturalistyczną wizję języka (Sauvage, 2019). Również w glottodydaktyce krystalizują się wówczas podejścia, które w centrum stawiają ucznia i jego kompetencje komunikacyjne, przez co nauka poszczególnych podsystemów języka, w tym fonetyki, schodzi na drugi plan. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 99–106), gdzie kompetencja fonologiczna jest przedstawiona jako składowa kompetencji lingwistycznych, a te z kolei stanowią jeden z komponentów kompetencji komunikacyjnych będących punktem odniesienia. Ten specyficzny kontekst sprawił, że od lat 80. nastąpiło znaczne spowolnienie w sferze badań nad dydaktyką fonetyki; swoiste odrodzenie się zainteresowania badawczego tym tematem dokonało się dopiero w pierwszej dekadzie XXI wieku (Sauvage, 2020: 135; Gajos, 2019: 44).

3. Specyfika rozwijania kompetencji fonologicznej

Rozwijanie kompetencji fonologicznej w języku obcym wiąże się z szeregiem pytań, na które badacze nie mają jednoznacznych odpowiedzi. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na pewne zaobserwowane i opisane zjawiska, które mogą pomóc zrozumieć szczególny charakter kompetencji fonologicznej oraz znaczenia jej rozwijania w języku obcym.

3.1. Podłoże neurolingwistyczne

Nabywanie systemu fonologicznego jest procesem złożonym, na który ogromny wpływ mają uwarunkowania natury neurolingwistycznej. Badania w tym obszarze wykazały, że percepcja mowy aktywuje obszary mózgu odpowiedzialne za funkcje ruchowe związane z mięśniami artykulacyjnymi, a zaangażowanie tych regionów mózgu jest tym silniejsze, im trudniejszy do rozszyfrowania jest dla osoby badanej dany komunikat (Grabski, Sato, 2016: 85–86). Oznacza to, że skuteczne rozwijanie kompetencji fonologicznej

powinno, po pierwsze, skupiać się zarówno na jej aspekcie receptywnym, jak i produktywnym, po drugie zaś powinno kłaść nacisk na wytworzenie u osób uczących się nowych kategorii fonologicznych – fonemów i schematów prozodycznych – które nie istnieją w ich językach ojczystych. W związku z tym badacze zajmujący się dydaktyką wymowy zwracają uwagę na istotność dużej ilości *inputu* językowego (Detey, 2009) i ćwiczeń praktycznych, porównując je do „intensywnego treningu” (Chabanal, Mourier, 2019: 4), a samych nauczycieli do „trenerów sportowych” (Sauvage, 2024: 119).

3.2. Rola nauczyciela

Dla rozwijania kompetencji fonologicznej w języku obcym wyjątkowo ważna jest rola nauczyciela. Badania nad oceną poprawności własnej wymowy użytkownika w językach obcych wykazały, że istnieje zauważalna rozbieżność pomiędzy jego samooceną a oceną sędziów kompetentnych będących jednocześnie *native speakerami* oraz lingwistami. Eksperyment Trofimovicha (Trofimovich i in., 2014) na próbie 134 nienatywnych użytkowników angielskiego wykazał, że osoby o niskim poziomie znajomości języka mają tendencję do zawyżania swoich zdolności w obrębie wymowy, natomiast osoby o wysokim poziomie przejawiają odwrotną zależność – zaniżają swoje zdolności. Takie zjawisko, według badacza, to przykład efektu Dunninga-Krugera, który jest tym silniejszy, im bardziej rozmyty i poddany subiektywności jest obszar, do którego się odnosi (Trofimovich i in., 2014: 2). Do podobnych wniosków doszli Dłaska i Krekeler (2008), badający sposób, w jaki zaawansowani nienatywni użytkownicy języka niemieckiego (N = 46) oceniali swoją własną realizację wybranych fonemów. Pomimo tego, że doskonale potrafili rozpoznać te, które realizowali w sposób poprawny, mieli oni trudności w trafnym samodziagnozowaniu fonemów realizowanych w sposób niepoprawny z punktu widzenia sędziów kompetentnych. Wynika z tego, że w rozwijaniu kompetencji fonologicznej w języku obcym znaczenie osoby trzeciej w postaci nauczyciela jest fundamentalne. Można by oczywiście twierdzić, że jego rola jest równie istotna w przypadku przyswajania innych podsystemów języka obcego. Współcześnie istniejące technologie pozwalają jednak na samodzielną weryfikację poprawności ortograficznej i morfoskładniowej, a autonomiczny uczeń będzie także w stanie do pewnego stopnia rozwinąć swoją poprawność leksykalną dzięki nowoczesnym słownikom i dostępnym w internecie korpusom. Taki samodzielny rozwój w obrębie kompetencji fonologicznej jest natomiast znacznie utrudniony ze względu na brak odpowiednich narzędzi cyfrowych.

3.3. Kwestia normy

W przypadku pracy nad fonetyką języka obcego istotną i poniekąd problematyczną kwestią jest także wybór normy pedagogicznej oraz jej związek z modelem *native speaker*. Jak przyznają autorzy nowego wydania ESOKJ:

w nauczaniu języków obcych opanowanie systemu fonologicznego wyidealizowanego rodzimego użytkownika języka od dawna jest celem, a akcent uważany jest za wskaźnik słabego opanowania systemu. [...] Wyidealizowane modele, które ignorują wpływ akcentu, nie uwzględniają kontekstu, aspektów socjolingwistycznych i potrzeb uczących się. Skala z 2001 roku zdawała się wzmacniać ten punkt widzenia, dlatego też została opracowana na nowo. [Tłumaczenie własne] (Rada Europy, 2022: 139).

Modyfikacja deskryptorów jest ważna, gdyż zbyt kruczowe trzymanie się danego modelu wymowy, może prowadzić u niektórych uczniów do poczucia nadmiernej presji a nawet do niepewności językowej (fr. *insécurité linguistique*). Jest ona definiowana przez Bretegnier (1999: 741) jako poczucie braku przynależności do danej społeczności językowej ze względu na brak wpasowania się w obowiązujące wewnątrz niej normy. Z akustycznego punktu widzenia użycie języka przez osobę uczącą się go jako obcego zazwyczaj różni się od tego, jak posługują się nim różne społeczności *native speakerów* (Dańko, Hamm, 2017A; Dańko, Hamm, 2017B). Warto w tym miejscu podkreślić różnorodność tychże społeczności, dlatego że nie istnieje jeden konkretny model fonologiczny, którym posługiwałby się każdy *native speaker* i w tym sensie – jeśli zakłada się istnienie takiego modelu – to jest on siłą rzeczy modelem wyidealizowanym, tak jak to zaznaczają autorzy ESOKJ w przywołanym wyżej cytacie (Rada Europy, 2022: 139). Niemniej jednak, niezależnie od przyjętego modelu, zmiana wzorców artykulacyjnych i prozodycznych wymaga – jak już wspomniano – znacznego nakładu pracy i w związku z tym trudniej je dostosować do norm danej społeczności językowej niż inne elementy składające się na język. Dlatego też fonetyka jest podsystemem języka, który w szczególny sposób może wiązać się u niektórych uczniów z poczuciem niepewności językowej.

4. Badanie własne

Badanie ankietowe, którego wyniki zostaną omówione poniżej, zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 roku wśród 60 studentów kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim. Jego celem było zaobserwowanie, jak respondenci postrzegają rolę kompetencji fonologicznej w ich edukacji

językowej w ramach studiów filologicznych. Prezentacja wyników zostanie poprzedzona szczegółowym opisem kontekstu, próby badawczej oraz metodologii.

4.1. Ramy badania

Grupą badawczą byli studenci kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim, dlatego warto zwrócić uwagę na specyfikę tego typu studiów. Nieocenionym źródłem wiedzy w tym obszarze jest opublikowana w 2023 roku monografia Smuka, Grabowskiej i Sowy zatytułowana *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*, która jest – jak zaznaczają autorzy – „diagnozą reprezentacji i oczekiwań” studentów kierunków filologicznych (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 5). Z badania przeprowadzonego na 4893 studentach z 13 polskich uniwersytetów jasno wynika, że praktyczna nauka języka obcego plasuje się na pierwszym miejscu w oczekiwaniach programowych respondentów – 70,7% studentów studiów licencjackich i 53,3% studentów studiów magisterskich wymienia przedmioty z tej grupy jako te, których oczekują podczas studiów (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 88). Ponadto 67,5% badanych studentów studiów licencjackich postrzega studia filologiczne przez pryzmat nauki docelowego języka obcego (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 33), która w większości przypadków „idzie w parze z planami zawodowymi, [ponieważ studenci] mają pełną świadomość, że sama w sobie nauka języka obcego jest kompetencją niezbędną na rynku pracy, zwiększającą możliwości atrakcyjnego zatrudnienia, otwierającą interesujące perspektywy zawodowe w kraju i za granicą” (Smuk, Grabowska, Sowa: 2023, 36). Z tych danych wyłania się więc profil studenta kierunku filologicznego przykładającego dużą wagę do rozwijania kompetencji językowych, które będzie mógł wykorzystać w swojej karierze zawodowej i które będą stanowiły jego atut na rynku pracy. Taki profil potwierdzają też plany zawodowe badanych studentów, spośród których 40% jest zainteresowanych branżą tłumaczeniową, a 22,9% pracą w charakterze nauczyciela/lektora, czyli obszarami ściśle związanymi z doskonałą znajomością języka obcego (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023: 145).

4.2. Grupa badawcza i metodologia

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 wśród studentek i studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Badane osoby (N = 60) studiowały różne języki obce takie: francuski (24), angielski (21), nie-

miecki (6), włoski (4), hiszpański (3), fiński (1) oraz węgierski (1). Zważywszy na to, że niektóre studia filologiczne oferują naukę języka od podstaw, a inne zakładają kontynuację nauki, to poziom znajomości języka przy rozpoczęciu studiów był różny dla poszczególnych uczestników badania – od A0 do C2. Jest to z pewnością czynnik ważny. Decyduje on nie tylko o języku wykładowym podczas zajęć na studiach, ale także może wpływać na oczekiwania i przyszłe plany zawodowe studentów. Osoba, która w ramach studiów filologicznych rozpoczyna naukę języka od podstaw, ma prawdopodobnie inne oczekiwania niż ktoś, kto wybiera takie studia, znając już w jakimś stopniu język docelowy. W związku z tym w analizie wyników, wyodrębnione zostaną dwie grupy:

- osoby zaczynające studia filologiczne jako początkujący użytkownicy języka docelowego (deklarujący poziomy A0–A2 w momencie rozpoczęcia studiów),
- studenci, którzy przed rozpoczęciem studiów filologicznych posługiwali się już językiem docelowym na poziomie co najmniej średnio-zaawansowanym (B1–C2).

Pierwsza grupa, nazywana w dalszej części artykułu *grupą A0–A2*, liczy 22 respondentów, natomiast *grupa B1–C2* – 38.

Celem badania było zebranie danych na temat tego, jak studenci różnych studiów filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim postrzegają kompetencję fonologiczną w języku obcym, który studiują. Sformułowano w nim 3 pytania badawcze:

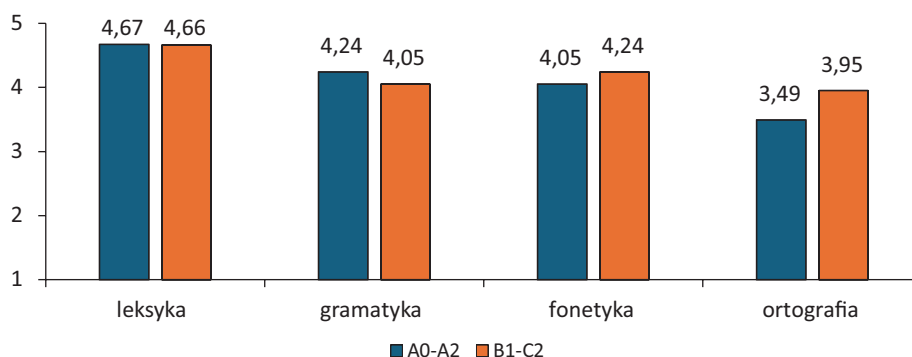
1. Jakie jest miejsce fonetyki w nauce języka obcego według uczestników badania?
2. Jakie są ich reprezentacje społeczne na temat kompetencji fonologicznej w języku obcym?
3. Jak ważna jest w ich przekonaniu wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna w przyszłej pracy zawodowej filologa?

Dane do badania zostały zebrane poprzez kwestionariusz online (*Google forms*), który składał się z kilku części. Pierwsza miała na celu pozyskanie danych o profilu respondentów. W kolejnej – mieli oni za zadanie określić w skali od 1 do 5, jak ważne w nauce języka obcego są wyodrębnione podsystemy języka, co pozwoliło na sformułowanie odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze. Następnie, uczestnicy badania w pytaniu otwartym przedstawili swoje wyobrażenia na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej. Zebrane w ten sposób dane jakościowe umożliwiły odpowiedź na drugie pytanie badawcze. Ostatnia część kwestionariusza, związana z trzecim pytaniem badawczym, polegała na określeniu w skali od 1 do 5, jak ważna jest wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna w poszczególnych ścieżkach kariery zawodowej.

4.3. Wyniki

4.3.1. Miejsce fonetyki w nauce języka obcego

Postrzeganie miejsca fonetyki w nauce języka zbadano, zestawiając ją z innymi tradycyjnie wyróżnianymi w glottodydaktyce podsystemami języka – gramatyką, leksyką oraz ortografią (Gajos, 2019). Każdemu z czterech podsystemów respondenci mieli przyporządkować wartość liczbową od 1 do 5, gdzie 1 oznacza, że dany podsystem jest zdecydowanie nieważny w nauce języka, a 5 – że jest zdecydowanie ważny. Wyniki z uwzględnieniem poziomu znajomości języka przez studentów w momencie rozpoczęcia studiów filologicznych zostały przedstawione w wykresie poniżej.



Wykres 1. Istotność podsystemów w nauce języka obcego według badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu wynika, że niezależnie od poziomu znajomości języka w momencie rozpoczęcia studiów podsystem leksykalny jest uznawany za najważniejszy w nauce języka. Nie jest to niczym zaskakującym, bowiem znajomość słownictwa jest warunkiem koniecznym do komunikacji. Drugim najważniejszym podsystemem według badanych studentów jest – w zależności od grupy – gramatyka bądź fonetyka. Na ostatnim miejscu w obydwu grupach znalazła się ortografia. Według badanych studentów fonetyka jest więc mniej ważna w nauce języka obcego niż leksyka, równie ważna co gramatyka i ważniejsza niż ortografia. Przyporządkowywanie nadrzędnego znaczenia gramatyce i leksyce w nauce języka obcego zdają się potwierdzać inne badania (Gajos, 2019), jednak pewnym zaskoczeniem może wydawać się to, że według badanych studentów UW fonetyka jest tak samo ważna jak gramatyka w nauce języka obcego. Należy jednak mieć na uwadze fakt, że badanie dotyczyło postrzegania kompetencji fonologicznej, czego badani

byli świadomi: komponent fonetyczny był obecny zarówno w tytule kwestionariusza jak i w jego opisie. Mogło to sprawić, że respondenci byli bardziej wyczuleni na ten podsystem w momencie udzielania odpowiedzi.

4.3.2. Reprezentacje wokół kompetencji fonologicznej

Aby zbadać reprezentacje społeczne studentów dotyczące kompetencji fonologicznej, w kwestionariuszu zostało umieszczone pytanie otwarte (*Opisz, co według Ciebie oznacza, że ktoś ma wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną*), które miało na celu skłonić respondentów do refleksji na temat cech charakterystycznych wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej. Ponieważ osoby niezaznajomione z ESOKJ mogły nie wiedzieć, czym ta kompetencja jest, w kwestionariuszu podana została możliwie jak najbardziej uproszczona i nie sugerująca konkretnych odpowiedzi definicja: *kompetencja fonologiczna to jedna ze składowych kompetencji językowych; dotyczy postrzegania i produkcji dźwięków mowy (głosek, intonacji, rytmu itp.).*

Z odpowiedzi respondentów wyłaniają się trzy główne kategorie, za pomocą których definiują oni wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną:

- opanowanie systemu fonologicznego,
- zdolność naśladowania modeli,
- kryterium zrozumienia.

Opanowanie systemu fonologicznego

Na opanowanie systemu fonologicznego w języku obcym składa się wiele elementów. Wśród nich zdecydowanie najczęściej wymienianym kryterium wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej jest zdolność rozróżniania dźwięków/fonemów języka obcego, na którą wskazał co trzeci badany student.

- S60: Przede wszystkim rozróżnia dźwięki
 S1: To oznacza że potrafi rozpoznać, różnicować i manipulować dźwiękami mowy
 S19: [...] słyszy poszczególne dźwięki mowy i potrafi je rozpoznawać
 S6: To ktoś, kto potrafi dostrzec różnice między parami minimalnymi
 S10: [...] potrafi rozróżnić dźwięki, które dla laika mogą wydawać się identyczne, a w rzeczywistości są inne
 S11: Umie odróżniać i rozpoznawać dźwięki

Co piąty badany student wskazał na elementy suprasegmentalne, które również są częścią systemu fonologicznego języka. Najczęściej wymieniana

jest poprawna intonacja, ale w odpowiedziach pojawia się też poprawny akcent wyrazowy, czy odpowiedni rytm.

- S4: Ktoś łatwo [...] dostrzega akcenty i intonacje i potrafi je użyć, [...] słyszy rytm, rymy i różnice w długości dźwięków
- S21: potrafi [...] dobierać odpowiednią intonację do odpowiedniej sytuacji.
- S27: Ma umiejętność odpowiedniej intonacji
- S32: Jest świadomy różnic fonologicznych między językami takich jak np. akcenty, intonacja, długość samogłosek

Niektórzy badani zwracają uwagę na cechy, które nie dotyczą bezpośrednio opanowania systemu fonologicznego języka rozumianego jako cechy fonemiczne i prozodyczne, ale przyczyniają się do łatwiejszego poruszania się w tymże systemie. Należy tutaj wymienić chociażby świadomość, że jeden fonem może mieć wiele alofonów, wrażliwość na wariantowość fonetyczną, czy wiedzę dotyczącą miejsca artykulacji głosek.

- S6: Taka osobą jest świadoma i ma wiedzę na temat tego, w jaki sposób produkować odpowiednie dźwięki, aby poprawnie wymówić słowa w swojej odmianie językowej. To również osoba, która ma świadomość istnienia wielu akcentów w różnych odmianach języka i wie, że nie są one błędem, a jedynie różnicą wynikających z różnorakich przyczyn
- S8: Rozumie ten sam fonem wymawiany w różnych wariantach języka i różnych pozycjach w zdaniu oraz potrafi to zaaplikować w praktyce
- S34: To by znaczyło, że ktoś ma bardzo dużo świadomości o procesach, które biorą udział w produkcji mowy. Np. jest świadomy błędów swoich i innych, potrafi je opisać oraz poprawić

Zdolność naśladowania modeli

Prawie połowa badanych studentów (26) postrzega wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną przez pryzmat zdolności wiernego naśladowania, powtarzania, imitowania modeli.

- S2: Jest w stanie usłyszeć i powtórzyć dany dźwięk
- S4: dobrze potrafi powtarzać dźwięk
- S8: Nie musi się zastanawiać przed wymówieniem słowa nad ustawieniem aparatu mowy w odpowiedni sposób, tylko przychodzi mu to naturalnie
- S17: Potrafi naśladować odpowiednie intonacje i akcenty
- S18: Potrafi dobrze rozpoznawać fonologiczne aspekty wymowy w różnych językach i je imitować, posługując się językiem (prawie) bez akcentu
- S52: Ktoś odtwarza dobrze dźwięk rzeczywisty języka we własnej mowie

W tej grupie osób były także głosy (11) sprowadzające rozwiniętą kompetencję fonologiczną w języku obcym do zdolności naśladowania modelu *native speaker*, który zazwyczaj zapisany jest w liczbie pojedynczej, co może wskazywać na jego wyidealizowany charakter. Należałoby jednak przeprowadzić dalsze badania na przykład z wykorzystaniem wywiadów, aby lepiej zrozumieć, co respondenci mają na myśli, powołując się na ten model.

- S5: Potrafi mówić w języku obcym w sposób bardzo zbliżony do *native speaker*, trudno dosłyszeć różnice zwłaszcza osobom nie mówiącym w tym języku
- S7: brzmi jak *native*
- S9: że ma dobrą wymowę, brzmi jak *native*
- S33: Według mnie to znaczy, że ta osoba potrafi wymówić i zaakcentować w języku obcym słowa w sposób bardzo bliski do wymowy rodzimych użytkowników tego języka

Kryterium zrozumienia

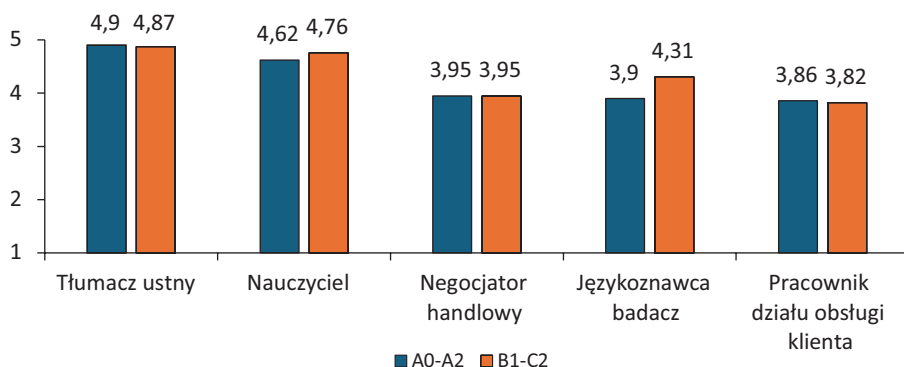
Najrzadziej wymienianą przez badanych studentów cechą, która miałaby świadczyć o wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej, jest kryterium zrozumienia (ang. *intelligibility*). Zostało ono wskazane jedynie w 7 odpowiedziach. Co ciekawe, według nowych deskryptorów ESOKJ (Rada Europy, 2022: 139) to właśnie kryterium zrozumienia jest, obok stopnia opanowania artykulacji i prozodii, kluczowym czynnikiem wskazującym na poziom biegłości językowej użytkownika w obrębie kompetencji fonologicznej oraz sugerującym, jak może wyglądać jego dalsza progresja.

- S20: to znaczy, że wyraźnie i zrozumiale się wypowiada, nie ma problemu ze zrozumieniem ze słuchu
- S30: Potrafi lepiej się wypowiadać i rozumieć inne osoby
- S41: [to oznacza, że] jestem w stanie bez problemu zrozumieć tę osobę gdy mówi

4.3.3. Kompetencja fonologiczna w perspektywie kariery zawodowej

Ostatnia część badania miała na celu przyjrzenie się temu, jak studenci postrzegają znaczenie wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej w wybranych ścieżkach kariery zawodowej związanych z wykorzystaniem dobrej znajomości języka obcego. Ta sekcja kwestionariusza składała się z pięciu twierdzeń typu: *Wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna jest ważna w pracy tłumacza ustnego, nauczyciela języka obcego, negocjatora handlowego, badacza – językoznawcy, pracownika w dziale obsługi klienta obcoję-*

zycznego. Respondenci mieli za zadanie określić, w jakim stopniu zgadzają się z tymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznaczało zdecydowaną niezgodę, a 5 – zdecydowaną zgodę. Zbiorcze wyniki przedstawia poniższy wykres.



Wykres 2. Istotność wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej w różnych ścieżkach kariery według badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Badani studenci postrzegają wysoko rozwiniętą kompetencję fonologiczną jako ważną we wszystkich sugerowanych ścieżkach kariery. Szczególne miejsce zajmuje tutaj zawód tłumacza ustnego oraz nauczyciela: respondenci niemalże jednogłośnie stwierdzili w przypadku tychże zawodów konieczność legitymowania się bardzo dobrą kompetencją fonologiczną. W przypadku pracy tłumacza ustnego wyraźna i poprawna wymowa jest kluczowa, ponieważ warunkuje ona zrozumienie, a brak neutralności przejawiający się z wymowie może być w tej branży uznawany za brak profesjonalizmu (Šimáčková, Podlipský, 2011: 140). Jeśli chodzi o nauczycieli języków obcych, to oczekiwania wobec nich są różnorakie i często niewspółmierne do ich możliwości (Pawlak, 2022). Niemniej jednak oczekuje się od nich wysokich kompetencji lingwistycznych, w tym także kompetencji fonologicznej, gdyż stanowią dla uczniów model. Praca związana z obsługą klienta obcojęzycznego bądź prowadzeniem negocjacji w języku obcym wymaga według respondentów mniejszej, choć w dalszym ciągu wysokiej, kompetencji fonologicznej w porównaniu do pracy tłumacza ustnego i nauczyciela. Ciekawym przypadkiem jest praca badacza językoznawcy, dlatego że można tutaj zauważyć niewielką różnicę między grupą A0–A2, a grupą B1–C2. Ta rozbieżność może wynikać z innych oczekiwań tych dwóch grup wobec autorytetów naukowych lub wiąże się z różnicą w rozumieniu wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej i nie ma związku z poziomem znajomości języka docelowego na początku studiów.

5. Podsumowanie

Rola kompetencji fonologicznej w skutecznej komunikacji w języku obcym jest fundamentalna, jednak z wielu względów fonetyce nie poświęca się w praktyce dydaktycznej tyle samo czasu ile innym podsystemom języka (Gajos, 2019). Grupę, której w szczególny sposób zależy może na rozwijaniu kompetencji fonologicznej w języku obcym, stanowią studenci filologii obcych, dlatego że bardzo często wiążą oni swoją przyszłość zawodową ze studiowanym językiem i zależy im na jego kompleksowym opanowaniu. Przedstawione w tym artykule badanie własne miało na celu przyjrzenie się temu, jak studenci różnych kierunków filologicznych na Uniwersytecie Warszawskim postrzegają kompetencję fonologiczną ze szczególnym uwzględnieniem następujących obszarów: miejsce podsystemu fonetycznego w uczeniu się języka obcego, reprezentacje społeczne na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej oraz jej istota w rozmaitych pracach zawodowych związanych z wykorzystaniem języka obcego. Badanie wykazało, że studenci postrzegają fonetykę jako podsystem, który jest równie ważny co gramatyka w nauce języka. W ich reprezentacjach na temat wysoko rozwiniętej kompetencji fonologicznej dominuje umiejętność rozróżniania fonemów oraz zdolność do wiernego naśladowania wymowy modeli, w tym rodzimych użytkowników języka. Według badanych studentów wysoko rozwinięta kompetencja fonologiczna jest również ważna w pracy związanej z językiem obcym, w szczególności w pracy tłumacza ustnego i nauczyciela. Ze względu na niewielką liczbę uczestników badania w wynikach nie zaobserwowano znacznych różnic między osobami zaczynającymi studia filologiczne z co najmniej średniozaawansowaną znajomością języka docelowego, a osobami zaczynającymi od podstaw. Badanie skupiło się jedynie na reprezentacjach studentów, natomiast praktyczne sposoby rozwijania kompetencji fonologicznej wśród/przez studentów kierunków językowych nadal pozostają obszarem badań.

BIBLIOGRAFIA

- Bretegnier A. (1999), *Sécurité et insécurité linguistique, approche sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: la Réunion*. La Réunion: Université de Réunion.
- Chabanal D., Mourier F. (2019), *La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste*. „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 16(1). Online: <http://journals.openedition.org/rdlc/4578> [DW 28.02.2025].
- Dańko M., Hamm D. (2017), *Perception et traque de « l'accent étranger » : la production des voyelles orales en FLE par des polonophones*. „Echo des études romanes”, t. XIII/1, s. 101–122.

- Daňko M., Hamm D. (2017), *Pour une correction phonétique personnalisée en FLE ou de la remédiation « sur mesure »*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 44(2), s. 175–193.
- Detey S. (2009), *Phonetic input, phonological categories and orthographic representations: a psycholinguistic perspective on why language education needs oral corpora. The case of French–Japanese interphonology development*, (w:) Kawaguchi Y., Minegishi M., Durand J., (red.), *Corpus Analysis and Variation in Linguistics*. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies, s. 179–200.
- Dłaska A., Krekeler C. (2008), *Self-assessment of pronunciation*. „System”, nr 36, s. 506–516.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa : CODN.
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (2019), *Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 43–47.
- Grabski K., Sato M. (2016), *Percevoir, agir, communiquer: la nature sensorimotrice de la parole*, (w:) Pinto S. et Sato M. (red.), *Traité de neurolinguistique. Du cerveau au langage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur SA, s. 83–96.
- Pawlak M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Rada Europy (2022), *Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire*, Strasbourg.
- Sauvage J. (2019), *Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature*. „Recherches en didactique des langues et des cultures”, nr 16(1). Online: <http://journals.openedition.org/rdlc/4276> [DW 28.02.2025].
- Sauvage J. (2020), *Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires*. „Revue Japonaise de Didactique du Français”, nr 15(1), s. 134–143.
- Sauvage J. (2024), *Enseignement-apprentissage de la « phonétique » en langue étrangère : de la complexité à la Pensée complexe*, (w:) Abdallah K. et Di Pardo Léon-Henri D. (red.), *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels: Quelles approches, quels outils et quels enjeux pour la didactique du FLE/FLS ?*. Bruksela: Peter Lang Editions Scientifiques Internationales, s. 113–121.
- Šimáčková Š., Podlipský V. (2011), *Pronunciation skills of an interpreter*. Olomouc: Translation and Interpreting Forum Olomouc, s. 139–149.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Trofimovich P. i in. (2014), *Flawed self-assessment: Investigating self- and other-perception of second language speech*. „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 19(1), s. 122–140.

Received: 19.09.2024

Revised: 28.02.2025