

Tomasz Sobański<sup>1</sup>  
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa  
tsobanski@swps.edu.pl

## **SPONTANICZNE NABYWANIE UMIEJĘTNOŚCI WYMOWY WYBRANYCH ELEMENTÓW SEGMENTALNYCH W JĘZYKU HISPZAŃSKIM PRZEZ RODOWITYCH UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO – STUDIUM PRZYPADKU**

**Słowa kluczowe:** język hiszpański, fonetyka, głoska, spontaniczne przyswajanie wymowy  
**Keywords:** Spanish, phonetics, phoneme, spontaneous acquisition of pronunciation

### **Wprowadzenie**

Od lat obserwujemy niesłabnące zainteresowanie nauką języka hiszpańskiego (Braunek 2013: 4; Poszytek et al. 2005: 13). Mimo że na rynku wydawniczym nie brakuje publikacji poświęconych nauce hiszpańskiej wymowy (Álvarez i Rodríguez 2008a, 2008b; Nuño Álvarez et al. 2008), to odczuwalnie mało jest pozycji tworzonych z myślą o Polakach (Nowikow 2005; Nowikow i Szałek 2001) – wskazówki dotyczące wymowy pojawiają się przeważnie jako element podręczników ogólnych. Niewątpliwie możliwe jest opracowanie formalnych programów kształcenia wymowy języka hiszpańskiego na przykład na podstawie analizy kontrastywnej systemów fonologicznych i fonetyki obu języków, ale analiza taka nie zawsze pozwala przewidzieć interferencje między językiem ojczystym i obcym w warstwie wymowy (Llisterri 2003: 95) czy percepcji (Bohn 1995: 280). Aby precyzyjniej sformułować cele takich programów – a więc między innymi ustalić aspekty najbardziej dla Polaków prob-

---

1 Autor pozostaje pod opieką prof. dr hab. Jadwigi Linde-Usiekniewicz.

lematyczne i na nie położyć odpowiedni nacisk – pożądane jest empiryczne określenie, z którymi zjawiskami uczący się języka hiszpańskiego spontanicznie będą radzić sobie lepiej, z którymi zaś – gorzej.

Główne pytanie badawcze brzmi zatem następująco: Czy uczący się języka hiszpańskiego rodowici użytkownicy języka polskiego są w stanie spontanicznie przyswoić wymowę wybranych głosek języka hiszpańskiego?

Za punkt wyjścia w artykule przyjmuje się założenia modelu uczenia się mowy (*Speech Learning Model*, dalej SLM) (Flege 1995: 239), zgodnie z którym nabycie umiejętności poprawnej wymowy w języku obcym (L2) jest możliwe w każdym wieku, a więc także w przypadku osób, które zaczęły naukę języka późno (Bongaerts et al. 1997: 462). Nie istnieje w nim zatem postulowany przez innych badaczy okres, po którego przekroczeniu zdolność ta zanika, jak w hipotezie okresu krytycznego (Lenneberg 1967; Scovel 1969, 1988; Patkowski 1980, 1990, za: Piske et al. 2001: 195). Opracowany przez Flege'a model zakłada, że uczący się języka zestawia elementy foniczne języka ojczystego (L1) i obcego (L2) na poziomie allofonicznym, nie zaś fonemicznym. Jeżeli w języku ojczystym i obcym występują dźwięki percepcyjnie identyczne, nie będą one sprawiać trudności uczącemu się, który będzie klasyfikował je w obrębie kategorii fonetycznej języka ojczystego. W przypadku dźwięków dla uczącego się nowych, tj. nieistniejących w L1, istnieje prawdopodobieństwo, że utworzy on dla nich nową kategorię fonetyczną. Prawdopodobieństwo to jest tym większe, im lepiej dostrzegalna jest różnica między dźwiękami L1 i L2. Ryzyko interferencji L1 jest tu zatem niskie. Wreszcie w przypadku dźwięków w obu językach zbliżonych, lecz nieidentycznych, realizacje L2 będą się upodabniać do kategorii fonetycznych L1, skutkując pojawieniem się obcego akcentu. Powyższe hipotezy wykorzystano przy doborze osób badanych i konstrukcji korpusu.

W badaniu postawiono również poboczne pytanie badawcze: Czy wypowiedzi badanych będą różnić się pod względem poprawności fonetycznej zależnie formy prezentacji bodźca (pisemna vs. ustna<sup>2</sup>)?

Pytanie to jest zasadne z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że w literaturze przedmiotu (Piske et al. 2001: 194) pojawia się pogląd, iż takie różnice istnieją, a poprawność zwiększa się w przypadku bodźców podawanych w formie ustnej – chodzi o potwierdzenie tych ustaleń. Po drugie zaś dlatego, że jeśli także ta zależność wystąpi, będzie to wskazówka, jaką formę powinno się przyjąć w systemie oceny postępów w przyswajaniu wymowy języka hiszpańskiego.

---

2 Bodźcem pisemnym jest pokazywany osobie badanej tekst, który ta następnie odczytuje. Bodźcem ustnym jest pytanie, które powoduje pojawienie się spontanicznej wypowiedzi osoby badanej.

## 1. Materiał i metoda

### 1.1. Charakterystyka badanych osób

W badaniach wzięło udział osiem studentek Iberystyki Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w wieku od 22 do 24 lat; do dalszych analiz zakwalifikowano dwie: AZ i AO. Intencją autora było zestawienie osoby słabo radzącej sobie z wymową hiszpańską (AO) z osobą radzącą sobie dobrze (AZ). Kryterium doboru do dalszych analiz była ocena poprawności fonetycznej kontrolowanego korpusu wypowiedzi przez dwóch sędziów: rodzowitego użytkownika języka hiszpańskiego, wykładowcę języka hiszpańskiego jako obcego<sup>3</sup> i doświadczanego lektora po długoletnim pobycie w Hiszpanii. W pierwszej kolejności każdy z sędziów wysłuchał wyrazów ekscerpowanych z nagrań osób badanych, zawierających badane głoski (łącznie 49 słów). Następnie oceniający wysłuchali zdań wyodrębnionych z korpusu mowy spontanicznej każdego z uczestników badania – po pięć zdań z wypowiedzi każdego z uczestników, łącznie 40 zdań. Dobierane zdania były językowo poprawne, by ewentualne błędy nie wpłynęły na wynik oceny (Patkowski 1980, za: Piske et al. 2001: 194). Wypowiedzi oceniane były na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało silny akcent obcy, a 5 brak obcego akcentu. Do dalszych badań wybrano osoby, które uzyskały odpowiednio najwyższą (AZ) i najniższą punktację (AO), a dodatkowo wykazywały największe podobieństwa pod względem kontrolowanych zmiennych. I tak, obie studentki w dniu badania miały 22 lata, obie rozpoczęły naukę w tym samym wieku, tj. 19 lat (*age of learning*, AOL, czynnik istotny w teorii nabywania języka obcego (*Second Language Acquisition*, dalej: SLA) (Flege 1995: 264; Piske et al. 2001: 196)) i uczyły się języka przez trzy lata. Ponadto ani AO, ani AZ nie przebywały przez dłuższy okres w krajach hiszpańskojęzycznych (czynnik długości pobytu w środowisku obcojęzycznym - *length of residence*, LOR) (Flege 1995) był praktycznie pomijalny), nie posługiwały się językiem hiszpańskim w pracy i kształciły się zgodnie z jednakowym programem nauczania, uczestnicząc w zajęciach prowadzonych przez tych samych lektorów i wykładowców. Z powyższego wynika, że również pod względem innego istotnego dla SLA aspektu, jakim jest charakteru *inputu* językowego (Flege 2009: 188), wykazywały daleko idące podobieństwa.

Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i odbywało się za zgodą osób badanych.

---

3 Mężczyzna, lat 42, wykształcenie wyższe filologiczne, zamieszkały w Polsce, użytkownik dialektu kastylijskiego języka hiszpańskiego.

## 1.2. Segmenty

Do badań wybrano następujące głoski:

- bezdźwięczna szczelinowa międzyzębowa [θ];
- dźwięczna drżąca dziąsłowa [r];
- dźwięczna zwarta dwuwargowa [b];
- dźwięczna zwarta zębowa [d];
- dźwięczna zwarta tylnojęzykowa [g];
- dźwięczna niezwarta<sup>4</sup> dwuwargowa [β]
- dźwięczna niezwarta międzyzębowa [ð]
- dźwięczna niezwarta tylnojęzykowa [ɣ]
- dźwięczna nosowa palatalna [ɲ]

Dodatkowo badano sekwencję nosowy dziąsłowy dźwięczny + samogłoska wysoka przednia [ni].

Zestawienie wariantów wybranych do badania fonemów i allofonów języka hiszpańskiego i języka polskiego przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1. Wykaz analizowanych głosek języka hiszpańskiego i odpowiadających im głosek w języku polskim

| Język hiszpański |          | Język polski |                    |
|------------------|----------|--------------|--------------------|
| fonem            | allofony | fonem        | allofony           |
| θ                | θ, ʈ     |              | brak odpowiednika  |
| b                | b, β     | b            | b, b <sup>5</sup>  |
| d                | d, ð     | d            | d, d <sup>i</sup>  |
| g                | g, ɣ     | g            | g                  |
| r                | r        |              | brak odpowiednika  |
| ɲ                |          |              | bliski odpowiednik |
| sekwencja 'ni'   | ni       |              |                    |

W doborze segmentów autor kierował się hipotezami modelu uczenia się mowy (Flege 1995: 239), stąd w badaniu uwzględniono: 1) segment niewystępujący w języku polskim, wyraźnie odróżniający się od najbliższego segmentu w tym języku; 2) seg-

4 Pod pojęciem niezwartości rozumiemy realizacje inne niż zwarte – w tym przypadku szczelinowe lub aproksymanty.

5 Kwestia interpretacji fonologicznej miękkich spółgłosek wargowych jest dyskusyjna. Część autorów popiera pogląd, zgodnie z którym spółgłoski wargowe miękkie są odrębną kategorią fonologiczną (Wierzchowska 1980), inni interpretują je jako allofony głosek twardych (Ostaszewska, Tambor 2000; Wiśniewski 2001).

ment występujący w obu językach jako wariant główny, przy czym fonem hiszpański posiada dodatkowo allofon niewystępujący w języku polskim; 3) segment występujący w obu językach realizowany odmiennie w każdym z nich, choć bez wyraźnej różnicy.

Przypadek pierwszy realizują dwa segmenty: dźwięczny drżący dźwięczny [r] i bezdźwięczny szczelinowy międzyzębowy [θ]. Kategorie te nie występują w języku polskim (Wierzchowska 1980; Ostaszewska, Tambor 2000; Wiśniewski 2001) i są w swoich realizacjach na tyle odmienne od najbliższych głosek polskich (uderzeniowy (*flap*) dźwięczny [r] i bezdźwięczny szczelinowy zębowy [s] (Quilis 1999); por. też Nowikow 2006: 37, 52), że uczący się hiszpańskiego powinni wykazywać tendencje do tworzenia odrębnej kategorii dla języka obcego (Flege 1995).

Jako przykłady typu drugiego wybrano segmenty zwarte [b], [d], [g], będące wariantami głównymi fonemów /b/, /d/, /g/ (Quilis 1999). Z fonemami tymi w języku hiszpańskim powiązane są ponadto warianty poboczne, które cechuje brak zwartości (realizacje od szczelinowych po przymknięte (aprosymanty) (Celdrán i Planas 2007)). Język polski posiada odpowiedniki dla wariantów zwartych, nie ma ich jednak dla realizacji niezwartych (o trudnościach w percepcji i realizacji wskazanych trzech fonemów szerzej w (Szalek 2008)).

Wreszcie jako przykład typu trzeciego zanalizowano głoskę nosową palatalną [ɲ]. Język polski ma tu bardzo bliski odpowiednik w postaci głoski dźwięczno-prepalatalnej nosowej (Wierzchowska 1980: 51; Ostaszewska, Tambor 2000: 40; Wiśniewski 2001: 58). Percepcyjnie – mimo sygnalizowanych czasem różnic dotyczących się miejsca artykulacji (palatalna Celdrán 1989: 340; prepalatalna: Quilis 1999: 227) – głoski L1 i L2 są do siebie zbliżone.

W pracy uwzględniono dodatkowo sekwencję hiszpańską *-ni-*, ponieważ analogiczny ciąg liter stanowi, obok zapisu *-ñ-*, ortograficzną reprezentację polskiej głoski dźwięczno-prepalatalnej nosowej.

### 1.3. Korpus mowy kontrolowanej

Korpus mowy kontrolowanej składał się z 46 zdań pojedynczych oznajmujących i 3 zdań rozkazujących (np. *Varsovia es la capital de Polonia. Hazlo inmediatamente*<sup>6</sup>). Zdania zbudowano w taki sposób, by badane elementy wystąpiły w nich co najmniej raz. Łącznie analizowane głoski wystąpiły 2 x 122 razy ([b] – 4 razy; [β] – 30; [d] – 6; [ð] – 35; [g] – 2; [ɣ] – 7; [θ] – 17; [r] – 11; [ɲ] – 5; segment [ni] – 5). Zadaniem osoby badanej było odczytanie zdań. Listę zdań podzielono na trzy części. Po odczytaniu każdej części robiono krótką przerwę. Wypowiedź była rejestrowana przy pomocy mikrofonu dynamicznego Shure SM58 z przedwzmacniaczem, a sygnał zapisywany

6 Warszawa jest stolicą Polski. Zrób to natychmiast.

w komputerze przy użyciu programu do analizy mowy Praat. Badanie odbywało się w otoczeniu gwarantującym satysfakcjonujący poziom wyciszenia. W przypadku błędu osoba nagrywana mogła poprawiać się dowolną liczbę razy aż do uzyskania subiektywnie poprawnej wypowiedzi.

#### 1.4. Korpus mowy spontanicznej

Po zakończeniu pierwszej części badania uczestniczki badania korzystały z krótkiej przerwy, po czym przystępowały do wystąpienia spontanicznego. Zadaniem było sformułowanie możliwie nieprzerwanej wypowiedzi, stanowiącej odpowiedź na pytania eksperymentatora. Każdej z badanych zadawano te same pytania, choć zależnie od kierunku wypowiedzi mogły pojawiać się samoistnie tematy uzupełniające. Zakres tematyczny dobrano w taki sposób, by studentki reprezentujące poziom począwszy od A2/B1 (wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego) nie miały trudności (np. *¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo es tu día normal y corriente?*). Długość wypowiedzi wahała się w granicach 4–5 minut. Prowadzący dążył do stworzenia atmosfery bliskiej naturalności.

Liczba wystąpień badanych segmentów w związku z charakterem drugiej części eksperymentu była odmienna dla obu badanych. W przypadku AO analizie poddano ogółem 55 jednostek ([b] – nie wystąpiła; [β] – 14 razy; [d] – 2; [ð] – 17; [g] – 5; [ɣ] – 7; [θ] – 2; [r] – 1; [ɲ] – 3; segment [ni] – 2). Dla AZ wartość ta to 97 ([b] – wystąpił 11 razy; [β] – 22; [d] – 8; [ð] – 26; [g] – 4; [ɣ] – 6; [θ] – 11; [r] – 5; [ɲ] – 2; segment [ni] – 2).

Wypowiedź rejestrowano w taki sam sposób jak korpus mowy kontrolowanej.

### 1.5. Ocena poprawności

Za poprawne w kastylijskim standardzie wymowy hiszpańskiej<sup>8</sup> uznaje się realizację głosek zgodnie z opisem w tabeli poniżej:

Tabela 2. Kryteria poprawności realizacji głosek

| Głoska | Opis głoski                                           | Kryterium poprawności <sup>9</sup>                                                                     |
|--------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| r      | Dźwięczna drżąca dźwięczna                            | Wystąpienie w obrębie segmentu [r] na spektrogramie co najmniej dwóch segmentów reprezentujących ciszę |
| θ      | Bezdźwięczna szczelinowa międzyzębowa                 | Wystąpienie w obrębie segmentu [θ] sygnału aperiodycznego o niskim natężeniu (szum)                    |
| b      | Dźwięczna zware dwuwargowa                            | Wystąpienie plosji po rozwarciu się artykulatorów                                                      |
| d      | Dźwięczna zware zębowa                                | Wystąpienie plosji po rozwarciu się artykulatorów                                                      |
| g      | Dźwięczna zware tylnojęzykowa                         | Wystąpienie plosji po rozwarciu się artykulatorów                                                      |
| β      | Dźwięczna niezware dwuwargowa                         | Brak plosji                                                                                            |
| ð      | Dźwięczna niezware międzyzębowa                       | Brak plosji                                                                                            |
| ɣ      | Dźwięczna niezware tylnojęzykowa                      | Brak plosji                                                                                            |
| ɲ      | Dźwięczna nosowa palatalna                            | Po realizacji głoski brak struktury formantowej samogłoski [i]                                         |
| ni     | Segment dźwięczna nosowa – samogłoska wysoka przednia | Po realizacji struktury głoski widoczna struktura formantowa samogłoski [i]                            |

<sup>8</sup> Język hiszpański jest dialektalnie niejednorodny (Alvar 1996a, 1996b). W nauczaniu postulowana jest czasem abstrakcyjna odmiana „panhiszpańska” (Carbó et al. 2003: 162), w którą wpisuje się reprezentowany w licznych podręcznikach dialekt kastylijski.

<sup>9</sup> Na podstawie (Quilis 1999).

## 1.6. Wyniki

Pod względem poprawności globalnej, to znaczy dla ogółu analizowanych głosek, uzyskano następujące wyniki:

Tabela 3. Poprawność realizacji głosek

|                           | Poprawność globalna | AO    | AZ    |
|---------------------------|---------------------|-------|-------|
| Korpus mowy kontrolowanej | 29,5%               | 18,8% | 40,1% |
| Korpus mowy spontanicznej | 51%                 | 43,6% | 55,1% |

Zwraca uwagę istotnie wyższa poprawność mowy spontanicznej w stosunku do mowy kontrolowanej. Z ilościowego punktu widzenia obie badane zdecydowanie lepiej radzą sobie podczas drugiej części eksperymentu. Poprawność realizacji poszczególnych segmentów w podziale na grupy z wyodrębnieniem realizacji kontrolowanych i spontanicznych przedstawiono w tabeli poniżej:

Tabela 4. Poprawność realizacji głosek w podziale na grupy

|             | AO kontrolowane | AZ kontrolowane | AO spontaniczne | AZ spontaniczne |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| [b] [d] [g] | 10/12           | 9/12            | 9/9             | 16/24           |
| [β] [ð] [ɣ] | 3/72            | 31/72           | 11/38           | 34/54           |
| [r]         | 5/11            | 3/11            | 1/1             | 2/5             |
| [θ]         | 0/17            | 0/17            | 0/2             | 0/11            |
| [ɲ]         | 5/5             | 5/5             | 3/3             | 2/2             |
| [ni]        | 0/5             | 1/5             | 0/2             | 0/2             |

Obie uczestniczki badania wykazują wysoki poziom poprawności realizacji spółgłosek zwartych [b, d, g] w obu wypowiedziach. Zgodnie z kastylijską normą wymowy występują one w pozycjach inicjalnej, po pauzie oraz po spółgłoskach nosowych (Quilis 1999). Artykulacje błędne (tj. niezwarłe) miały miejsce głównie w sytuacji, gdy zbiegały się z grafią *v*, która w języku hiszpańskim odpowiada pod względem fonetycznym realizacji fonemu /b/. Badana AZ popełniła dodatkowo nieco więcej błędów w mowie spontanicznej, realizując w sposób niezwarły głoski w pozycji inicjalnej.

W przypadku realizacji standardowo niezwarłych, odpowiadających fonemom /b/, /d/, /g/ (występują w dystrybucji komplementarnej względem głosek zwartych (Quilis 1999)), osoba AO w mowie kontrolowanej wypowiada poprawnie nieco ponad 4% głosek. Zgodność z normą dotyczy wyłącznie głoski [β], pozostałe allofony – [ð] i [ɣ] – są u badanej zwarte. AZ uzyskuje w mowie kontrolowanej wyraźnie wyż-

szy odsetek poprawnych realizacji (43%), przy czym najlepiej wypowiada głoskę [ð] (poprawność 60%, przy czym głównie w pozycji międzysamogłoskowej), następnie głoskę [β] (36,6%, tutaj także przeważnie interwokalicznie), najmniej trafnie zaś – [ɣ] (28,5%).

W mowie spontanicznej u AO i AZ odnotować można wyraźny wzrost poprawności. Odsetek zgodnych z normą wyników dla AO to: [ð] – 33,3%, [ɣ] – 28,5%, [β] – 21,4%. Większość poprawnych realizacji dotyczyła pozycji interwokalicznych. AZ uzyskiwała następujące wyniki: [ð] – 88,4%, [ɣ] – 50%, [β] – 36,3%, podobnie jak w poprzedniej wypowiedzi w pozycji międzysamogłoskowej. Jeżeli chodzi o produkcję głoski [β] badana realizuje ją poprawnie również w niektórych wyrazach, w których ortograficznie występuje litera *v*. Odnosnie do błędów w wymowie spółgłoski tyl-nojęzykowej niezwartej dwukrotnie nieprawidłowe wykonanie ma miejsce w słowie „Málaga”.

Jeżeli chodzi o głoskę [r], w korpusie mowy kontrolowanej obie badane realizują ją w pełni poprawnie w sytuacji, gdy zbiega się ona z grafią *rr*. Poza standardem wymowy znajduje się reszta realizacji, to jest w nagłosie wyrazu oraz po spółgłoskach [n], [l] i [s] (Quilis 1999). Podobną zależność obserwuje się w mowie spontanicznej u AZ (w tej części korpusu AO użyła tylko jednego wyrazu z głoską drżącą i wymówiła ją prawidłowo).

Głoska międzyzębowa – nieobecna w inwentarzu fonetycznym języka polskiego (Wierchowska 1980; Ostaszewska, Tambor 2000; Wiśniewski 2001) – nie doczekała się ani jednej poprawnej realizacji w żadnym z analizowanych korpusów. Obie badane w miejscu [θ] używały wariantu szczelinowego, akustycznie przypominającego warianty zębowe [s].

Realizacja segmentu palatalnego nosowego jest poprawna u obu badanych. Natomiast sekwencja liter *ni* realizowana jest również palatalnie, mimo że normą języka hiszpańskiego jest zachowanie niepalatalnego charakteru głoski [n] w takim zestawieniu.

## 2. Dyskusja

Pierwsze pytanie badawcze brzmiało: Czy uczący się języka hiszpańskiego rodowici użytkownicy języka polskiego są w stanie spontanicznie przyswoić sobie wymowę wybranych głosek języka hiszpańskiego?

Uzyskane wyniki pozwalają wyciągnąć taki wniosek dla realizacji, które są zgodne lub względnie zgodne z segmentami obecnymi w języku polskim. Obie badane zasadniczo poprawnie wypowiadają segmenty zwarte związane z fonemami /b, d, g/ oraz głoskę palatalną nosową, artykulacyjnie podobną do jej polskiego odpowiednika. W tej sytuacji potwierdza się hipoteza, że utworzenie nowej kategorii fonetycznej może nie nastąpić, jeżeli uczący się języka obcego postrzegają allofony L1 i L2 jako

percepcyjnie równoważne (Flege 1995). W rozpatrywanym przypadku zgodność występuje między wariantami dźwięcznymi zwartymi języka polskiego i języka hiszpańskiego, a percepcyjnie pomijalna niezgodność – pomiędzy obu głoskami palatalnymi nosowymi.

Analiza głosek istniejących tylko w języku hiszpańskim ([r], [θ]) pokazała, że artykulacyjnie trudny sonant [r] jest wypowiadany prawidłowo w ściśle określonym kontekście – to znaczy wówczas, gdy w formie graficznej wyrazu występuje dwuznak *rr*. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że jest to wpływ grafii. Wpływem grafii należy też wyjaśnić brak takiej realizacji w nagłosie wyrazu. Przypuszczenie o wpływie postaci graficznej wyrazu na wymowę zdaje się potwierdzać również realizacja wargowo-zębowa [v] dwuwargowej spółgłoski [β], która u badanych występuje w wyrazach o grafii -v- z większym natężeniem w korpusie opartym na bodźcu wzrokowym. Ustalenie to jest spójne z doniesieniami w literaturze (Piske et al. 2001) i zgodne z hipotezą, która zakłada możliwość stworzenia odrębnej kategorii fonetycznej dla allofonów percypowanych jako odmienne (Flege 1995).

Niemniej inne wyniki obserwujemy w wypadku drugiej niewystępującej w języku polskim głoski. Hiszpańska spółgłoska szczelinowa o wymowie międzyzębowej nie pojawiła się w badaniu ani razu. Powodem mogą być względy artykulacyjne. Znane są tendencje do substytucji głoski szczelinowej międzyzębowej języka angielskiego polskimi głoskami o zbliżonej akustyce (np. [f]) (Gonet, Pietroń 2006: 73), choć wiadomo, że na zasadzie wady wymowy spółgłoska ta pojawia się u dzieci w miejscu wysokoszumowego [s] (Krajna 2005: 40), co – jeśli założymy za SLM, że możliwe jest przyswojenie umiejętności mowy w L2 w każdym wieku – świadczyłoby o potencjale uczących się, by wymowę opanować. Inne możliwe wyjaśnienie to wpływ kontekstu uczenia się języka. Obie studentki były nauczane nie tylko przez rodowitych użytkowników języka posługujących się dialektem kastylijskim (rozdzielających apikalne [s] i międzyzębowe [θ]), lecz również przez osoby reprezentujące południowe warianty europejskie oraz warianty latynoamerykańskie, realizujące właściwą dla inwentarza kastylijskiego głoskę [θ] jako dorsalne [s]. Wpływ wzorca językowego mógł zatem wpłynąć na wybór przystępniejszego dla Polaka [s].

W badaniu analizowano także realizacje niezwarte głosek [β, ð, ɣ]. Wyniki każą sądzić, że stanowią one trudność dla obu badanych. Przypuszczalnie wynika ona z interakcji kilku czynników, to znaczy braku głosek o podobnym wzorcu artykulacyjnym w języku ojczystym (pewne podobieństwo występuje między realizacją głoski [ɣ] a udźwięcznioną głoską szczelinową tylnojęzykową – jak w wyrazie *Bohdan* – trudno jednak ustalić, na ile świadome tego podobieństwa są uczestniczkami badania); powiązaniu głoski z fonemem związanym jednocześnie z realizacją zwartą [b, d, g]; wpływem pisowni. Poprawna wymowa [β, ð, ɣ] pojawia się jednak w miejscach, na które świadomie pada uwaga uczących się, a więc w końcówkach gramatycznych -*aba* i -*ado/ido*, odpowiadających odpowiednio formie czasu przeszłego i imiesło-

wowi biernemu. Niewykluczone, że mówiące generalizują zasadę wymowy na inne pozycje interwokaliczne, o czym była mowa wcześniej.

Drugie pytanie badawcze brzmiało: Czy wypowiedzi badanych będą różnić się pod względem poprawności fonetycznej zależnie formy prezentacji bodźca (pisemna vs. ustna)?

W badaniu zaobserwowano korelację między postacią bodźca a poprawnością wypowiedzi. Zgodne z systemem języka hiszpańskiego wypowiedzi pojawiały się częściej w mowie spontanicznej zarówno globalnie, jak i w podziale na obie badane oraz w rozbiciu na analizowane głoski. Wyjątkiem jest częstsze niepoprawne realizowanie głosek, które systemowo powinny być zwarte, przez AZ (ogólnie o lepszej wymowie), jak się zdaje w wyniku tendencji hiperpoprawnościowych (AZ, świadoma odmiennej realizacji głosek [β, ð, ɣ], uogólnia wymowę na konteksty zwarte). Wydaje się, że przyczyną lepszych realizacji jest zmniejszenie wpływu tekstu pisanego. Na potwierdzenie tej hipotezy warto przypomnieć, że bliższe standardowym realizacje /b/ odpowiadającego ortograficznemu -v- uzyskano podczas wypowiedzi spontanicznej. O wpływie postaci graficznej tekstu może też świadczyć niewystąpienie u AZ w mowie spontanicznej wariantu [r] tam, gdzie powinien się znaleźć i gdzie jest percepcyjnie wyrazisty. Wreszcie wpływ formy pisanej i ortoepii języka ojczystego zdaje się potwierdzać realizacja segmentu pisanego *ni* jak spółgłoski palatalnej w miejsce niepalatalizowanego hiszpańskiego [ni].

W odniesieniu do poprawności wypowiedzi obu badanych warto na koniec zauważyć, że zarówno studentka lepiej radząca sobie z wymową języka hiszpańskiego, jak i studentka radząca sobie gorzej wyraźnie lepiej formułują wypowiedź spontaniczną.

### 3. Wnioski

Wyniki uzyskane dla obu badanych pokazały, że bez formalnej wiedzy fonetycznej mogą one w umiarkowanym stopniu opanować realizacje wybranych elementów segmentalnych języka hiszpańskiego, co jest spójne z hipotezą o zdolności do przyswajania sobie wzorców wymowy L2 w każdym wieku (Flege 1995). W ewentualnym programie dydaktycznym warto położyć nacisk na wymowę analizowanych głosek dźwięcznych niezwartych, głoski [r] w pozycjach innych niż odpowiadająca graficznej reprezentacji 'rr' oraz segmentu 'ni'. Wzrost poprawności w mowie spontanicznej następuje bez względu na wyjściowy poziom umiejętności fonetycznych. W odniesieniu do stwierdzonych różnic w mowie spontanicznej i kontrolowanej pożądane byłoby badanie, w którym bodźce z korpusu kontrolowanego – identyczne z bodźcami wzrokowymi – będą realizowane jako odpowiedź na bodziec słuchowy, by wyeliminować potencjalny wpływ tekstu, a jednocześnie zachować porównywalność z eksperymentem, w którym badany wyznaczone zdania czyta. Niniejszy eksperyment warto też przeprowadzić na większej próbie zróżnicowanej pod względem licz-

by lat nauki języka hiszpańskiego, co pozwoli zaobserwować ewentualne tendencje w przyswajaniu sobie wymowy elementów segmentalnych i dostosować interwencję do poziomu zaawansowania uczących się.

## Literatura

- ALVAR M. (red.), 1996a, *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona.
- ALVAR M. (red.), 1996b, *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona.
- ÁLVAREZ P.N., RODRÍGUEZ J.R.F., 2008a, *Fonética: Medio B1*, Madrid.
- ÁLVAREZ P.N., RODRÍGUEZ J.R.F., 2008b, *Fonética: Avanzado B2*, Madrid.
- BOHN O.-S., 1995, *Cross-language speech perception in adults. First language transfer doesn't tell it all*, [w:] W. Strange (red.) *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Timonium, s. 275–300.
- BONGAERTS T., SUMMEREN C. VAN, PLANKEN B., SCHILS E., 1997, *Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language*, „Studies in Second Language Acquisition”, s. 447–465.
- BRAUNEK A., 2013, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa.
- CARBÓ C., LLISTERRI J., MACHUCA M. J., MOTA C., RIERA M. Y RÍOS A., 2003, *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera*, „Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante” 17, Alicante, s. 161–180.
- CELDRÁN E.M., 1989, *Fonética*, Barcelona.
- CELDRÁN E.M., FERNÁNDEZ PLANAS A.M., 2007, *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*, Barcelona.
- FLEGE J., 1995, *Second language speech learning theory, findings and problems*, [w:] W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, Timonium, s. 229–273.
- FLEGE J., 2009, *Give input a chance!*, [w:] W. Piske, M. Young-Scholten (red.) *Input Matters in SLA*, Bristol, s. 175–190.
- GONET W., PIETROŃ G., 2006, *English interdental fricatives in the speech of Polish learners of English*, „Neofilologia” z. 8, s. 73–92.
- KRAJNA E., 2005, *Rozwojowa norma fonetyczna - oczekiwania i fakty*, „Logopeda” z. 1, s. 33–46.
- LLISTERRI J., 2003, *La enseñanza de la pronunciación*, „Cervantes Revista del Instituto Cervantes en Italia” z. 4, s. 91–114.
- NOWIKOW W., 2006, *Fonetyka hiszpańska*, Warszawa.
- NOWIKOW W., SZALEK J., 2001, *Introducción a la fonética y fonología españolas*, Poznań.
- NUÑO ÁLVAREZ M.P., FRANCO RODRÍGUEZ J.R., ÁLVAREZ MARTÍNEZ M.Á., 2008, *Fonética: elemental A2: [con soluciones]*, Madrid.
- OSTASZEWSKA D., TAMBOR J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- PISKE T., MAC KAY I.R.A., FLEGE J., 2001, *Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review*, „Journal of Phonetics” z. 29, s. 191–215.

- POSZYTEK P., GORZELAK M., DAKOWICZ-NAWROCKA A., 2005, *Raport Krajowy. Edukacja językowa w Polsce. Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa.
- QUILIS A., 1999, *Tratado de fonética y fonología españolas*, Madrid.
- SZAŁEK J., 2008, Las aproximantes españolas, entre la teoría y la práctica, „*Studia Romanica Posnaniensia*” z. 35, Poznań.
- WIERZCHOWSKA B., 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław.
- WIŚNIEWSKI M., 2001, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.

**Spontaneous acquisition of pronunciation of selected segmental elements  
in Spanish, by native speakers of Polish. A case study  
Summary**

A contrastive analysis of the phonology and phonetics of the native and a foreign tongue cannot foresee all pronunciation errors in the foreign language; their character needs to be established experimentally. The goal of this paper is to determine whether subjects can spontaneously acquire the pronunciation of selected sounds of Spanish, and whether the form of the stimulus (written vs. oral) influences the phonetic correctness of the result. The experiment was conducted on two students. The corpus was made up by an oral statement (reading of a series of sentences), and free answers to oral questions. The results show that correct pronunciation occurs when sounds are identical in both languages, and to a certain degree, when L2 sounds are absent from L1. Errors arise when sounds are similar but not identical in L1 and L2. The correctness of realization increases during free speech, and the increase is independent from the skill level of the subject.