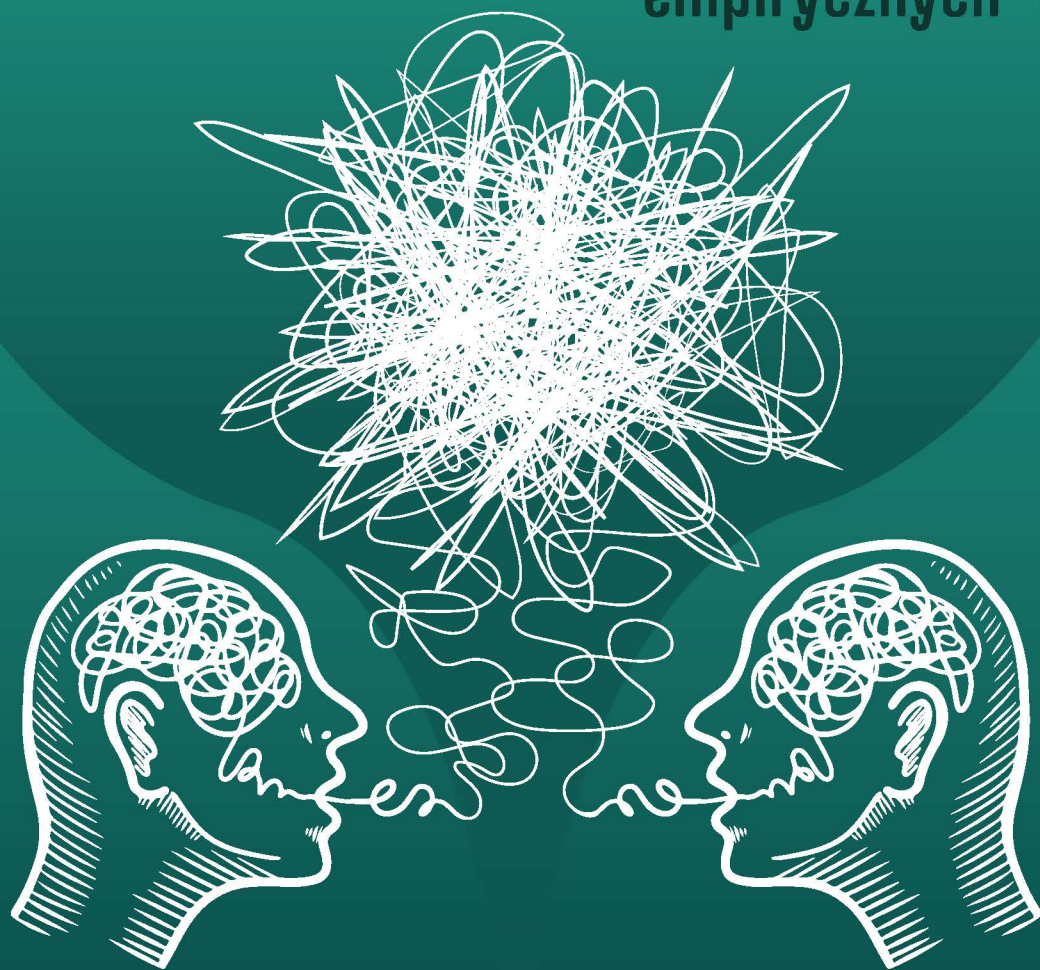


MICHALINA BIERNACKA

Interferencja – błąd – akcent

Wybrane zagadnienia fonodydaktyczne
w perspektywie badań
empirycznych



Interferencja – błąd – akcent



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

MICHALINA BIERNACKA

Interferencja – błąd – akcent

**Wybrane zagadnienia fonodydaktyczne
w perspektywie badań empirycznych**



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2025

Michalina Biernacka (ORCID: 0000-0002-2414-9745) – Uniwersytet Łódzki
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENCI

Iwona Janowska, Jolanta Tambor

REDAKTOR INICJUJĄCA

Katarzyna Włodarczyk

REDAKCJA

Beata Orocka

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Anna Nachowska, PracowniaKsiazki.pl

© Copyright by Michalina Biernacka, Łódź 2025

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2025

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

<https://doi.org/10.18778/8331-735-9>

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.11625.24.0.M

Ark. wyd. 20; ark. druk. 19,875

ISBN 978-83-8331-734-2
e-ISBN 978-83-8331-735-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

Mężowi

SPIS TREŚCI

Wstęp	11
Rozdział I. Glottodydaktyka polonistyczna	17
1.1. Fonodydaktyka polonistyczna	23
1.1.1. Badania fonodydaktyczne.....	29
1.2. Wnioski	37
Rozdział II. Lapsologia glottodydaktyczna	39
2.1. Błąd w językoznawstwie polonistycznym	40
2.1.1. Norma w językoznawstwie.....	47
2.1.1.1. Norma fonetyczna.....	53
2.1.2. Błąd fonetyczny	57
2.2. Błąd w glottodydaktyce polonistycznej	58
2.2.1. Norma w glottodydaktyce	67
2.2.1.1. Norma foniczna	76
2.2.2. Błąd wymowy.....	79
2.3. Wnioski	97
Rozdział III. Terminologia w języku specjalistów	99
3.1. Języki specjalistyczne.....	99
3.2. Słownictwo specjalistyczne	105
3.2.1. Terminy	106
3.3. Sposoby badania terminów	115
3.3.1. Analiza formalna	117
3.3.2. Analiza leksykalna.....	119
3.3.3. Analiza semantyczna	120
3.3.4. Analiza pojęciowa	122
3.3.5. Analiza socjokognitywna	124
3.4. Wnioski	126
Rozdział IV. Metodologia badań własnych	129
4.1. Procedura badawcza.....	130
4.1.1. Badanie pilotażowe.....	131
4.1.2. Badanie właściwe.....	133

4.1.2.1. Wybór terminów do badania	133
4.1.2.2. Wybór tekstów do badania	135
4.1.3. Analiza lingwistyczna	136
4.1.4. Analiza socjolingwistyczna	138
4.1.4.1. Opis ankiet	138
4.1.4.1.1. Opis grupy badawczej	140
4.1.4.2. Opis wywiadów	142
4.1.4.2.1. Opis grupy badawczej	144
Rozdział V. Analiza terminów: interferencja, błąd, akcent	149
5.1. Termin <i>interferencja</i>	150
5.1.1. Analiza lingwistyczna	151
5.1.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne	151
5.1.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe	156
5.1.1.2.1. Terminy ogólne	157
5.1.1.2.2. Terminy szczegółowe	166
5.1.2. Analiza socjolingwistyczna	182
5.1.2.1. Analiza ankiet	183
5.1.2.2. Analiza wywiadów	191
5.1.3. Wnioski	196
5.2. Termin <i>błąd</i>	201
5.2.1. Analiza lingwistyczna	203
5.2.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne	203
5.2.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe	208
5.2.1.2.1. Terminy ogólne	208
5.2.1.2.2. Terminy szczegółowe	217
5.2.2. Analiza socjolingwistyczna	226
5.2.2.1. Analiza ankiet	227
5.2.2.2. Analiza wywiadów	230
5.2.3. Wnioski	236
5.3. Termin <i>akcent</i>	239
5.3.1. Analiza lingwistyczna	240
5.3.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne	240
5.3.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe	248
5.3.1.2.1. Warianty terminu	249
5.3.2. Analiza socjolingwistyczna	258
5.3.2.1. Analiza ankiet	258
5.3.2.2. Analiza wywiadów	262
5.3.3. Wnioski	273

Zakończenie.....	277
Bibliografia	283
Spis tabel.....	313
Spis wykresów.....	315
Spis schematów	317

WSTĘP

(...) prawo do wypowiedzania się w sprawach konkretnych terminów mają z natury rzeczy w pierwszej kolejności ich twórcy oraz faktyczni użytkownicy, albowiem to ich celom mają one przede wszystkim służyć [Grucza 2017a: 324].

Głównym przedmiotem rozważań współczesnej glottodydaktyki polonistycznej jest proces nauczania i uczenia się języka [por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Dakowska 2014; Gębał 2019] oraz krzewienie polskiej kultury wśród użytkowników języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego – zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami [zob. Janowska 2021: 24]. Obejmuje ona wiele obszarów badawczych, rozwijanych przez poszczególne jej subdyscypliny, z których to najważniejszą dla autorki niniejszej monografii jest z pewnością fonodydaktyka.

Ze względu na szeroki obszar zainteresowań fonodydaktyki polonistycznej, w centrum mającej nauczanie i uczenie się wymowy, chcąc rzetelnie opisać wybrane zagadnienie, badacz w pierwszej kolejności musi podjąć decyzję zawężającą i stwierdzić: wymowie którego typu mówców chce się przyjrzeć. Następnym krokiem jest dobór odpowiedniej metodologii czy sposobu opisu obserwowanych zjawisk. Każda z faz przygotowywania badania, a także opracowywania jego wyników czy ich interpretowania i komentowania, wymaga użycia szczególnego typu słownictwa. Terminologia, którą posługuje się jeden reprezentant dyscypliny, powinna być znana i właściwie rozumiana przez kolejnych specjalistów zajmujących się podobnymi tematami. Spójność terminologiczna w obrębie nauki jest bowiem podstawą prowadzenia skutecznego dyskursu naukowego. Sprzyja ona rozwojowi wiedzy, podejmowaniu badań zjawisk nowych lub niedostatecznie wcześniej opisanych, a także wzajemnemu inspirowaniu się. Publikowane wyniki eksperymentów okazują się cenne także dla badaczy z innych dziedzin, adeptów, praktyków wykonujących różne zawody związane z nauką (np. lektorów języka polskiego jako obcego) zarówno w kraju, jak i poza nim, a nawet niespecjalistów, mających powody, by poszukiwać wiedzy z danego zakresu.

Celem opisanego w książce badania było przeanalizowanie trzech terminów: *interferencja*, *błąd*, *akcent*, ściśle związanych z tematem nauczania i uczenia się wymowy obcojęzycznej. Problemem badawczym uczyniono sposób, w jaki środowisko glottodydaktyków polonistycznych definiuje pojęcia, które terminy te nazywają, a także, na jakie rozmaite sposoby pojęcia te są przez wspomniane

środowisko kontekstowo nazywane. Ważne okazało się również sprawdzenie, które ze stosowanych wariantów owych terminów cieszą się największą popularnością i w jaki sposób można lub należy interpretować wyniki badań opisywane z ich użyciem. Analiza miała więc na celu ustalenie preferencji stosowania poszczególnych terminów oraz opisanie sposobów ich rozumienia, odnalezionych w zgromadzonym materiale badawczym. Weryfikacja przyczyn korzystania przez glottodydaktyków polonistycznych z obszernych systemów terminologicznych, a także wynikających z tego konsekwencji dla procesu dekodowania i interpretacji danych, to dodatkowe zadanie o charakterze aplikatywnym.

Bezpośrednim powodem zajęcia się tematem było dostrzeżenie skomplikowanych relacji między pojęciami. W poszczególnych tekstach naukowych można odnaleźć fragmenty, w których znaczenia trzech badanych pojęć w pewnym stopniu na siebie zachodzą. Bywa to przez autorów wyjaśniane, bywa niezauważane, z pewnością jednak powoduje to konsekwencje podczas interpretacji danych (np. gdy badacze, podając przykłady błędów wymowy, nazywają je wprost interferencjami). Kłopoty w dekodowaniu komunikatów łatwo jest zauważyć także w trakcie rozmów kularowych rozmaitych specjalistów, np. podczas konferencji naukowych, rzadziej w trakcie merytorycznych dyskusji terminologicznych, częściej podczas analiz wyników czyichś badań, gdy stosowane przez prelegenta terminy przysłaniają słuchaczom cele i rezultaty eksperymentów. Nieporozumienia wynikające z używania jednego terminu w różnych znaczeniach lub różnych terminów w celu nazwania jednego zjawiska, stały się powodem zainteresowania omawianą problematyką. Dodatkową inspiracją okazały się obserwacje studentów specjalizacji glottodydaktycznych lub studiów podyplomowych, którzy eksplorując teksty fonodydaktyczne, regularnie trudzą się w procesie dekodowania znaczeń. Porządkowaniu wiedzy nie sprzyja też mnogość stanowisk względem wspomnianych pojęć, wynikająca z fundamentalnych różnic związanych z patrzeniem na nie przez pryzmat językoznawstwa, glottodydaktyki, w tym polonistycznej, czy logopedii. Co więcej, na perspektywę badawczą nakładają się dalej różnorodne poglądy poszczególnych naukowców, związane między innymi z podejściem do normatywizmu czy przyjęciem fonocentrycznych bądź fonemocentrycznych założeń na temat teorii uczenia się oraz rozwoju kompetencji fonologicznej. Wybór przedmiotu badania podyktowany był więc przede wszystkim rzeczywistą potrzebą obserwowaną u użytkowników wspomnianej terminologii.

Terminy stosowane w glottodydaktyce, a ściślej fonodydaktyce polonistycznej, nazywające pojęcia związane z wymową cudzoziemców mówiących po polsku, przebadano wobec tego w zgodzie z nurtem badań językoznawczych, jednak przede wszystkim w kontekście glottodydaktycznym. Takie ujęcie tematu narzuciło określoną strukturę pracy, na którą składają się zarówno rozdziały teoretyczne (pierwsze trzy), rozdział metodologiczny, jak i części *stricte* empiryczne, prezentujące przebieg analizy oraz wnioski.

Pierwszy rozdział poświęcono w głównej mierze fonodydaktyce jako subdyscyplinie glottodydaktyki polonistycznej. Wychodząc od ukazania powodów, dzięki którym uważa się glottodydaktykę za naukę autonomiczną, przyglądano się jej przedmiotowi badań, celom, potrzebom czy perspektywie badawczej, różnicując względem samego językoznawstwa czy logopedii. Koncentrując się na opisie fonodydaktyki polonistycznej, omawiano jej rodzimy dorobek, zastanawiano się nad miejscem wśród pozostałych subdyscyplin (por. relację względem dydaktyki języków obcych i metodyki nauczania języków obcych), negocjowano jej rolę jako zaniedbywanej gałęzi w obrębie nauki, a także ustalano, które nauki pokrewne wspierają jej rozwój i służą jej choćby metodologią (zob. fonetyka korektywna). Za istotne uznano zidentyfikowanie zarówno przedmiotu jej badań, jak i celów, do których dąży. Pochylono się tym samym nad nieopisanymi dotąd typami badań (w podziale na poprawnościowe i komunikacyjne), które warto prowadzić w perspektywie nauczania / uczenia się wymowy języka polskiego jako obcego. Zaprezentowano zbiór przykładowych problemów badawczych, które wymagają rozważenia (zob. tabela 3) oraz sposobów prowadzenia poszczególnych rodzajów eksperymentów. Ambicją było ukazanie, że badania fonodydaktyczne mogą przynieść ważne wnioski dla rozwoju całej nauki, szczególnie w kontekście ich praktycznego zastosowania w procesie kształcenia.

W drugim rozdziale skoncentrowano się na wycinku zainteresowań badawczych fonodydaktyki, którymi są cudzoziemskie realizacje. Ich ocena, polegająca na plasowaniu ich na skali między poprawnością a błędem, skłoniła do zainteresowania się tematyką typową dla lapsologii. Punktem wyjścia uczyniono polonistyczne podejście językoznawcze, w skrócie omawiając terminy *błąd* oraz *norma* z tej właśnie perspektywy. Ważne okazało się prześledzenie ewolucji, jaką przeszedł normatywizm w odniesieniu do obu pojęć, a także opisanie współczesnych wahań językoznawców wobec wciąż nieustalonego stanowiska mającego precyzować charakter normy. Głównym założeniem tej części pracy było jednak przedstawienie pojęć normy i błędu z punktu widzenia glottodydaktyki (nie tylko rodzimej). Z konieczności skrótowo, lecz w ramach przeglądu różnych koncepcji (od behawioryzmu, przez kognitywizm, po (socjo)konstruktywizm), zaprezentowano dorobek z tego zakresu. Omawiano podejścia do samego zjawiska, jakim jest błąd, klasyfikacje błędów wymowy biorące pod uwagę różne kryteria, ich różnorakie przyczyny, a także konsekwencje społeczne. Nie abstrahowano od normy w różnych jej odsłonach, przytaczając opinie glottodydaktyków polonistycznych na temat zasadności stosowania w kontekście cudzoziemców m.in. normy językowej (której?, których?), glottodydaktycznej czy normy minimalnej komunikacji. Ostatecznie porównano normę fonetyczną do fonicznej, oceniając dobór poszczególnych terminów, a także przytoczono odnalezione w literaturze przedmiotu klasyfikacje błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców. Na podstawie prowadzonych badań własnych zaproponowano elementarne rozstrzygnięcia

względem kategorii błędów, ich podziałów i nazw, co wsparto przykładami. Ta część pracy ma charakter otwartej propozycji, wymaga szerszego przedyskutowania i merytorycznych negocjacji. Podkreśla tym samym istotę dbania o precyzję terminologiczną, wynikającą z potrzeb określonej dyscypliny.

Skoro więc terminy dają wgląd w powszechną perspektywę badawczą, w sposób pojmowania określonego zjawiska, to znaczy, że przyglądać się im należy z różnych stron. Jeśli pewien ogłód często powtarza się wśród reprezentantów danej nauki, można domniemywać, że jest on bliski całej grupie użytkowników. Z drugiej strony różnice w sposobie rozumienia jakiegoś pojęcia (zob. interferencja jako proces lub rezultat) lub też wątplenie w zasadność użycia konkretnego terminu (*obcy akcent*) sugerują konieczność prowadzenia badań terminologiczno-pojęciowych z pewnym rozmachem. Dlatego też w ostatnim rozdziale teoretycznym skupiono się na samym języku specjalistycznym glottodydaktyki polonistycznej, sytuując go równorzędnie jako funkcjonalnie autonomiczny w stosunku do języka polskiego ogólnego. Rozpoczęto od przeglądu koncepcji badania języków specjalistycznych, uwypuklając dwa nurty: stylistyczny i specjalistyczny. Główną część rozdziału poświęcono jednak opisom terminów. Omówiono pełnione przez nie funkcje, cechy, które powinny je charakteryzować, a także różne sposoby ich badania (ujęte w kategorii analizy formalnej, leksykalnej, semantycznej, pojęciowej i socjokognitywnej).

Analiza dorobku polskiego terminoznawstwa pozwoliła sprecyzować metodologię, która posłużyła następnie do zbadania trzech terminów, istotnych dla tematu niniejszego opracowania. W części metodologicznej określono więc nie tylko precyzyjny cel badania, lecz także jego przedmiot, problem badawczy i postawione pytania badawcze (główne i szczegółowe). Opisano badanie pilotażowe i jego wpływ na badanie właściwe, przebieg pełnej procedury badawczej, kryteria doboru terminów i korpusu stanowiącego fundament materiału badawczego oraz istotę dwóch typów analiz: lingwistycznej i socjolingwistycznej. Scharakteryzowano również obie grupy badawcze (badanie ilościowe a jakościowe), a także zbiór tekstów glottodydaktycznych, z których ekscerpowano warianty terminów.

Ostatni rozdział stanowi prezentację uzyskanych wyników poszczególnych części badania, przy czym każdy z terminów analizowany jest osobno. W związku z tym, że do badania wybrano terminy, które w zakresie lapsologii glottodydaktycznej uznano za niezbędne i powszechnie wykorzystywane do opisów cudzoziemskiej wymowy, w zgromadzonym korpusie 65 tekstów glottodydaktycznych poszukiwano fragmentów, w których autorzy posługiwali się tymi terminami w odpowiednim kontekście: zarówno terminami podstawowymi (bez żadnych określeń), jak i opatrzonymi rozmaitymi elementami, zawężającymi ich treść (np. przydawkami, cudzysłowem). Inspirując się wyróżnionymi przez Stanisława Gajdę [2020] sposobami istnienia terminów, przyglądano się funkcjonowaniu terminów w tekstach. Wszystkie odnalezione formy poddano

wielostopniowej analizie, najpierw lingwistycznej, a następnie socjolingwistycznej. Sprawdzano więc indywidualną świadomość użytkowników, a także w wybranych przypadkach porównywano sposoby pojmowania nazywanych terminami pojęć z innymi dyscyplinami: językoznawstwem i/lub logopedią. Analizę tekstów uznano bowiem za fundament umożliwiający rekonstruowanie systemu terminologicznego.

Dane empiryczne pozyskano wstępnie z tekstów glottodydaktyków polonistycznych (wybór trzech głównych terminów). Następnie z korpusu tekstów stanowiących podstawę materiału badawczego wynotowano wszelkie formy korelujące z tematem cudzoziemskiej wymowy. Na drodze językowego poznania opisywano ich budowę czy łączliwość, przyglądano się formalno-semantycznym różnicom między wariantami. Definiując znaczenia poszczególnych pojęć, zbierano informacje na temat sposobów ich pojmowania. Korzystano zarówno z opracowań leksykograficznych, np. słowników ogólnych, słowników specjalistycznych, encyklopedii, jak i publikacji glottodydaktycznych (głównie polskich, także anglojęzycznych), z których część stanowiła jednocześnie zgromadzony korpus służący ekscerpacji terminów do analizy, a część rozbudowywała wiedzę niezbędną do rzetelnego opisu znaczeń (rozmaite teksty teoretyczne, analizy błędów wymowy, opracowania metodyczne i inne). Badanie wpisuje się wobec tego w nurt socjoterminologiczny, dla którego badanie terminów rozpoczynać się powinno od przesłедzenia korpusów, a kończyć skorelowaniem wyników z opinią społeczności użytkowników danej terminologii. Podejście o rysie kognitywnym pozwoliło dodatkowo na niecenzurujące doszukiwanie się powodów, dla których obserwowane są polisemia, bliskoznaczność czy metaforyzacja, wyjaśniająca mechanizmy ułatwiające poznanie. Taka postawa badawcza kieruje w stronę uzusu, akceptując to, na co zgoda jest w samej społeczności osób użytkujących terminy w obrębie danej dyscypliny. Jeśli więc nie są one typowe dla jednej nauki, lecz niezbędne czy optymalne w innej, mogą być w niej aprobowane jako właściwie dekodowane przez odbiorców komunikatów.

W *Zakończeniu* zebrano wnioski oraz postulaty, wynikające z badań. Jest to też miejsce otwierające pole do dalszej dyskusji, bowiem niniejsze opracowanie nie ma charakteru preskryptywnego, a jedynie rejestruje funkcjonowanie wybranych terminów w tekstach glottodydaktyki polonistycznej. Przedstawiona analiza podkreśla dynamiczny rozwój terminologii lapsologicznej w fonodydaktyce, co jest nieuchronną konsekwencją doskonalenia się języka specjalistycznego glottodydaktyki polonistycznej. Skoro jak pisała Grażyna Zarzycka: „[r]osnący prestiż naukowy glottodydaktyki polonistycznej jest rezultatem wysiłku grupy krajowych i zagranicznych badaczy, którzy w kilkunastu ostatnich latach tworzyli prace naukowe o tematyce glottodydaktycznej” [2017: 57], można zakładać, że wzrastająca liczba prac teoretycznych pozwoli w którymś momencie zaobserwować stabilizację systemu terminologicznego.

* * *

Podziękowania kieruję do Pani Profesor Beaty Grochali, która podjęła się pierwszej lektury książki, a jej wnioski i spostrzeżenia pozwoliły doprecyzować wiele dyskusyjnych fragmentów. Wdzięczna jestem za każdą inspirującą dyskusję i bezcenną radę.

Serdecznie dziękuję obu recenzentkom, które służyły mi swoją wiedzą oraz doświadczeniem na ostatnim etapie pracy nad książką, pomagając przygotować jej ostateczną wersję. Pani Profesor Iwonie Janowskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego jestem niezmiernie wdzięczna za wnikliwość, dzięki której materiał teoretyczny wzbogacił się o najbardziej aktualne doniesienia z literatury europejskiej i która pomogła mi doprecyzować sam tytuł książki. Pani Profesor Jolancie Tambor z Uniwersytetu Śląskiego dziękuję za wszystkie wnioski i merytoryczne opinie, a także zwrócenie uwagi na uzupełnienia o charakterze praktycznym.

Wszystkim Paniom Profesor dziękuję za motywowanie mnie do naukowego rozwoju i inspirowanie własnymi, rzetelnymi postawami badawczymi, które są dla mnie nieocenionym wzorem.

Nisko kłaniam się też wszystkim osobom, które wzięły udział w badaniach: zarówno tym, które nie poddały się podczas wypełniania długiej ankiety, jak i tym, które zgodziły się udzielić mi wywiadów. Bez ich wkładu nie byłoby niniejszej publikacji.

Na koniec dziękuję rodzinie, przede wszystkim mężowi. Bez jego wsparcia książka ta nie miałaby szansy powstać.

ROZDZIAŁ I

GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

(...) glottodydaktycy polonistyczni podobnie jak przedstawiciele glottodydaktyk języków światowych w Polsce opowiadają się zdecydowanie za uznaniem w przyszłości glottodydaktyki za autonomiczną dyscyplinę naukową (zob. Dakowska 2014; Grucza 2007; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Miodunka 2016b: 37–42) [Miodunka 2018: 18].

Glottodydaktyka¹ (inaczej zwykle: dydaktyka języków obcych) w Polsce rozwija się już ponad pięćdziesiąt lat [Grucza 1979]², a od początku lat 90. XX w. notujemy kształtowanie się **glottodydaktyki polonistycznej**³ [Miodunka 2016], która obecnie przeżywa swój rozkwit [Biernacka, Grochala 2023]. Badacze nadal zwracają jednak uwagę na postrzeganie glottodydaktyki jako niedoświadczonej gałęzi „tzw. nauk ościennych” [zob. Aleksandrak 2021: 137] lub wręcz nauki jedynie aspirującej do autonomii [Dakowska 2014; Karpińska-Musiał, Orchowska 2019]. Nie jest ona jednak sumą przedmiotów czy metodologii innych dziedzin [por. Dakowska 2010], co choćby w kontekście językoznawstwa stosowanego wielokrotnie podkreślał sam Franciszek Grucza. Glottodydaktyka polonistyczna wyznacza własne cele, nieustająco rozszerza perspektywę badawczą związaną z interesującym ją zakresem rzeczywistości, rozwija metodologię i aparat pojęciowy wraz

¹ Definicję przyjmuje się za Przemysławem E. Gębalem: „dydaktyka języków obcych, zwana także glottodydaktyką, to dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesów przyswajania oraz uczenia się i nauczania języków obcych (...). Podstawowym zadaniem dydaktyki języków obcych jest wykorzystanie wiedzy na temat uwarunkowań procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków w celu podniesienia efektywności owych procesów” [2019: 55].

² Początki nauczania języka polskiego jako obcego sięgają jednak aż do XVI wieku [Dąbrowska 2018a; Dąbrowska 2018b; Miodunka 2020a; Miodunka 2020b; Gębał, Miodunka 2020].

³ Władysław T. Miodunka skonstatował, że jest ona „dziedziną nauk humanistycznych zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Przekonanie o powiązaniu i wzajemnej determinacji procesów nauczania i uczenia się powinno prowadzić do podniesienia efektywności obu procesów w wyniku wykorzystania ogólnej wiedzy glottodydaktycznej” [2016: 54]. Grażyna Zarzycka podkreśla, że bada ona wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, a teoretyczną wiedzę przekłada na praktykę nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego/ odziedziczego [por. Zarzycka 2018: 30].

z terminologią, przygląda się nowym przedmiotom badań, wobec czego konstrytuje i wciąż podwyższa swój status w obszarze nauk humanistycznych⁴.

O odrębności glottodydaktyki polonistycznej, innym spojrzeniu na problemy badawcze czy innym stosunku do podejmowanych zagadnień świadczą choćby liczne publikacje porównujące sposób ujmowania rzeczywistości przez różne graniczne – choć nie tylko – dyscypliny⁵. Uznanie w niej pełnoprawnej dyscypliny naukowej jest obecnie jednym z nadrzędnych celów jej reprezentantów, o czym świadczą liczne teksty zasłużonych badaczy⁶, takich jak Władysław T. Miodunka [2009; 2010; 2013a; 2013b], Przemysław E. Gębał [2013; 2014] (wspólnie [Gębał, Miodunka 2020]), Grażyna Zarzycka [2013; 2015], Iwona Janowska [2021].

W pewnym sensie jej ocena wynikać może z od lat podkreślanej, typowej dla niej **interdyscyplinarności**⁷ [zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010]⁸, polegającej na „podejmowaniu zagadnień wykraczających poza granice przedmiotu badań pojedynczych dyscyplin” [Dakowska 2014: 139], a może indywidualnie dokonywanej konfrontacji „własnej dyscypliny z inną (bądź innymi)” [Hejmej 2008: 87, za: Tabaszewska 2013]. Jest to więc dialog specjalistów z różnych dziedzin na temat jednego przedmiotu poznania. Ta jej właściwość, co ciekawe także integrująca ją z innymi dyscyplinami, spotyka się coraz częściej z krytyką [Nycz 2006; Grabias 2019]. Trudno jednakowoż odmówić ideom budowania wspólnot

⁴ Zob. szczegółową argumentację: Gębał, Miodunka 2020: 19–28.

⁵ Np. między glottodydaktyką a lingwistyką stosowaną, glottodydaktyką a językoznawstwem polonistycznym, glottodydaktyką ogólną a glottodydaktyką polonistyczną, glottodydaktyką a logopedią, zob.: *Relacje między językiem ogólnym a językiem specjalistycznym w perspektywie językoznawstwa polonistycznego, stosowanego i glottodydaktyki* [Ligara 2011], *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej...* [Gębał 2016], *Glottodydaktyczne a lingwistyczne spojrzenie na błąd językowy* [Skura 2019], *Wiedza glottodydaktyczna w służbie logopedii międzykulturowej* [Biernacka 2020c], *O różnicach w opisie języka językoznawstwa i glottodydaktyki – przyczynek do dyskusji* [Piekłarz-Thien 2021].

⁶ Por. pierwsze głosy budujące refleksję na temat znaczenia i odrębności glottodydaktyki polonistycznej (jeszcze sprzed jej oficjalnego wyodrębnienia): Bronisława Wiczorkiewicz [1966], Franciszka Gruczy [1978], Jana Lewandowskiego [1985].

⁷ Według Małgorzaty Kity jest ona wyrazem zjawiska „integracji, systematyzacji i jednoczenia wiedzy”, a jej idea „opiera się na pojęciu transferu i fuzji (pojęć, metod, danych) zachodzących między dwoma lub kilkoma dyscyplinami [2012: 19, 21].

⁸ Glottodydaktykę, jako naukę interdyscyplinarną, ustawia się najczęściej obok nauki o komunikacji (m.in. komunikacji międzykulturowej), językoznawstwa (teoretycznego i stosowanego), psychologii (szczególnie psychologii społecznej), pedagogiki (w tym międzykulturowej), a także socjolingwistyki, psycholingwistyki, kognitywistyki, neurolingwistyki, pragmalingwistyki, dydaktyki ogólnej, antropologii kulturowej czy socjologii edukacji [por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Miodunka 2018; Gębał 2019; Gębał, Miodunka 2020].

wiedzy pozytywnego wpływu na jakość rozwoju szeroko pojętej nauki. Współcześnie silnie podkreśla się konieczność jednoczenia środowisk badawczych, pracy w kooperacji i przekraczania wcześniej zarysowanych granic obszarów badawczych⁹. Można się więc zastanowić, czy czasem tym, co charakteryzuje glottodydaktykę, nie jest jednak **transdyscyplinarność**¹⁰ [por. Cudak 2020] – która to „dąży do wyjścia poza granice poszczególnych dyscyplin oraz do zakwestionowania tradycyjnych podziałów” [Tabaszewska 2013: 117], bowiem:

o ile interdyscyplinarność bada pogranicza dyscyplin, czerpiąc z niesprzecznych ze sobą metodologii, o tyle transdyscyplinarność zajmuje się raczej tymi obszarami, których przyporządkowanie do określonej dyscypliny nie jest jednoznaczne albo które nie dają się objąć za pomocą przyjmowanych podziałów między poszczególnymi dyscyplinami [Tabaszewska 2013: 117–118].

Transdyscyplinarną optykę rozumieć więc warto w kategorii dialogu dyscyplin, teorii, szkół czy podejść, będącą inspiracją rozwoju teoretycznego i metodologicznego [por. Fairclough 2005, za: Gębał 2021: 20]. Może więc pewne niezrozumienie bogactwa obszarów badawczych, stosowanych metodologii czy podejść do problemów badawczych glottodydaktyki (polonistycznej) wynika z tego, że reprezentujący ją specjaliści, teoretyzując i poszukując rozwiązań, dosyć naturalnie przelamują standardowe ramy, obserwując fenomeny z różnych punktów widzenia, niekoniecznie zachowując przy tym ich autonomię (bowiem częściej niż choćby klasyczni językoznawcy mają do czynienia z trudno klasyfikowalnymi przypadkami badawczymi). O niezaprzeczalnie naukowym charakterze glottodydaktyki polonistycznej świadczy również fakt wewnętrznego podziału na różne subdyscypliny – chociaż zdaje się, że ich układ jest współcześnie wciąż w trakcie rozwoju. Choć więc przyczyn pełnych wątpliwości lub wręcz negatywnych interpretacji działań podejmowanych przez tę naukę¹¹ może być wiele, konkretnych i merytorycznych uzasadnień już w publikacjach brakuje.

⁹ Por. rozważania na temat konsiliencji, interdyscyplinarności i trasndyscyplinarności [Kita 2012].

¹⁰ „Wprowadzanie metodologicznej perspektywy inter- i transdyscyplinarności do dociekań naukowych z zakresu lingwistyki stosowanej staje się jednym z warunków dalszego rozwoju tego obszaru badań. Podczas gdy interdyscyplinarność przyjęło się zwykle rozumieć jako swoistą pracę na styku dyscyplin, która polega na wykorzystywaniu teoretycznych kategorii i metod badawczych różnych dyscyplin w celu opisanie tego samego zjawiska lub problemu, transdyscyplinarność opisuje proces, w którym systematyczna praca naukowa prowadzona jest z wielu perspektyw w konkretnych przestrzeniach wybranych podejść metodologicznych, pytań badawczych, których złożoność sprawia, że są konieczne do wprowadzenia wieloperspektywicznej syntezy [Chouliaraki, Fairclough 1999]” [Gębał 2021: 20].

¹¹ Por. refleksje na temat nieokreślonego statusu glottodydaktyki i jej interdyscyplinarnych powiązań [Jaroszevska 2020].

Źródłem powstania niniejszej pracy było kilka refleksji, które bezpośrednio odnoszą się do zaprezentowanych wcześniej rozważań. Przede wszystkim autorka pracy nie ma wątpliwości co do autonomii nauki, którą jest glottodydaktyka polonistyczna. Jako oczywistość postrzega jej interdyscyplinarność, a jako nadzieję – transdyscyplinarność (coraz częściej wyrażaną w badaniach [Karpińska-Musiał, Orchowska 2019]). Chcąc przyczynić się do rozwoju dyscypliny, a zajmując się przede wszystkim fonodydaktyką, dostrzegła interesujący przedmiot badań – cudzoziemską wymowę – który rozpatrywany bywa z różnych perspektyw i inaczej interpretowany przez różnych specjalistów. Już pobieżne przyjrzenie się problemowi zaowocowało wnioskiem o dość dużych różnicach w sposobie pojmowania pojęcia błędów wymowy, ich ocen i źródeł (przez glottodydaktyków¹² w ogóle, a w szczególności glottodydaktyków polonistycznych). Rozwinięciem optyki było spostrzeżenie, że wielu lektorów języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonych to jednocześnie logopedzi, co silnie rzutuje na ich poglądy. Są też tacy logopedzi nieglottodydaktycy, którzy włączają się w dyskusję na ten temat, wnosząc w nią własne doświadczenia i sposoby interpretacji. Tym samym jeden fenomen w tekstach różnych specjalistów bywa różnorodnie przedstawiany (bowiem jest inaczej pojmowany), obserwowany może być w ramach innych punktów odniesienia, niejednolicie nawet oceniane są konsekwencje jego występowania lub sposoby zaradcze. Co więcej, to samo zjawisko bywa w inny sposób nazywane, klasyfikowane, niekiedy specjaliści poszczególnych dyscyplin takim samym terminem nazywają innego typu błędy bądź też jedni oceniają jako błąd coś, co dla innych błędem nie jest. Zauważenie tej różnorodności doprowadziło do uznania tematu za ważny, szczególnie w kontekście porządkowania systemów terminologicznych nauk, w celu wypracowania porozumienia pomiędzy teoretykami a praktykami (szczególnie istotnego w obrębie jednej nauki / dziedziny czy dyscypliny, a więc tym bardziej na granicy wielu).

Brak precyzji terminologicznej, czy – jak niektórzy imputują – nawet chaos terminologiczny¹³, nie sprzyja postępowi, zaciera lub rozmywa wyniki badań poszczególnych specjalistów i uniemożliwia wzajemne inspirowanie się, często

¹² Glottodydaktycy rozumiani są jako naukowcy, badacze zajmujący się naukowo glottodydaktyką (teorią i empirią), często równocześnie są to lektorzy języka polskiego jako nieojczystego. Por. podejście Zarzyckiej: „Jeśli przyjmiemy, a ja tak to rozumiem, że glottodydaktyka jest zarówno dyscypliną naukową badającą wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, jak też praktyką nauczania języków obcych, wtedy uznamy, że są to zarówno akademicy wyspecjalizowani w badaniu różnorodnych aspektów procesu uczenia się – nauczania języka obcego, jak też osoby nauczające języka obcego” [2018: 30].

¹³ Zob. uwagi na temat *bilingwizmu*: Cockiewicz 2013, a także polemikę: Miodunka 2013b.

bywa przyczyną niepotrzebnych sporów i nieporozumień. By więc kooperacja mogła przynieść lepsze rezultaty, by nie napotkała przeszkód komunikacyjnych, dialog między naukowcami, choć to może utopijne, oparty powinien być na wspólnym aparacie pojęciowym reprezentowanym przez te same terminy. Istotą nie jest jednak postulowanie jednorodności dyscyplin naukowych, a jedynie przekonanie, że unifikacja – szczególnie w zakresie języka specjalistycznego – sprzyja integracji środowisk, które, mimo różnych punktów widzenia, zdarza się, że mają ten sam lub bliski sobie przedmiot badań. Komplementarność dyscyplin granicznych, przy zachowaniu ich osobniczych właściwości, zróżnicowanych i szerokich zainteresowań czy dopatrywania się innych przyczyn, źródeł i konsekwencji analizowanych zjawisk, może pogłębiać wiedzę ich reprezentantów, umożliwiać szerszy przepływ informacji pomiędzy środowiskami, a nawet decydować o wzajemnych relacjach i dalszych inspiracjach badawczych.

Kiedy więc badacz patrzy na pewne zjawisko, aby je zrozumieć, a następnie opisać i nazwać, nakłada swego rodzaju okulary, pozwalające mu ująć coś z perspektywy konkretnej nauki. Jeśli nie ma świadomości, że ocenia coś przez pryzmat określonego podejścia i z uwzględnieniem właściwej metodologii, może dojść do błędnych wniosków, a przynajmniej natknie się na nieścisłości. Cudzoziemska wymowa jest właśnie przykładem takiego zjawiska, na które patrzeć można bardzo różnie. Dla takich dyscyplin jak językoznawstwo, glottodydaktyka czy logopedia jest to – lub przynajmniej bywa – interesujący problem, poruszany przez wielu specjalistów i oceniany na różne sposoby. Poniższa tabela schematycznie podsumowuje różnice w ujęciach przedmiotu badań.

Tabela 1. Przedmioty badań z perspektywy językoznawstwa, logopedii i glottodydaktyki

	PERSPEKTYWA JĘZYKOZNAWCZA	PERSPEKTYWA LOGOPEDYCZNA	PERSPEKTYWA GLOTTO- DYDAKTYCZNA
czyli	nauki o języku	nauki o zaburzeniach mowy	nauki o rozwoju językowym
badające	system języka	komunikację użytkowników języka	proces przyswajania, uczenia się i nauczania języka*

* Współcześnie dodaje się do tego także rozwój osobisty uczącego się i nauczającego [zob. Gębał 2019].

Źródło: opracowanie własne¹⁴.

¹⁴ Dotyczy wszystkich tabel w publikacji.

Różnice pomiędzy językoznawstwem, glottodydaktyką¹⁵ a logopedią związane są przede wszystkim z innym sposobem patrzenia na problem, nieidentycznym punktem widzenia – a także z odrębnymi celami. Nawet jeśli metody i narzędzia badawcze, z jakich korzystają względem wspólnego obiektu badań, są podobne lub takie same, to odrębność teleologiczna wyznacza ich swoisty sposób działania. I jest to cenne, bowiem pozwala pogłębić wiedzę na dany temat. Nauki te nie są ze sobą sprzeczne, nie zabierają sobie przedmiotów badań, ich reprezentanci nie powinni ani przetrzucać się odpowiedzialnością, ani walczyć ze sobą o pole działania, tylko łączyć siły i wzajemnie się inspirować. Współczesny logopeda coraz częściej koncentruje uwagę na nierodzimych użytkownikach języka, szczególnie tych najmłodszych, wobec czego – poszerzając pole badawcze dyscypliny, warto by docenił ujęcie glottodydaktyczne, zgłębiające temat od lat. Glottodydaktyk nie mógłby badać rozwoju językowego uczniów, gdyby sam nie zajmował się też systemem języka polskiego (w tym wypadku docelowego), często zresztą w pierwszej kolejności jest przecież lingwistą (polonistą lub neofilologiem). To, czym i w jaki sposób nowe nauki zajmowały się w momencie wyodrębniania się, nie przekłada się jednak na stan obecny. Jak wykazano w tabeli, każda z nauk ma odrębny i określony obszar badawczy. Co więcej, wypracowuje pomniejsze pola zainteresowań (subdyscypliny i ich pochodne), właściwą sobie terminologię obejmującą spójny aparat pojęciowy, umożliwiający opis teorii, zjawisk i relacji, a także niezbędną do ich badania metodologię służącą realizowaniu celów poznawczych [por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 30].

¹⁵ Rozważania na temat relacji między lingwistyką (w tym: stosowaną) a glottodydaktyką były opisywane już wielokrotnie [por. Pfeiffer 2001; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Dakowska 2014; Miodunka 2016; Miodunka 2018], podobnie jak relacje między dydaktyką języków obcych a metodyką nauczania (rozróżnianie dydaktyki od glottodydaktyki, dydaktyki od metodyki bądź traktowaniem ich synonimicznie [por. PSJS 1984; Gębał 2014; Miodunka 2016; Miodunka 2018]). Niniejsza praca kontynuuje myśl współczesną, zaznaczając aktualne pokrewieństwo glottodydaktyki i językoznawstwa [zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 69–70; Miodunka 2018: 10–11], nie zaś charakter wynikowy tej relacji. Niemniej jednak uważa się, że zarówno lingwistyka, jak i nauki o komunikacji miały bezpośredni wpływ na kształtowanie się (autonomii) glottodydaktyki. I choć większy wpływ miało od zawsze językoznawstwo na glottodydaktykę niż glottodydaktyka na językoznawstwo, to jednak nie da się zaprzeczyć obustronnym inspiracjom. Bezsprzeczny jest również pewien zbiór wspólnych elementów w zakresie przedmiotu badań (czyli język), choć dla glottodydaktyki nie jest on zagadnieniem ani jedynym, ani centralnym. Taki sposób myślenia o tych naukach pozwala na przedstawianie ich jako współcześnie równorzędnych, na traktowanie ich w sposób rozłączny, a nawet przeciwstawianie sobie nawzajem, jeśli to potrzebne. Działanie takie nie jest wymierzone przeciwko językoznawstwu, pomaga zaś uchwycić różnice między dyscyplinami i podkreśla potrzeby stojące przed glottodydaktyką polonistyczną jako rozwijającą się nauką.

Przykładowo w od lat prowadzonych kularowo rozmowach z lektorami języka polskiego jako obcego coraz częściej pojawia się temat przenoszenia nauki wymowy na grunt logopedii (co niezwykle, pogłębiany przez pojawiające się publikacje o konieczności właściwego diagnozowania cudzoziemców [Pluta-Wojciechowska 2015a, 2015b; Czempka-Wewióra, Graboń 2017; Ciszewska-Psujek 2020]). Choć zdobycze logopedii są nie do przecenienia w glottodydaktyce, a inspirowanie się nią może przyczynić się nie tylko do lepszego zrozumienia przyczyn wystąpienia określonych błędów, lecz także do uskutecznienia i uatrakcyjnienia sposobu ich wyeliminowania, to jednak uważa się, że w kontekście uczących się języka polskiego jako obcego nie należy tych nauk ze sobą mieszać. Warto, zauważając punkty styczne, zdawać sobie sprawę z ich odmiennych paradygmatów. Z całą siłą trzeba podkreślić, że kompetencje lektorów języka polskiego jako obcego powinny być wystarczające, by mogli oni wspierać rozwój kompetencji fonologicznej uczących się (ewentualne braki w wiedzy należy uzupełniać). Cudzoziemcom uczącym się języka polskiego niekiedy potrzebny jest logopeda (tak jak i rodzimym użytkownikom języka, z bardzo wielu powodów), niemniej jednak standardowe oddziaływanie podczas zajęć lektoratowych nie wymaga od lektora zdobycia wykształcenia logopedycznego. Byłoby to poszerzeniem wiedzy i umiejętności, z pewnością niezwykle przydatnym, o czym wielokrotnie już pisano [Nott-Bower 2020], a jednak nie jest konieczne, by skutecznie nauczać wymowy polskiej. Zrzucanie odpowiedzialności za przyrost umiejętności ucznia w zakresie wymowy na logopedów postrzega się jako demotywujące dla rozwoju lektorów. Ponadto rzadko możliwe jest nawet skierowanie dorosłego uczącego się do logopedy (sam zazwyczaj nie czuje takiej potrzeby, jest to czasowo i finansowo konkurencyjne dla lektoratu). Takie myślenie sprawia również, że glottodydaktyk zamiast włączać w kurs zagadnienia fonodydaktyczne zwalnia się z tego obowiązku, postrzegając naukę języka jako odciążoną: wymowa rozwinię się sama lub uczeń pójdzie po dodatkową pomoc do innego specjalisty. Nie dostrzega się takiego postępowania u dydaktyków innych języków obcych, założyć więc można, że uniki środowiska polskiego wynikają z wciąż zbyt małej liczby badań fonodydaktycznych, braku programów nauczania wymowy dla cudzoziemców czy doniesień o najskuteczniejszych dla współczesnych uczniów metodach i technikach wykorzystywanych w glottodydaktyce. Warto więc częściej rozważać te tematy w nauce.

1.1. FONODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

Zakresem wymowy interesują się zarówno szeroko pojęta lingwistyka (stosowana), jak i nowe, prężnie rozwijające się subdyscypliny odrębnych nauk, czyli przede wszystkim **fonodydaktyka polonistyczna** i logopedia międzykulturowa. Zdobycze lingwistyki, z gruntu najszerszej i prymarnej, służą samemu językowi

oraz aplikatywnie – jego rodzimym użytkownikom. Logopedia zajmuje się przede wszystkim rodzimymi użytkownikami języka, lecz jej nowa międzykulturowa gałąź zaczyna poszerzać wiedzę w zakresie komunikacji osób z językiem polskim jako drugim lub odziedziczonym (z rzadka obcym)¹⁶. Fonodydaktyka zaś skoncentrowana jest wokół wszystkich użytkowników nierodzimych lub z językiem polskim jako językiem pochodzenia.

Wszystkie one korzystają z osiągnięć fonetyki (szczególnie artykulacyjnej, lecz też audytywnej, akustycznej) jako działu językoznawstwa badającego dźwiękową stronę języka. Fonodydaktyka i logopedia wypracowały na własny użytek odpowiednio **fonetykę korektywną** [por. Sikorski 2006; Gajos 2010; Biernacka 2016] i patoartykulacyjną [por. Siudzińska 2011; Pluta-Wojciechowska 2012; Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017], których przedmiotem badań są inne realizacje. Podstawową różnicę stanowi fakt, że językoznawstwo koncentruje się na realizacjach, które są zgodne z zasadami systemu języka polskiego (odrzucając bądź notując niezgodne; zob. preskrytywizm vs. deskryptywizm), natomiast dwie pozostałe dyscypliny skupiają uwagę na realizacjach indywidualnych, choć poprzez ujęcie kolektywne wysnuwają rzecz jasna wniosek uogólniający (np. dotyczące terapii osób niewymawiających apikalnego [r] lub sposobów realizacji tej głoski przez Francuzów). O relacjach między działami fonetyki i fonologii z punktu widzenia logopedii piszą Izabela Więcej-Poborczyk i Dorota Lipiec:

Realizacje nienormatywne głosek, które są podstawowymi jednostkami opisu w patofonetyce, są możliwe do oceny/badań dzięki odniesieniu do realizacji normatywnych, będących przedmiotem badań fonetyki. Oba typy realizacji głosek (normatywne i nienormatywne) każdorazowo należy odnieść do systemu fonologicznego danego języka, w tym przypadku języka polskiego [2017: 80].

¹⁶ Interdyscyplinarność logopedii odnoszona jest zwykle do językoznawstwa, medycyny, pedagogiki i psychologii [Pluta-Wojciechowska 2020], aczkolwiek Stanisław Grabias [2019] wylicza aż dwadzieścia dyscyplin pogranicznych. Coraz częściej sytuuje się ją też obok glottodydaktyki. Nieco dłużej osadzona w polskiej myśli naukowej logopedia (traktująca o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych, wykorzystywana do diagnozy i terapii zaburzeń mowy oraz wszelkich problemów z komunikacją międzyludzką [por. Grabias 2010–2011: 17–18]), ugruntowując się jako dyscyplina od lat 60. XX w., mierzy się z podobnymi opiniami: nie jest odnotowana wśród samodzielnych dyscyplin naukowych [por. odniesienie do rozporządzenia: Horyń, Olma, Michalik 2020], bywa ignorowana choćby w kontekście osiągnięć względem nauk medycznych [por. Grabias 2019]. Najnowsze doniesienia pokazują, że nad stanem logopedycznej terminologii pochylił się badacz z Krakowa, uruchamiając projekt *Diachroniczne aspekty polskiej terminologii logopedycznej* [Horyń, Olma, Michalik 2020].

Z punktu widzenia fonodydaktyki jest to bardziej skomplikowane, ponieważ ani realizacje normatywne, ani sam system fonologiczny języka polskiego nie muszą być właściwym, a przynajmniej jedynym, punktem odniesienia. Fonodydaktyka czerpie z nich wiedzę podstawową jako fundament, niezbędne są do oceny realizacji uczących się, niemniej jednak nauka ta nie rozpatruje rozwoju językowego ucznia wyłącznie przez pryzmat języka docelowego, a rozważa wszystkie czynniki, które przyczyniają się do zmian kompetencji i działają jak układ filtracyjny (wzmacniają lub hamują). Bada zatem język uczącego się i rozwój tego języka jako fenomenowi samego w sobie. Jest to subdyscyplina glottodydaktyki, rozwijana od lat na całym świecie, choć na rodzimym gruncie wyodrębniana od niedawna [por. Szpyra-Kozłowska 2013; Biernacka 2016; Kaproń-Charzyńska 2022].

Służącą jej fonetykę korektywną rozumie się także jako interdyscyplinarną naukę, zajmującą się badaniem wypowiedzi mówionych, produkowanych przez osoby, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym lub jest ich językiem pochodzenia. Bada ona i opisuje wymowę poszczególnych mówców (indywidualnie i zbiorowo), zarówno w ramach płaszczyzny segmentalnej, jak i supra-segmentalnej języka, w procesach percepcji i artykulacji (cele poznawcze, taksonomiczne). Jej praktycznymi dążeniami są: przewidywanie możliwych zakłóceń komunikacyjnych wynikających z konkretnego sposobu porozumiewania się (prognoza), zapobieganie im i przeciwdziałanie już występującym (korekta) [zob. pierwszą próbę definicji: Biernacka 2016: 129]. Warto sprecyzować różny przedmiot badań poszczególnych nauk:

Tabela 2. Fonetyka z perspektywy językoznawstwa, logopedii i glottodydaktyki

	FONETYKA	PATOFONETYKA	FONETYKA KOREKTYWNA
przedmiot badań	normatywne realizacje fonemów i prozodii*	nienormatywne realizacje fonemów (i prozodii)**	cudzoziemskie realizacje fonemów i prozodii
badacz	językoznawca	logopeda	glottodydaktyk

* Sformułowanie „realizacje prozodii” nie jest idealne, jednak służy w tym miejscu skróto- wemu wyjaśnieniu, mieści zaś zarówno akcent, intonację, jak i rytm oraz tempo mowy (wraz ze wszystkimi zjawiskami z pogranicza).

** Niektórzy logopedzi wyłączają z tych rozważań prozodię, zob.: „przedmiotem badań pato- fonetyki są patologiczne, nienormatywne dla danego systemu językowego dźwiękowe realiza- cje fonemów” [Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017: 80].

To, co łączy je wszystkie, to ogólne cele poznawcze oraz pogłębianie wiedzy dziedzinowej poprzez analizy, opisy i klasyfikacje. Fonetyka patoartykulacyjna

z korektywną współdziała jeszcze prognozowanie i diagnozowanie problemów, aczkolwiek zarówno ich szczegółowe cele, jak i metody badawcze, które temu służą, są lub bywają różne. Każdy z wymienionych działów fonetyki ma charakter interdyscyplinarny i czerpie, szczególnie w ramach metodologii, z rozmaitych innych nauk, np. matematyki, informatyki, akustyki, neurologii, anatomii, fizjologii, psychologii, socjologii, pedagogiki. Współczesne doniesienia badawcze pokazują też, że klasyczny trójpodział fonetyki odzwierciedlany jest we wszystkich dyscyplinach. Prowadzone są badania z punktu widzenia fonetyki artykulacyjnej, akustycznej i audytywnej – zarówno w logopedii [zob. Więcek-Poborczyk, Lipiec 2017], jak i w fonodydaktyce. Podejście artykulacyjne w fonodydaktyce dotyczy opisów systemu dźwiękowego i samej produkcji mowy, co jest typowe dla działań metodycznych i zgodne z kluczową metodą nauczania wymowy, właśnie artykulacyjną (zob. podręczniki fonodydaktyczne). Analizy akustyczne wymowy cudzoziemskiej zaczynają powoli gościć w polskiej myśli naukowej, standardem stają się też programy do uczenia się języków obcych z wbudowanymi analizatorami mowy, a uczniowie wspierają się narzędziami do analizy fal dźwiękowych w celu sprawniejszego dopasowywania się do wzorca [por. Szalkowska-Kim 2010; Cychnerska, Kubicka 2020; Biernacka 2020b, 2021]. Przeciwnie, bowiem nastawione na odbiór, podejście audytywne, jest charakterystyczne dla prymarnej metody nauczania wymowy opierającej się na imitacji, a także jest w zasadzie codziennym narzędziem oceny i interpretacji wymowy uczących się. Słuchowa ocena wykorzystywana była od zawsze, nadal jest niezbędnym elementem wszelkich analiz. Z tym aspektem lektorzy spotykają się więc na co dzień – zarówno w procesie kształcenia, jak i oceniania (także w certyfikacji), kiedy to opinia co do wymowy oparta jest na wrażeniu słuchowym odbiorcy.

Logopeda na podstawie zebranych danych opracowuje terapię, glottodydaktyk zaś trening. Jego zadaniem jest zarówno bieżąca korekta, jak i długofalowe oddziaływanie, skutkujące rozwojem kompetencji fonologicznej uczącego się. Językoznawca wstępnie bierze pod uwagę wszystkie elementy prezentowane przez dorosłych rodzimych użytkowników języka, lecz następnie, uwzględniając system języka, tradycję czy tendencje rozwojowe, kodyfikuje normę (fonetyka vs. fonologia). Logopeda, znając normy (także rozwojowe), koncentruje uwagę na realizacjach, które poza nie wykraczają – jego celem jest bowiem uzyskanie wymowy typowej dla rodzimego użytkownika języka lub możliwie zbliżającej się do uznania jej za normatywną. Fonodydaktyk przygląda się wszystkim realizacjom osób uczących się języka polskiego jako nieprymarnego, zarówno tym, które mogłyby być uznane za normatywne, jak i tym, które nie uzyskalyby takiej oceny. Jego rolą jest ustalenie, które z nich wymagają treningu, zbliżającego je do wymowy typowej dla Polaków (na ile to potrzebne i możliwe), które zaś tego nie wymagają (z różnych względów, np. tożsamościowych). Ma on na uwadze normę, jednak to nie ona jest jego głównym celem – jest nim skuteczna komunikacja.

Osiągnięcia fonetyki korektywnej stanowią wobec tego cenne wskazówki dla fonodydaktyki, ogniskując uwagę na rozwoju kompetencji fonologicznej (a także ortoepicznej, leksykalnej, ortograficznej oraz działań językowych i strategii komunikacyjnych) uczących się, umożliwiając poszukiwanie nowych rozwiązań dydaktycznych i koncepcji rozwoju procesu kształcenia wymowy w języku polskim. Podejmowane badania korzystają z metod i narzędzi typowych dla różnych badań humanistycznych, społecznych, przyrodniczych czy nawet medycznych. Fonodydaktykę postrzega się jako zakresowo podporządkowaną metodyce nauczania, jednak wcale nie w oderwaniu od dydaktyki. Uważa się za istotne zwrócenie uwagi na relacje między wyróżnionymi przez Gębala i Miodunkę [2020: 24–27] dwiema subdyscyplinami glottodydaktyki: dydaktykę języka polskiego jako obcego / drugiego rozpoznają oni jako koncepcję kształcenia, która interesując się procesem nauczania i opanowywania języka w sposób kontrolowany, ma odpowiadać na pytania: czego i dlaczego nauczać, w metodyce zaś widzą realizację poszukiwań skutecznych sposobów nauczania i uczenia się. Sam termin *fonodydaktyka*, mieszczący w sobie komponent *dydaktyka*, rzadko wyjaśniany jest jako *dydaktyka fonetyki języka obcego*, zaś często za pomocą omówienia: *metodyka nauczania wymowy* lub *metodyka nauczania podsystemu fonicznego*, sytuując się bezpośrednio w relacji podrzędnej względem metodyki nauczania. W badaniach fonodydaktyk wychodzi od potrzeb w zakresie nauczania / uczenia się wymowy: musi zarówno zbadać czego, jak i dlaczego chcą lub/i powinni nauczyć się jego uczniowie. Musi umieć określić deficyty, trudności mogące skutkować zakłóceniami komunikacji, jak i zaplanować trening fonetyczny skutkujący postępem umiejętności w tym zakresie, czyli przełożyć koncepcje dydaktyczne na praktykę edukacyjną. Ustalenia poczynione w ramach dydaktyki mają więc w metodyce swoje zastosowanie aplikatywne. Warto też dostrzec, że fonodydaktyka polonistyczna zajmuje się zarówno sposobami nauczania wymowy osób z doświadczeniem migracji, jak samym i kształceniem lektorów w tym zakresie.



Schemat 1. Subdyscypliny glottodydaktyki według Gębala i Miodunki [2020] a fonodydaktyka

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gębał, Miodunka 2020: 25–26

Przenikanie się pól badawczych w obrębie dyscyplin podległych samej glottodydaktyce polonistycznej uznaje się za ważny przedmiot refleksji teoretycznej. Jak się zdaje, zarówno przedmiot badań, jak i sposób wydzielenia subdyscyplin ze względu na przyjęte kryterium jest wciąż negocjowany [por. podziały: Pfeiffer 2001; Gębał 2013; Miodunka 2018]. Zaproponowany na schemacie układ relacji może więc nie jest ostateczny, jednak zdaje się unaoczniać wyzwania rozwijającej się i ugruntowującej swoją pozycję fonodydaktyki polonistycznej: w aspekcie teoretycznym, stosowanym czy praktycznym. Gębał twierdzi, że nadal przedmiotem dyskusji jest aparat pojęciowy glottodydaktyki, a więc i związana z nim terminologia, przede wszystkim z tego powodu, że nauką tą zajmują się specjaliści reprezentujący dydaktyki różnych języków obcych – wobec czego prezentujący różne doświadczenia, poglądy i repertuary terminologiczne. Według niego „[r]ozwiązanie tej sytuacji leży przede wszystkim w gestii specjalistów zajmujących się językiem polskim jako obcym” [2019: 81], których celem powinno być wypracowanie rozwiązań właściwych dla glottodydaktyki polonistycznej, upowszechnianej przecież głównie po polsku.

Niniejsza praca jest wobec powyższego próbą opisu wyimka zainteresowań glottodydaktyki polonistycznej, a ściślej jej fonodydaktycznych problemów natury pojęciowo-terminologicznej, i ma ambicje przyczynienia się do uporządkowania wiedzy z tego zakresu oraz ugruntowania sposobu myślenia o glottodydaktyce jako autonomicznej dyscyplinie naukowej poprzez zaprezentowanie terminów z tej perspektywy. Glottodydaktyka polonistyczna, czerpiąc z dorobku innych nauk, przetwarza często wyniki badań innych dyscyplin i wykorzystuje je do własnych celów. Niestety przyswojenie czy wręcz zaimplementowanie doniesień opierających się na innych systemach pojęciowych i nazywanych za pomocą innej terminologii prowadzi niejednokrotnie do wyciągania nieadekwatnych wniosków lub przynajmniej budzi pewne wątpliwości. Dlatego też, mimo że komunikacja między dziedzinami nie jest zadaniem łatwym, powinno się dążyć zarówno do precyzji w opisach badań naukowych (by przedstawiciel innej dyscypliny prawidłowo dekodował komunikaty), jak i opracowania własnej, jednolitej, adekwatnej do problemów i obszarów badawczych oraz nieskomplikowanej terminologii, pozwalającej bezpośrednio nazwać interesujące zjawiska. Wypracowanie pewnych rozwiązań w zakresie systemów terminologicznych glottodydaktyki polonistycznej, a także podjęcie próby ich ujednolicenia z systemami innych dyscyplin (o ile to możliwe i czy na pewno potrzebne?), może przyczynić się do podniesienia jej rangi i – co najważniejsze – ułatwienia komunikacji pomiędzy specjalistami¹⁷. Ze

¹⁷ Cenne są wszystkie teksty naukowe, których autorzy pochylają się nad problematyką związaną z nieuporządkowaną terminologią. Wśród publikacji z zakresu glottodydaktyki wymienić można m.in. terminologiczne analizy komparatystyczne, np. porównanie terminów polskich i angielskich [Łączek 2016], rozważania na temat terminów

względu na to, że podstawowym celem fonodydaktyki jest skuteczne nauczanie wymowy, miejsce w jej rozważaniach znajdują rozmaite cudzoziemskie realizacje, które fachowo badać, oceniać i klasyfikować pomaga fonetyka korektywna. Sposób, w jaki zbliżają się one do wymowy rodzimych użytkowników języka lub od niej oddalają, przyczyny tego i konsekwencje, a także sposoby radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia to przed nauczycielami, to ważne problemy, których badaniem zajmuje się fonodydaktyka.

1.1.1. BADANIA FONODYDAKTYCZNE

W sposób nieunikniony błędy towarzyszą procesowi uczenia się, to znaczy, że są taką jego częścią, która składa się na jego istotę. Należy zatem je badać, by móc w pełni zrozumieć ich obecność oraz to, co z niej wynika. Ani ich ignorowanie, ani ich piętnowanie nie przyczynią się do poszerzenia wiedzy na ich temat. Warto się im przyglądać bez skrajnych emocji, gdyż są stałym, choć zmiennym (sic!) elementem opanowywania języka. Dla nauczycieli to punkt wyjścia do planowania procesu dydaktycznego. Do umiejętnego motywowania – w celu pracy nad trudnościami i eliminowania błędów wynikających np. z niezrozumienia, nieautomatyzowania czy interferencji. Świadomość działania interferencji jest zaś dla nauczyciela kluczowa. Dzięki niej może on przeciwdziałać pojawieniu się jakiegoś typu błędu lub przynajmniej zrozumieć, co się dzieje, gdy do tego dochodzi. W konsekwencji ma on szansę właściwego planowania dalszej nauki.

Do niezwykle ważnych wniosków doszedł Rod Ellis [1994], zauważając, że analiza błędu jako zjawiska typowo lingwistycznego utrudnia lub nawet uniemożliwia niekiedy precyzyjne określenie jego przyczyny. Można to zestawić z niejednorodnym, stale się zmieniającym i pełnym okresów przejściowych interjęzykiem uczniów, a także podobnie labilną normą glottodydaktyczną. Wyłącznie językowa analiza błędów będzie więc niewystarczająca. Janusz Arabski [2008] za podstawę uznaje właśnie analizę błędów interjęzyka ucznia, a Ewa Dźwierzynska [2012] dodaje, że bez niej nie da się wypracować skutecznych metod profilaktyki błędów i nauczania, szczególnie w myśl metody kontrastywnej. Co więcej, ze względu na to, że specjaliści opisują najczęściej wyłącznie znalezione w materiale badawczym przykłady (czemu nie można się dziwić i co zazwyczaj stanowi cel konkretnych eksperymentów), sami też na ich podstawie tworzą klasyfikacje, które dla innych bywają niejasne, nieostre lub wręcz sprzeczne z danymi

ogólnych, fundamentalnych dla dyscypliny, takich jak *glottodydaktyka polonistyczna* [Miodunka 2016; Zarzycka 2017], *język polski jako obcy/ drugi/ odziedziczony* [Lipińska 2003; Gębał 2016], *bilingwizm* [Lipińska 2003] czy terminów szczegółowych, aczkolwiek ważnych dla subdyscyplin, np. *kompetencja fonologiczna/ fonetyczna* [Biernacka 2013], *sluch fonematyczny/ fonologiczny/ mowny* [Biernacka 2014].

pochodzącymi z innych badań. Trudno też niekiedy z całą pewnością wypowiedzieć się na temat przyczyny powstania błędu, a nawet założyć trzeba, że taki sam błąd, nawet dwukrotnie popełniony przez tego samego ucznia, może mieć inne źródła. Subiektywizm, który występuje na etapie wyboru przykładów ilustrujących poszczególne typy błędów, a także charakteryzujący interpretację szeregu zgromadzonych za ich pomocą danych, choć nieunikniony, podaje więc często wnioski w wątpliwość. Problemy te wynikają zwykle z tego, że badacze wnioskują na podstawie niewielkiej liczby danych lub też obserwują niewielkie grupy uczących się, a same badania nie mają charakteru podłużnego. Wszystkie te cechy badań są oczywiście wyjaśniane w metodologii, wobec czego czytelnicy mają ich pełną świadomość i mogą brać pod uwagę, że przy dłuższej i szerzej zakrojonych badaniach wyniki w pewien (niewiadomy) sposób mogłyby się różnić. Nie da się jednak zaprzeczyć, że brak znacznych danych ilościowych, gotowych przykładowo do opracowywania statystycznego, ogranicza wnioskowanie, zaś sporządzenie takich wielkich korpusów jest rzeczą trudną, długotrwałą i wymagającą współpracy wielu osób¹⁸.

A jednak każde, nawet najmniejsze badanie, poszerza ogólną wiedzę gromadzoną przez dziedzinę. Dydaktykom wszakże plasowanie błędów wśród określonych podsystemów języka pomaga w organizacji planów nauczania, sprzyja przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwych trudności, które pojawiać się mogą podczas nauczania określonych narodowości czy grup wiekowych. Przewidywanie błędów i wprowadzanie działań w celu ich zapobieżenia jest w glottodydaktyce w zasadzie nie do przecenienia. Warto z drugiej strony pamiętać, że jedna wypowiedź może być uznana za prawidłową lub nieprawidłową, w zależności choćby od poziomu znajomości języka przez ucznia. Normy glottodydaktyczna i językowa nie są

¹⁸ Dobrym przykładem badań, które wszak trwają nieustannie, są korpusy ośrodka wrocławskiego: zarówno opracowywany przez Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę [2024] zbiór 16 700 błędów wewnątrzjęzykowych popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego (korpus DAMA), jak i korpus wypowiedzi mówionych Polaków, badany przez zespół Pracowni Polszczyzny Mówionej pod kierownictwem Anny Majewskiej-Tworek [zob. *Od rozmowy do korpusu...* 2020]. Publikacje wymienionych badaczek wykazują kolejne istotne cechy rzetelnie prowadzonych analiz błędów. Przede wszystkim teorie, jak i klasyfikacje powinny bowiem ewoluować – jeśli więc korpus zaczyna się powiększać, to materiał badawczy powinien podlegać uaktualnieniom, a opis modyfikacjom. Po drugie zaś – szczególnie podczas badania błędów wymowy – interpretowanie danych warto przeprowadzać w zespołach, a przynajmniej parach specjalistów (warto się też wspierać narzędziami obiektywizującymi wnioski, np. do analiz akustycznych). Należy pamiętać o nieignorowaniu pomocy neofilologów, płynnie znających język osób badanych, a najlepiej o wcielaniu do zespołów specjalistów dwujęzycznych (których jest jednak niewiele, wobec czego postulat ten bywa utopiijny).

i być nie mogą tożsame. Jako przykład może posłużyć sytuacja, w której lektor wie, że nie wprowadził i nie przeciwiczył jeszcze na zajęciach ćwiczeń wymowy np. spółgłosek retrofleksyjnych, wobec czego nie wymaga ich (akceptowalnego) opanowania od uczących się¹⁹. Zgodnie z normą lingwistyczną słyszy on więc, że uczeń popełnia błąd, nie ocenia go jednak podczas wypowiedzi ustnej, nie klasyfikuje, nie zajmuje się nim, o ile jego pojawienie się nie doprowadza do zakłócenia komunikacji. W zasadzie to zmiana znaczenia wyrazu implikuje najczęściej korektę błędu, który jest spoza poziomu. Gdyby bowiem lektor grup początkowych chciał poprawiać wszystkie uchybienia swoich podopiecznych, to nie tylko zniechęciłby ich do dalszej nauki, ale też zawikłał się w licznych korektach i nie wywiązał się z obowiązków dydaktycznych. Koncentracja na określonych typach błędów podyktowana jest więc licznymi względami, do których należy m.in. typ grupy zajęciowej (czy np. jest jednorodna narodowościowo), typ zajęć (sprawnościowe, systemowe, integrujące itp.), poziom grupy (dbałość o płynność a poprawność), wiek uczących się, miejsce prowadzenia nauki i wiele innych.

Wobec tego pojawia się najważniejsze pytanie – po co badać wymowę cudzoziemców? Otóż za podstawowy cel fonodydaktyki polonistycznej uważa się poszukiwanie sposobów najskuteczniejszego nauczania / uczenia się wymowy języka polskiego jako obcego, jednak by temu sprostać, trzeba najpierw wiedzieć, w jakim celu się jej uczy oraz czego konkretnie trzeba (się) nauczyć. Badania języka mówionego, wymowy, poszczególnych artykulacji, ale i umiejętności słuchania, percepcji, dekodowania i odwzorowywania powinny stać się częstym przedmiotem rozważań fonodydaktyków. Nie mniej ważne jest jednak testowanie skuteczności poszczególnych metod czy technik nauczania wymowy, szukania przyczyn nieużyteczności wybranych narzędzi czy form pracy, sprawdzania działania nowych pomysłów, badania strategii pozwalających na rozwój kompetencji, odpowiedniej korekty, sposobów eliminowania ograniczeń czy zasadności programów nauczania.

Badania nierodzimej wymowy mogą więc przynosić odpowiedź na różne pytania badawcze – od zrozumienia przyczyn i warunków powstawania błędów czy cudzoziemskiego akcentu, po świadomość, co sprzyja procesowi nauczania

¹⁹ Oczywiście przy założeniu, rzadkim, systemowego nauczania wymowy (regularnego, zaplanowanego, dostosowanego do potrzeb danej grupy). Niestety zwykle wymowy nie uczy się wcale lub wprowadza wszystko podczas pierwszych godzin lektora-tu. Samo przedstawienie alfabetu nie jest jednak nauką wymowy (to tylko prezentacja relacji głoska – litera), nie jest nią też prośba o powtórzenie źle artykułowanego słowa (to jedynie technika nauczania) czy prośba o ponowne, głośne odczytanie tekstu (tak-że technika). Nauczanie wymowy, tak jak gramatyki czy leksyki, powinno być rozłożone w czasie i zaplanowane z uwzględnieniem celów uczących się.

/ uczenia się. Wymowa porównywana jest zwykle z wzorcem typowym dla rodzimych użytkowników języka, a w zasadzie ich stopniem zbieżności (podejście językoznawcze, dydaktyczne). Z drugiej strony sprawdzać można wpływ konkretnej realizacji na komunikację: akceptowalność wypowiedzi, jej zrozumiałość, interpretacyjność²⁰ (podejście komunikacyjne, interakcyjne). Ze względu na to, że akcent cudzoziemski i zrozumiałość są ze sobą ściśle powiązane, warto też sprawdzać stosunek rodzimych użytkowników do akcentu (jego typów, siły), a także wpływ na poczucie tożsamości u mówców oraz tolerancji u słuchaczy. Badania wymowy cudzoziemców ze względu na ich język pierwszy to jednak tylko jedna kwestia, którą interesują się fonodydaktyka czy lapsologia. Jak wspomniano, wiele zależy także od innych czynników: psychologicznych, socjologicznych czy pedagogicznych. Te zaś właściwie nie bywają przedmiotem zainteresowania badaczy. Uważa się, że pochylenie się nad tego rodzaju problemami mogłoby przynieść wiele cennych wskazówek, możliwych do wykorzystania w nauczaniu. Wyliczone w tabeli problemy badawcze są jednymi z wielu i listy tej nie należy traktować jako ostatecznej, a raczej jako pierwszą:

Tabela 3. Przykładowe problemy badawcze fonodydaktyki polonistycznej

Programy nauczania	Czy istnieje optymalna kolejność wprowadzanych zagadnień (w literaturze można znaleźć różne, od czego zależą, dla kogo która jest lepsza)? Jaka jest optymalna kolejność wprowadzania poszczególnych zagadnień skorelowana z poziomami nauczania, typem odbiorcy, ... (czy w przypadku wymowy uniwersalizm jest możliwy)? Czego absolutnie nie powinno się zaniedbywać podczas nauki wymowy języka polskiego jako obcego? Jakie zagadnienia powinno się uwzględniać podczas tworzenia programów nauczania wymowy dla różnych poziomów biegłości językowej?
---------------------------	--

²⁰ Por. funkcjonujące na gruncie dydaktyki języka angielskiego: ang. *intelligibility* – rozpoznawanie informacji, dekodowanie słów, ang. *interpretability* – interpretowanie informacji oraz ang. *comprehensibility* – rozumienie treści, rekonstruowanie znaczeń jako subiektywna łatwość / trudność rozumienia mówcy. Wymowę można badać ze względu na każdy z wymienionych parametrów, prosząc np. o spisanie czyjejś wypowiedzi (porównanie z oryginałem przyniesie wnioski o zdekodowanych znaczeniach), ocenę na skali stopnia zrozumiałości czy wysiłku podejmowanego przez rodzimego użytkownika, niezbędnego do zrozumienia komunikatu.

Techniki nauczania	Czy uczyć wymowy języka polskiego, warto wykorzystywać zapis czy z niego rezygnować? Które techniki nauczania są najskuteczniejsze w kontekście uczących się pochodzących z różnych krajów (np. ze względu na wpływ systemu edukacji)? Czy polskie głoski skuteczniej ćwiczy się w sylabach, wyrazach, słowach bezsensownych, internacjonalizmach, ...? W jaki sposób i za pomocą jakich środków zachęcać do samodzielnej pracy nad wymową? Jak prostą polszczyzną wystarczająco precyzyjnie tłumaczyć od poziomu A1 układy, ruchy i pozycje narządów mowy podczas wymawiania poszczególnych głosek? Które zagadnienia fonetyczne wymagają eksplicytnego podawania reguł, by na mocy wiedzy o języku uczący się mogli uniknąć błędów (kognitywizm)?
Strategie	Które strategie uczenia przynoszą największe efekty i komu? Które strategie komunikacyjne przynoszą największe efekty i komu? Z których strategii unikowych uczący się najczęściej korzystają i jak je przezwyciężyć?
Zagadnienia socjolingwistyczne	W jaki sposób rozmawiać z uczącymi się o cudzoziemskim akcencie? Jakie są różnice w ocenie błędów, jeśli wypowiedź ocenia niespecjalista / specjalista, lektor (nie)rodzimy pracujący w Polsce, a za granicą, czy coś zmienia kontekst certyfikacji? W jaki sposób, w jakim stopniu i od którego poziomu nauczać wariantowości fonetycznej i jak o niej decydować?
Zagadnienia psycholingwistyczne	W jaki sposób uczący się realizują w polszczyźnie akcent (tonem, ilością, czasem, siłą)? W jaki sposób percypują polskie suprasegmentalia? Czy uczący się nabywają percepcyjnie błędy wymowy lektorów (jak niwelować skutki, np. wad wymowy u nauczycieli)? Jakie są różnice w uczeniu się / nauczaniu języka polskiego jako trzeciego i kolejnych? Jak odróżniać błędy interferencyjne od uproszczeń i uogólnień w interjęzyku ucznia? Na ile rozwój kompetencji fonologicznej postępuje naturalnie wraz z ogólnym postępowaniem w języku? Kiedy i na ile fosylizacja błędów na poziomach A1–A2 skutkuje niemożliwością ich wyeliminowania na późniejszych etapach nauki?
Zagadnienia logopedyczne	Kiedy sugerować konsultację logopedyczną? Jak wyjaśniać, że z przyczyn obiektywnych (np. anatomicznych) nie można liczyć na znaczny postęp?

Tabela 3 (cd.)

Błędy	Które typy błędów pojawiają się najczęściej w mowie cudzoziemców poszczególnych narodowości? Na ile możliwe jest stworzenie uniwersalnej klasyfikacji błędów wymowy i czy jest potrzebna? Które z typów błędów najczęściej prowadzą do zakłóceń komunikacji (np. realizacje głosek reprezentujących inne fonemy czy może zmiany w suprasegmentaliach)?
--------------	---

Oczywiście na część postawionych pytań można odpowiedzieć na bazie doświadczeń lub intuicji, niektóre z obszarów zostały przebadane na gruncie dydaktyk innych języków obcych. A jednak za fundamentalne uważa się konfrontowanie domysłów badawczych i zdobyczy obcych dydaktyk z badaniami w zakresie fonodydaktyki polonistycznej – choćby ze względu na wyjątkowość i bogactwo polszczyzny jako odrębnego systemu.

Badania fonodydaktyczne można podzielić na dwa główne typy: poprawnościowe i komunikacyjne. Punktem odniesienia pierwszych będzie, co już wspomniano, poziom zgodności z wymową typową dla rodzimych użytkowników języka. Są one zwykle realizowane w tradycji normatywizmu – porównywane są systemy języków wzajemnie na siebie oddziałujących i uzyskana (nie)poprawność realizacji. Sam opis systemu oraz procesu rozwoju kompetencji fonologicznej ucznia jest zaś bliższy deskryptywizmowi. Zwykle w celu pozyskania danych wykorzystuje się obserwacje, obserwacje uczestniczące czy studia przypadku. Uczący się są nagrywani, a badacz odsłuchuje ich wymowę i porównuje z rodzimymi normami, co ma późniejsze konsekwencje przy planowaniu programów nauczania, treningów fonetycznych, określaniu wymagań i sposobów oceniania. Mimo znacznej subiektywności czy wręcz uznaniowości tej procedury (ocena błędów wymowy jest znacznie trudniejsza niż gramatycznych czy leksykalnych ze względu na liczbę wpływających na nią zmiennych, także pozajęzykowych) jest ona powszechna zarówno w samej edukacji, jak i nauce. Warto brać jednak pod uwagę, że badacz podejmujący decyzję o (nie)poprawności danej realizacji obarczony jest własnym doświadczeniem. Stąd też w badaniach audytywnych postulowana jest kooperacja badaczy lub chociaż konsultacje. Rzetelność wnioskowania podnoszą oczywiście badania obiektywne, a więc na przykład wykorzystujące narzędzia fonetyki akustycznej, w ich przypadku jednak istotne są umiejętności badacza m.in. w zakresie segmentacji i interpretacji danych. Równolegle przebiegają badania skoncentrowane na komunikacji – badacze korzystają z analogicznych metod badawczych (audytywnych, akustycznych), częściej jednak koncentrują uwagę na odbiorze cudzoziemskiej wymowy, np. przez określone grupy rodzimych użytkowników.

Sprawdzają stopień akceptacji²¹ wymowy, występowania zakłóceń komunikacyjnych, krzyżują typy błędów z ich wpływem na skuteczne porozumiewanie się²², por.:

Kryteria komunikacyjnej oceny uczniowskich błędów językowych polegają na stwierdzeniu, czy dany błąd powoduje zakłócenia komunikacyjne, czy też nie. W porównaniu z oceną błędów z lingwistycznego punktu widzenia jest to znacznie trudniejszy rodzaj ewaluacji błędów językowych, ale jest to jednocześnie ocena bardziej wartościowa, wiąże się ona bowiem z zagadnieniem tolerancji błędów językowych, a także hierarchizacji tej tolerancji [Grucza 1978: 36–37].

Wnioski z badań mają skutkować możliwością zastosowania konkretnych rozwiązań w procesie nauczania / uczenia się. Ich prowadzenie jest więc podstawą do oceniania skuteczności działań metodycznych (por. pre-testy i post-testy wykazujące działanie danej techniki nauczania), szczególnie w zgodzie z metodą kontrastywną. Uważa się, że interferencja zachodzi między językiem ojczystym (w mniejszym stopniu kolejnymi) a interjęzykiem ucznia, który – jako zmienny, ulega przekształceniom w procesie uczenia się. Jednak na ostateczny kształt języka ucznia w danej fazie rozwoju, skoro to język naturalny (ma własny system fonologiczny [Hammarberg 2011]), mają wpływ także uniwersalne procesy fonologiczne, wśród których znajdują się epentezy, redukcje, metatezy i modyfikacje (substytucje, upodobnienia itd.)²³. Ich pojawianie się jest naturalne w procesie akwizycji (języka ojczystego), równie często występują w procesie uczenia się, przebiega to jednak inaczej, np. w innej kolejności. Pomagają one w artykulacji, zgodnie z zasadą zmniejszania wysiłku podczas mówienia, a także w percepcji (maksymalizacja kontrastu). Do tego dochodzą sytuacje trudne do wyjaśnienia, jak pojawianie się cech / głosek, których nie ma ani w systemie wyjściowym²⁴, ani w docelowym, ani w żadnym innym, który biografia językowa

²¹ Akceptowalność to za Noamem Chomskim właściwość „wypowiedzi, która sprawia, że wypowiedź ta jest do przyjęcia i łatwo zrozumiała dla rodowitego użytkownika języka” [EJP 1994: 16].

²² Zob. „Foreign accent can be measured in two ways: by eliciting global judgments and quality ratings of samples of non-native speech from judges or by carrying out instrumental-acoustic measurements of various phonetic aspects of non-native speech and by comparing them to native speech” [Gut 2007: 75].

²³ Np. ubezdźwięcznienia wygłosowych obstruentów: wymawiając ang. *bag*, Kantończyk, mimo braku takich ubezdźwięcznień w kantońskim i braku w angielskim, powie [bak] po angielsku [Eckman 1991].

²⁴ Jako tożsame, ze względów stylistycznych, stosowane są w pracy terminy *język pierwszy/ prymarny/ wyjściowy/ źródłowy/ L1* (z rzadka, gdy to konieczne, *ojczysty, rodzimy*) oraz *język drugi/ docelowy/ obcy/ opanowywany/ L2*. Niezbędne bowiem

ucznia mogłaby wyjaśnić. Na to nakładają się jeszcze strategie uczenia się i strategie komunikacyjne, takie jak omijanie wyrazów zawierających trudne dla uczącego się głoski czy hiperpoprawność, np. przy wymowie doliterowej, lub wpływ relacji fonem – grafem z języka pierwszego.

W badaniach bierze się pod uwagę także różnego rodzaju przyczyny pozajęzykowe, z których wynikać mogą trudności w wymowie w języku obcym lub które mogą się nakładać na przyczyny związane z rozwojem interjęzyka. Polskie badania wymowy z rzadka uwzględniają takie wskaźniki, choć w badaniach światowych wiele już o tym pisano. Warto więc mieć na uwadze²⁵: wiek uczących, ich płeć, osobowość, temperament, motywację, umiejętność podejmowania ryzyka, potrzebę akceptacji społecznej, poziom socjalizacji, sposób myślenia o pochodzeniu, prestiż społeczny języka obcego według uczącego się, atrycję języka pierwszego, względy tożsamościowe (kim jestem, kim się czuję, kim chcę być), cele uczenia się języka, pozycję ucznia w grupie i przypisywane mu etykiety, stereotypy dotyczące języka, kraju i jego obywateli, lateralizację, biografię językową, świadomość językową, świadomość fonologiczną, wykształcenie – ucznia i jego rodziców, status społeczny ucznia i jego rodziców²⁶, czas nauki języka w szkole i poza nią, wykorzystywanie go wyłącznie na lekcji, w środowisku naturalnym, otwartość na kulturę, wpływ społeczności anglojęzycznej lub wielojęzycznej, strategie uczenia się, strategie komunikacyjne, liczbę godzin treningu wymowy – w szkole, w domu, indywidualnie a grupowo, metody i techniki nauczania, styl uczenia się, styl nauczania nauczyciela, poziom inteligencji ucznia, możliwości poznawcze, typ alfabetu języka pierwszego, relacje grafem – fonem w języku pierwszym, typ języka pierwszego według różnych klasyfikacji języków, system szkolnictwa kraju pochodzenia, kondycję psychiczną, czynniki afektywne i wiele innych.

w opisie jest korzystanie z terminów, które odnoszą się do poszczególnych języków pozostających w kontakcie, a więc języka ucznia i tego, którego chce się on nauczyć. Jeśli z jakiegoś powodu ważne jest zaznaczenie kolejności nabywania języków, zastosowano termin *język drugi* (wyłącznie w znaczeniu *obcego*).

²⁵ Lista ta nie jest zamknięta. Stworzono ją na podstawie przeglądu licznych badań, głównie anglojęzycznych, dotyczących uczenia się wymowy języków obcych.

²⁶ Przykładowo autorka niniejszego opracowania zmierzyła się niegdyś z koniecznością ograniczenia grupy badawczej ze względu na miasto urodzenia uczniów i ich status społeczny (ważne okazało się też wykształcenie rodziców). Wpływu tych czynników na wymowę uczniów nie wzięto pod uwagę podczas przygotowywania badania wymowy, okazało się to istotne dopiero po konsultacji z dialektologami arabistami [Biernacka 2020b].

1.2. WNIOSKI

Powyższe rozważania prowadzą bezpośrednio do wniosku, że w fonodydaktyce polonistycznej jest jeszcze wiele do przebadania, zaś sposobów badań jest tak wiele, że mogą się z nimi mierzyć badacze o rozmaitych zainteresowaniach: językoznawczych, logopedycznych, psycholingwistycznych, socjolingwistycznych, neurolingwistycznych, kognitywistycznych czy pedagogicznych. By móc wyciągać sensowne wnioski odnośnie do nauczania wymowy polskiej cudzoziemców, należy rozwijać badania tego procesu, a także samych cudzoziemskich realizacji [zob. Szpyra-Kozłowska 2013]. Tematem błędów, także w zakresie wymowy cudzoziemców, szczególnie interesuje się wspomniana już lapsologia. Błędy są jej podstawowym obszarem zainteresowań, a korelacja między lapsologią a fonodydaktyką jest punktem wyjścia do dalszych rozważań.

ROZDZIAŁ II

LAPSOLOGIA GLOTTODYDAKTYCZNA¹

Przykładając własne normy do norm panujących w innych rzeczywistościach aksjologicznych (...) popełniamy grzech etnocentryzmu – patrzymy na inne światy wyłącznie z własnej perspektywy [Kłosińska 2017: 87].

Błędem językowym przyglądają się badacze reprezentujący różne nauki, takie jak językoznawstwo, logopedia, psycholingwistyka, socjolingwistyka czy neurolingwistyka. Glottodydaktycy, a ściślej glottodydaktycy polonistyczni, interesują się nimi w związku z informacjami, jakie przekazują zarówno o rozwoju językowym pojedynczych uczących się języka polskiego jako obcego, jak i procesie uczenia się, nauczania i przyswajania języka w szerokim kontekście, choć zawsze w konkretnym układzie glottodydaktycznym. W Polsce, za sprawą F. Gruczy [1978], subdyscyplina glottodydaktyki zajmująca się błędami zwana jest lapsologią glottodydaktyczną (ewentualnie błędologią, errologią), definiuje zaś i klasyfikuje błędy różnych podsystemów (i nie tylko), a także porównuje je z właściwymi modelami języka docelowego, przy jednoczesnym dostrzeganiu tworzącego się (w trakcie rozwoju językowego ucznia) interjęzyka. Do przedmiotu jej badań zaliczane są: „opis błędów i ich szczegółowe wyjaśnianie (analiza błędów językowych), ocena aplikatywna zebranych informacji deskryptywno-eksplikatywnych (ewaluacja/ocena błędów językowych), opracowanie środków profilaktycznych (profilaktyka i terapia błędów językowych)” [Kaleta 2015: 35, por. Grucza 1978].

Większość badań z tego zakresu, prowadzonych przez glottodydaktyków polonistycznych, w tym fonodydaktyków, koncentruje się na opisie błędów typowych dla uczących się o konkretnym języku pierwszym, rzadziej pewnej narodowości. Błędy wynikające z wpływów języków kolejnych nie były dotąd szeroko omawiane. Z rzadka, lecz pojawiają się także publikacje ujmujące błędy nieinterferencyjne, trudne zarówno do oceny, jak i wyeliminowania. Często punktem wyjścia do oceny błędów jest system języka polskiego, będący celem nauczania, w związku z czym proponowane ujęcia i klasyfikacje mają swoje źródło w językoznawstwie. Coraz częściej błędy odnoszone są do poszczególnych poziomów nauczania, rozpatruje się rozwój interjęzyka ucznia czy działanie procesów uniwersalnych.

¹ Ze względu na niezwykle obszerną bibliografię interesującego problemu konieczne okazało się ograniczenie rozważań do wybranych ujęć.

Grażyna Zarzycka, pisząc o polonistycznej specjalizacji glottodydaktyki, podkreśliła też szerszą perspektywę przyglądania się błędom – nie tylko tym, które popełniają uczący się, ale i tym, które zaobserwować można u nauczycieli: „Zwrócenie uwagi na błędy nauczycielskie jest niewątpliwie związane z wyzwaniem, jakie stwarza prowadzenie specjalizacji i studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego” [Zarzycka 2015: 12].

Brakuje w fonodydaktyce opisów pomagających – poza ujęciem *stricte* językowym – odpowiednio zaplanować proces nauczania, by ustrzec się błędów popełnionych przez innych doświadczonych lektorów. Nieczęste są też opracowania wykazujące podejście do błędów – zarówno prezentowane przez nauczycieli, jak i samych uczących się. Nie są to jednak luki, których nie dałoby się uzupełnić. Ze względu na to, że w centrum niniejszego opracowania znajduje się błąd, postanowiono przyjrzeć się sposobom jego rozumienia. Punktem wyjścia uczyniono językoznawstwo polonistyczne, jako tło i źródło inspiracji, celem jednak – glottodydaktykę polonistyczną, naukę autonomiczną z własną perspektywą badawczą².

2.1. BŁĄD W JĘZYKOZNAWSTWIE POLONISTYCZNYM

Błąd językowy ma charakter względny. Zgodnie z tradycją, istnieje tylko wtedy, gdy istnieje norma, którą łamie – ta zaś nie jest obiektywnie dana, tylko ustalona społecznie. Wyznaczenie takiej normy (szczególnie w (glotto)dydaktyce), jako punktu odniesienia dla popełnianych (przez uczących się) błędów, zdawało się od lat fundamentalną potrzebą, wciąż jednak niezaspokojoną, a nawet ostatecznie i raz na zawsze niemożliwą do zaspokojenia. Skoro bowiem rozwijają się żywe języki, to także ich normy nieustająco ewoluują. Co więcej, skoro w każdej sytuacji komunikacyjnej użytkownik języka (z uwagi na różne czynniki, takie jak cele pragmatyczne, typ rozmówcy, relacje między rozmówcami czy poziom oficjalności spotkania) podejmuje decyzje o najważniejszym sposobie sformułowania komunikatu, to znaczy, że wzorce bywają różne i zmieniają się nie tylko w czasie i przestrzeni, ale i ze względu na towarzyszące porozumiewaniu się okoliczności³.

Tradycyjnie rozumianym normom przypisuje się szeroki zakres, konwencjonalny charakter i aplikatywne zastosowanie. O poprawności rozstrzyga się umownie, choć na podstawie wiedzy, doświadczeń, często wnioskując czy przewidując – zawsze w kontekście systemu jako (dość) uporządkowanego zbioru.

² Z powodu takiego ujęcia problemu zagadnienia opisywane z punktu widzenia językoznawstwa są potraktowane skrótowo, a przegląd z pewnością nie jest wyczerpujący.

³ Por. podejście Marty Skury, która pisze: „w glottodydaktyce nie ma więc, tak jak w kulturze języka jednej stale obowiązującej normy” [2018: 44].

Choć normy dążą do obiektywizacji, są one z konieczności także w pewnym stopniu subiektywne⁴. Szukając odpowiedzi na pytanie o poprawność wybranego elementu językowego, użytkownicy języka decydują się bowiem przyjąć wytyczne na podstawie opracowań (takich jak słowniki, poradniki – mniej lub bardziej aktualne) czy wskazówek osób (np. językoznawców) prezentujących określone postawy wobec języka i często arbitralnie narzucających poglądy (na przykład na temat właściwych kierunków dalszego rozwoju polszczyzny [zob. Rudnicka 2018]). W dobie upadku wartości inteligenckich [Kłosińska 2017; Zdunkiewicz-Jedynak 2021] przestaje to działać, a przynajmniej oddziaływać społecznie w taki sposób, w jaki życzyliby sobie tego kodyfikatorzy. Propagowane wnioski w różnym (coraz mniejszym?) stopniu – w zależności od skuteczności procesu transmisji kultury [zob. Liberek 2021] czy może działań w zasadzie marketingowych – stają się wyznacznikami dla kolejnych pokoleń. Kodyfikacja⁵ jednakże, niezbędna dla stabilizacji i regulacji, w dużej mierze po prostu rejestruje normy danego okresu.

⁴ Według szkoły praskiej skodyfikowana norma odnosi się wyłącznie do języka literackiego. Rozumieć ją można jako zbiór reguł posługiwania się językiem, wynikających z uzusu, ale uznanych i skodyfikowanych przez językoznawców. Już Danuta Buttler pisała o niej jako o fakcie obiektywnym, definiując ją jako „zbiór środków językowych najbardziej stabilnych, powszechnie używanych w pewnej społeczności” [1982: 359]. Analizując różne podejścia Marian Bugajski zasugerował rozważanie układu: dynamiczna norma – statyczna kodyfikacja [zob. Bugajski 2006: 276–279]. Ostatecznie wymyka się ona prostemu definiowaniu ze względu na ambiwalencję, którą omawia Aleksander Kiklewicz: „(...) ma charakter arbitralny i jednocześnie funkcjonalny, adaptacyjny; obejmuje szeroki zakres ludzkiej komunikacji i jednocześnie stanowi cechę osób należących do określonej grupy społecznej; odznacza się stabilnością, a jednocześnie ciągle się zmienia, stanowi wzorzec językowy, choć jednocześnie ma charakter rozmyty, a wielu kwestii poprawnościowych nie można rozwiązać jednoznacznie; mówi się o niej jako o języku literackim, choć w literaturze pięknej występują masowe odstępstwa od normy; jest używana przez warstwę ludzi wykształconych, choć właśnie oni, wyróżniając się kreatywnością i pomysłowością, przyczyniają się do różnego rodzaju innowacji (a także dewiacji) językowych; jest oparta na tradycji, choć jednocześnie umożliwia kooperację społeczną i postępową działalność zbiorowości (...)” [2017: 77].

⁵ „Nadanie normie językowej mocy obowiązującej przez sformułowanie, zapisanie i zatwierdzenie konkretnych zaleceń przez ciało oficjalne lub posiadające autorytet w danej społeczności językowej. Klasycznym przykładem kodyfikacji jest formułowanie, na podstawie istniejącej praktyki, obowiązujących reguł ortograficznych i interpunkcyjnych, a także kategoryczne kwalifikowanie jednych form i konstrukcji jako poprawnych, innych – jako niepoprawnych” [Saloni 1999: 302]. Niedookreślone pozostaje jednak „ciało” formułujące zalecenia, a także miejsce ich zapisu – można przyjąć, że dla polszczyzny są to zarówno Rada Języka Polskiego, jak i poszczególne słowniki i inne opracowania normotwórcze.

Dzięki cyfrowym narzędziom naukowcy potrafią stworzyć bazy danych, które umożliwiają dość rzetelną ocenę rozpowszechnienia, frekwencji czy sposobów użycia jednostek językowych. Oba wspomniane wcześniej nurty, **preskryptywny** i **deskryptywny**, różni m.in. podejście szczególnie do tych elementów języka, których wystąpienie dziwi, razi czy budzi wątpliwości – nie tylko językoznawców, lecz różnych użytkowników języka. Normatywiści nazywają je zwykle błędami, odstępstwami od normy lub odchyleniami od niej, rozmaicie klasyfikują, wyrażają na ich temat opinie i nierzadko je piętnują. Natomiast językowi botanicy [por. Liberek 2021] przyglądają się im, obserwują ich potencjał, odnotowują funkcje i opatrują komentarzami pozwalającymi się zorientować, kiedy warto lub nie warto z nich korzystać. Obie drogi mają na celu poinformowanie użytkowników języka o możliwościach, jakie daje im system, a także konsekwencjach dokonywanych wyborów. Stosunek badaczy do jednostek różnego typu zmieniał się na przestrzeni lat tak samo, jak stosunek do pojęcia normy. Warto więc przyjrzeć się procesowi zmian, jakie zaszły w polskim językoznawstwie.

Wgląd w problematykę błędu wymaga odniesienia do przykładowych definicji. Punktem wyjścia jest oczywiście klasycznie rozumiany normatywizm. Za podstawowe źródło informacji uznać można *Słownik terminologii językoznawczej*, dla którego błąd to „forma językowa zrealizowana niezgodnie z panującą w danym języku literacką normą” [1970: 84], koncentrujący się na specyficznym wyznaczniku – charakterystycznym głównie dla pisanej odmiany języka. Późniejsza *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* podaje szerszą definicję: „element tekstu w danym języku nie mieszczący się w normie tego języka” [1999: 77]. Różne źródła encyklopedyczne, takie jak EJO, EWojP czy EJP, zwracają uwagę na brak funkcjonalnego uzasadnienia wystąpienia danej formy, wskazują jednocześnie inne ich przyczyny, np. „brak troski o to, jak się mówi i pisze oraz niedostateczna znajomość języka, a ściślej – jego kulturalnej odmiany ogólnej” [EWojP 1978: 34], „u rodzimych użytkowników języka błąd powstaje często w wyniku rozszerzonego zastosowania mechanizmów działających w systemie językowym”, błędy „powstają również często pod wpływem czynników zewnętrznych, takich jak zmęczenie, zdenerwowanie” [EJO 2003: 77]. W podobnym duchu o błędach pisał już Zenon Klemensiewicz, według którego błąd językowy to niezamierzone „uchylenie zwyczajowi powszechnej mowy zwanej kulturalną, nie mające oparcia i usprawiedliwienia ani w panującym współcześnie ładzie, systemie językowym, ani w jakiejś starszej lub nowszej dążności ewolucyjnej języka” [1947: 40]. Halina Kurkowska skondensowała myśl, twierdząc, że błąd „to innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona” [1986: 21]⁶, zaś Andrzej Markowski uzu-

⁶ *Per analogiam* pisał Witold Doroszewski: „błąd to innowacja niepotrzebna, nieuzasadniona funkcjonalnie” [SPP 1973: 48].

pełnił to o przykłady i podkreślił brak udziału świadomości: „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej” [WSPP 2006: 1553]. Zwrócił tym uwagę na zmienność punktu odniesienia, gdyż jest to taka „innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itp.” [WSPP 2006: 1553]. Ostatecznie Ewa Rudnicka, zainspirowana diachronicznym podejściem Mirosławy Siuciak [2016]⁷, dodała do definicji długą perspektywę czasową w diagnostyce normatywnej: „błąd jest to niezgodność użytej formy z przewidzianą w określonym czasie dla danej jednostki normą językową lub jednoznaczłą diagnozą normatywną” [2018: 206], a także zwróciła uwagę na okoliczności pozajęzykowe niezbędne w wydawaniu opinii. Można zatem podsumować, że błąd to niezamierzone odstępstwo od reguł konkretnego systemu językowego czy też działającego – w ramach tego systemu – lingwistycznego zbioru zasad zwanych normami, zaskakujący innych użytkowników języka lub budzący ich wątpliwości, a tym samym podlegający (społecznej) ocenie.

Często, definiując błąd, badacze bezpośrednio zwracali uwagę na jego społeczny odbiór oraz konsekwencje, jakie z jego popełnienia wynikają. Dla przykładu Markowski dopowiadał, że to „taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie” [WSPP 2006: 1553]. Walery Pisarek i Józef Reczek uczulali wręcz, że popełnianie błędów jako „nieprzestrzeganie normy językowej grozi autorowi niezrozumieniem, zrozumieniem opacznym, lekceważeniem lub ośmieszeniem” [EWOJP 1978]⁸. Jak jednak zauważa Dorota Zdunkiewicz-Jedynak „w rzeczywistości jako błąd traktuje się wszystko, co jest sprzeczne z kodyfikacją, a nie z normą opisywaną przez A. Markowskiego jako realna” [2021: 7].

⁷ Por. obiektywne podejście do innowacji historyków języka, którzy patrzą na zmiany językowe z dalszej perspektywy, wnioskując na podstawie zastanych faktów i obserwacji procesów, nie zaś ustosunkowując się do nich emocjonalnie [Siuciak 2016].

⁸ Piotr Zbróg [2015: 132], badając reakcje użytkowników Internetu na dostrzeżone błędy, doszedł do wniosku, że nie tylko błąd *sensu stricto*, ale i po prostu negatywna jego ocena może zakłócić komunikację. Warte dokładniejszego zbadania wydaje się w tym kontekście spostrzeżenie, że Polacy zwykle silnie piętnują popełniane przez innych błędy ortograficzne (por. szeroko omawiane w mediach błędy polityków czy celebrytów), rzadziej zaś zwracają uwagę na błędy fonetyczne. Istnienie normy fonetycznej w języku polskim jest dla wielu mniej istotne lub też przez nich w ogóle nieświadomione. Z doświadczeń wynika, że przeciętny użytkownik języka polskiego sięga po pomoc słownika czy poradni językowej w sytuacji, gdy chce potwierdzić właściwą wymowę zapożyczeń, weryfikacji nie podlegają jednak zbyt często słowa rodzime typu *jabłko*, *pięć*, *Piotrkowska*.

Dlatego też zwolennicy deskryptywizmu odeszli od porównywania jednostek z normą czy też systemem, a ocenom zaczęli poddawać elementy językowe „w konkretnej wypowiedzi, w danych okolicznościach komunikacyjnych”, określając je ostatecznie właściwymi lub niewłaściwymi użyciami języka [Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 8]. Wpływ na diagnozę właściwego użycia ma dla nich szereg językowych i pozajęzykowych ograniczeń, których rozpoznanie pozwala wiarygodnie opisać jednostki języka. Zdunkiewicz-Jedynak [2021] wylicza kilkanaście typów takich ograniczeń, do których należą m.in. sytuacja komunikacyjna, relacje nadawczo-odbiorcze, środowisko, gatunek wypowiedzi, ale i tradycja czy różnoznaczność. Przejście od kategorii błędu językowego do kategorii **niewłaściwego użycia** nie jest podszyte liberalizacją, a dostrzeżeniem różnych potrzeb społecznych (priorytetów aksjologicznych [Zdunkiewicz-Jedynak 2021] czy punktów widzenia [Bańko 2008]). Propagatorzy koncepcji dostrzegają też różnice pomiędzy nimi, definiując *użycia niewłaściwe* jako:

takie, w których użytkownik języka bez jakiegś zamierzonej intencji (np. chęci prowokacji) stosuje dany środek językowy, nie uwzględnivszy w danej sytuacji komunikacyjnej ograniczeń, które są właściwe temu środkowi. Użyć niewłaściwych zatem w żadnym razie nie należy utożsamiać z błędnymi. Użycia niewłaściwe to takie użycia zgodne z uzusem, które zostały zastosowane bez uwzględnienia warunkowań sytuacyjnych, podczas gdy w innych okolicznościach mogą się okazać jak najbardziej właściwe [Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 14].

Co należałoby w tej koncepcji uznać za błędne? Czy są to te jednostki, których nigdy się nie używa (a co wówczas z potencjalną kreatywnością języka?), czy może termin *błąd* rezerwować należy do zjawisk zewnętrznych wobec języka, czyli ortografii i interpunkcji (por. polemizujące wnioski Ewy Badydy [2022]), a może tylko obarczać nimi cudzoziemców posługujących się polszczyzną (o nieadekwatności terminu *błąd* pisał na ten temat już Witold Cienkowski [1980]⁹)? Kwestie te są wciąż otwarte i doczekują się coraz to nowszych ujęć. Można się też zastanawiać, czy zastąpienie terminu *błąd* terminem *użycie niewłaściwe* jest

⁹ Według Cienkowskiego [1980: 442] „aprioryczne negatywne zabarwienie” terminu *błąd* „utrudnia obiektywne i rzeczowe określenie charakteru i stopnia błędności (...), a przecież „nie wszystkie «błędy» są jednakowo błędne”. Sugerował więc ich analizę opartą na dwóch aspektach: zgodności z normą/ systemem i ewentualnego odchylenia od nich, a także stopnia zakłócenia komunikacji językowej. Dla przykładu wymowa wyrazu *bransoletka* z głoską [z] zamiast [s] jest traktowana przez opracowania poprawnościowe jako błędna [WSPP; WSJP], a jednak to wymowa z głoską dźwięczną spełnia funkcję komunikatywną i jest tak rozprzestrzeniona, że większość użytkowników języka nie dostrzega problemu, zakładając także ogólnie obowiązującą pisownię z literą *z* [zob. internetowe poradnie językowe].

konieczne. Choć wyluszczone intencja, jakoby *błąd* obarczony był negatywnymi asocjacjami¹⁰, jest oczywista, trudno nie wyczytać analogicznych skojarzeń w negacyjnym przymiotniku *niewłaściwy*¹¹. Warto jednakże podkreślić, że w tej koncepcji zmianie ulegają priorytety językoznawstwa oraz szeroko rozumianej kultury języka:

Celem nadrzędnym działań kulturalnojęzykowych na miarę współczesności, w której polszczyzna podlega tak szybkim zmianom, winno być nie zapoznanie użytkowników języka z gotowymi czarno-białymi ocenami elementów języka lub tekstu (i w efekcie – pamięciowe opanowanie przez nich tych ocen), lecz wyposażenie native speakerów w narzędzia pozwalające im samodzielnie ocenić funkcjonalność danego środka językowego, tak by komunikowali się jak najlepiej, najfortunniej z punktu widzenia zakładanego przez nich celu, intencji i priorytetów aksjologicznych dotyczących języka [Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 13].

Tylko czy bez ich zaangażowania jest to możliwe? Wobec powyższego warto byłoby może renegotjować podejście do samej kategorii błędu – nie tylko w językoznawstwie, a w ogóle, społecznie. Zdaje się bowiem, że jego krytykująco-piętnujący rys powoduje chęć wycofania go z przestrzeni, nie tylko edukacyjnej. Zastanowić się można: czy zmiana ta jest konieczna, możliwa i w ogóle potrzebna? Czy może jednak – wśród rozmaitych form językowych – wciąż znaleźć można takie, które przez wszystkich jednoznacznie i niezależnie od okoliczności uznane zostają jako błędne? Czy bowiem wszystko, co produkowane, należałoby uznać za właściwe w jakichś okolicznościach? Innymi słowy, czy da się zawsze znaleźć okoliczności sankcjonujące wystąpienie określonej formy? Wydaje się, że i koncept, i termin *błąd językowy* są niezbędne w świecie, który wypełniony jest koniecznością dokonywania ocen. Potrzeby plasowania, rankingowania czy rekrutowania – jak i wiele innych – wymagają tworzenia kryteriów, które byłyby obiektywne i tak samo czy choćby porównywalnie przez oceniających realizowane. Dlatego też w przypadku ocen błędów językowych tworzone są rozmaite klasyfikacje, zarówno te stopniujące błędy (np. rażące, pospolite i usterki językowe [WSPP], drobne, tolerowane, poważne, nie do zaakceptowania [Bańko 2008], rażące i drugorzędne¹², jak i systematyzujące je z lingwistycznego, a ściślej strukturalistycznego,

¹⁰ Por. ujęcie filozoficzne: błąd stanowi „*conditio sine qua non* wystąpienia krytycznego namysłu nad tym, co nas otacza, a ściślej: błąd stanowi warunek teorii poznania” (Noras 2008, s. 7, 12) [za: Dąbrowska, Pasieka 2015: 21].

¹¹ Wydaje się, że w kontekście informowania o bardziej czy mniej odpowiednich w danej sytuacji jednostkach zawsze musi pojawić się jakiś cień wartościowania (por. *typowy / nietypowy, odpowiedni / nieodpowiedni, stosowny / niestosowny* itd.).

¹² <https://rjp.pan.pl/deutsh/1100-klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych> [dostęp: 18.07.2024].

punktu widzenia (błędy zewnątrzjęzykowe – ortograficzne i interpunkcyjne, oraz wewnątrzjęzykowe, w których wydziela się błędy systemowe: gramatyczne – fleksyjne i składniowe; leksykalne – słownikowe, frazeologiczne, słowotwórcze; fonetyczne; a także osobno błędy użycia, czyli stylistyczne [NSPP; WSPP]). Dodatkowo w literaturze spotkać można typologie oparte na korpusach błędów uczniowskich, np. klasyfikacja Saloniego [1971]. Z rzadka pojawiają się mniej typowe koncepcje, wprowadzające np. błędy komunikacyjne [Miodek 2008; Warchał 2008] czy błędy interakcyjne [Jakubowska 2008],

Jak podkreśla Saloni [1971], niejednokrotnie zdarza się, że błąd można ocenić rozmaicie (podaje m.in. przykłady błędów rekcji jako gramatycznych lub leksykalnych, błędów stylistycznych, które można uznać za językowe). Takie spostrzeżenia z rzadka odnaleźć można w publikacjach, chociaż w codziennym życiu wielu językoznawców czy nauczycieli mierzy się z wyzwaniem klasyfikacji błędu, bowiem w opracowaniach normatywnych podawane są przykłady oczywiste, najbardziej typowe [zob. Dobkowska, Hącia 2012]. Oceny błędów uczniowskich przynoszą przykłady niejednoznaczne, zjawiska pograniczne (np. fleksyjno-składniowe, fleksyjno-semantyczne, fleksyjno-ortograficzne, semantyczno-składniowe, składniowo-interpunkcyjne), których opis zależy może od przyjętej perspektywy. Co więcej, jak tłumaczy logika, zdarza się, że „coś może jednocześnie być i nie być błędem, zależnie od punktu widzenia” [Bańko 2008: 3]. Jeśli dalej rozważania poprowadzi się w stronę antropocentrycznej teorii języka, to okaże się, że „skoro nie ma dwóch identycznych idiolektów (podstawowych i specjalistycznych) to nie może być też jednolitej, bezwzględnej normy językowej obowiązującej wszystkich mówców-słuchaczy” [Sztuk 2017: 102]. Dla jednej osoby więc coś może być normatywne, a dla innej nie, a nawet w przypadku jednej osoby zjawisko językowe czy wypowiedź mogą oscylować na linii norma – błąd w zależności od różnych okoliczności (np. sytuacji komunikacyjnej, typu rozmówcy). Przykładem może być akcentowanie trzeciej sylaby od końca w normie wzorcowej, a drugiej sylaby od końca w normie użytkowej czasowników w 1. i 2. os. liczby mnogiej w czasie przeszłym (np. *czytaliśmy*). Po pierwsze, skoro oba typy akcentu mieszczą się w normie (choć według teorii dychotomicznej – innej), to znaczy, że żaden z nich nie jest błędny. Po drugie, z pragmatycznego punktu widzenia akcent wzorcowy może być mniej skuteczny komunikacyjnie, może np. budzić zdziwienie w środowiskach, które posługują się wyłącznie wymową potoczną, a może też wcale nie być postrzegany słuchowo przez użytkowników polszczyzny. Akcent paroksytoniczny, jako znacznie bardziej frekwencyjny, może być w tej formie oceniony jako jedyny właściwy, może też ze względu na teoretyczną (czy zwiększającą się) powszechność stać się w którymś momencie jedynym wzorcem. Choć teoria antropocentryczna rzuca nowe światło w sprawie zrozumienia ich skomplikowanych zależności, relacja błąd – norma – system warta jest przedyskutowania.

2.1.1. NORMA W JĘZYKOZNAWSTWIE

Pochodzący z łaciny polisem *norma* w pierwszej kolejności oznacza ogólnie przyjętą ‘regułę, przepis’, ‘wzór’, a dalej ‘nakaz, zakaz’ czy ‘wskazówkę, zasadę postępowania w określonej dziedzinie’, co prymarnie istotne jest z punktu widzenia etyki i prawa [SWO; SWOiZO]¹³. W znaczeniu podstawowym słowniki języka polskiego dodają bliskoznaczniki, takie jak: ‘wytyczna’, ‘schemat’ [SJP], zwracając szczególną uwagę na to, że norma jest ogólnie ustalona, ale i powszechnie przyjmowana. Obok norm moralnych, postępowania czy zwyczajowej w opisach pojawia się *norma językowa* [SJPSz] (*lingwistyczna* [Skura 2018]), która zaczyna być wymieniana jako prymarny przykład norm [WSPP] i doczeka się wyodrębnionego hasła problemowego [WSPP 2006: 1626–1629]. Znamienne jest, że w najbardziej aktualnym słowniku, czyli *Wielkim słowniku języka polskiego* [WSJP PAN], hasło *norma* odsyła do dwóch znaczeń: *ortograficzna* i *bezpieczeństwa*, z czego pierwsza definiowana jest jako ‘zasada przyjęta w jakiejś grupie dotycząca określonej dziedziny’ (w połączeniach: *językowa, ortograficzna; elementarna, podstawowa, estetyczna, moralna, obyczajowa, kulturowa, społeczna; postępowania, zachowania; funkcjonowania; przyzwoitości*), zaś druga to ‘oficjalnie ustalone ilości lub jakości czegoś’. Szczególnie widoczna jest zmiana kolejności na linii: norma etyczna – norma językowa – norma techniczna [por. Kłosińska 2019], a także uклон w stronę użytkowników języka, dla których to norma ortograficzna zaczyna być podstawowym, bliskim im pojęciem¹⁴.

W pierwszej kolejności należy zauważyć, że norma postrzegana bywała szeroko i wąsko, zarówno więc jako aprobowany zasób środków językowych w danym okresie albo tylko zbiór reguł posługiwania się nimi [Podracki 2010]. Zawiązały się dwa nurty związane z interpretowaniem zjawiska normy językowej ze względu na typ prowadzonych badań, a więc **nurt normatywistyczny** (norma jako zbiór obowiązujących przepisów [Karpowicz 2009; Markowski; WSPP 2006]¹⁵)

¹³ W słownikach ogólnych pojawia się też w znaczeniu ‘miara, ilość, jakość czegoś’ – w odniesieniu do nauk technicznych, a niekiedy i w kolejnym, zakresowo: ‘druk. pełny lub skrócony tytuł dzieła umieszczony drobnym drukiem na dolnym marginesie pierwszej kolumny każdego arkusza drukarskiego książki’ [SJPSz 1982: 390].

¹⁴ Co jest niezwykle ciekawe, bowiem zapis ma charakter *stricte* konwencjonalny, wtórny wobec mowy i generalnie zewnętrzny wobec języka jako systemu. W językoznawstwie tradycyjnie więc nie traktuje się tego w charakterze norm, a kodyfikacji [Dunaj, Mycałka 2009]. Tendencje do dwupoziomowego opisu zagadnień ortograficzno-interpunkcyjnych [por. Karpowicz 2009] odpowiadają silnie zaznaczającym się potrzebom społecznym.

¹⁵ Przyporządkowanie tekstów do nurtów jest arbitralne. Decyzję podejmowano po analizie, biorąc pod uwagę wydźwięk tekstów badacza.

i **nurt opisowy** (norma jako rejestr stanu języka [Liberek 2021; Zdunkiewicz-Jedynak 2021]). Ich rezultatem jest też inny sposób rozumienia kodyfikacji, co Zbróg komentuje:

Oba stanowiska różnią się więc dość istotnie w dwóch kwestiach: w jaki sposób następuje kodyfikacja („odzwierciedlenie normy” versus „wybór z normy”) oraz jaka jest jej funkcja („zдание relacji ze stanu faktycznego” versus „działania ochronne i propagujące to, co językoznawcy uznają za pożądane”) [2011: 111].

Pierwsze polskie koncepcje normatywistyczno-kodyfikacyjne czerpały głównie z dwóch strukturalistycznych teorii: Louisa Hjelmsleva i Eugenia Coşeriu [Bugajski 2006]. Bodaj najpowszechniej cytowaną definicję normy językowej, u podstaw strukturalistyczną¹⁶, choć o rysie socjolingwistycznym, wprowadzoną z tradycji ortopeicznej, zaproponował Markowski, konstatując, że:

jest to zbiór tych elementów systemu językowego, a więc zasób wyrazów, ich form i połączeń oraz inwentarz sposobów tworzenia, łączenia, wymawiania i zapisywania wszelkich środków językowych, które są w pewnym okresie uznane przez jakąś społeczność (najczęściej przez całe społeczeństwo, a przede wszystkim jego warstwy wykształcone) za wzorowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne [WSPP 2006: 1626, por. Markowski 2005: 21].

Zgodnie z tym tradycyjnym dziś podejściem, próbując pozycjonować normę wewnątrz języka¹⁷, jednocześnie uwzględniając jego wariantywność, normatywiści od lat przyjmują podział na dwa poziomy: normę wzorcową i użytkową [por. Puzynina 1997; Miodek 2001; NSPP; WSPP], z których druga podlega zwykle dalszej wewnętrznej taksonomii na użytkową potoczną (ogólną), regionalną i profesjonalną. Dychotomia, choć nie jest ostra, wpływa bezpośrednio na sposób ich postrzegania, bowiem sugeruje hierarchiczność i wartościowanie (wbrew sugerowanemu przez Markowskiego socjolingwistycznemu różnicowaniu norm ze względu wyłącznie na stopień oficjalności sytuacji, o czym pisał już Mirosław Bańko [2008]). Zgodnie z klasycznym kryterium ich rozróżnienia

¹⁶ Zob. wybrane teorie i opracowania mające przez lata wpływ na wiążące podejście do normy dla polskich językoznawców: *Językoznawstwo strukturalne* 1979; Buttler 1976; Miodek 1983; Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1986; Bugajski 1999; Puzynina 1997; Bugajski 2006; Bańko 2008.

¹⁷ STJ [1970] definiował normę jako element systemu językowego i jednocześnie reguły posługiwania się językiem. Kolejni badacze traktowali ją jednak jako wzorcową realizację potencjału systemu językowego, osobny poziom abstrakcji [por. relacje system – norma – tekst (mówienie): Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1986; Miodek 2001; Bugajski 2006].

w normie wzorcowej zwykło się umiejscawiać elementy o niskiej wariantywności, akceptowane przez wykształconą większość społeczeństwa (we wcześniejszych rozstrzygnięciach po prostu przez społeczność danego okresu [por. Cienkowski 1978: 46; EWOJP 1978: 218]), która korzysta z niej świadomie (patrz: funkcja autokontroli), zgodnie z językową tradycją, regułami w obrębie całego systemu i tendencjami rozwojowymi polszczyzny. Znaczący wpływ na ocenę mają kryterium autorytetu kulturalnego, wystarczalności języka czy narodowe. Z drugiej strony norma użytkowa, znacznie bardziej ekspresywna i wariantywna [por. Dunaj 2006], obejmuje więcej środków językowych, w tym również takie, które w sytuacjach zwykle mniej oficjalnych czy nieoficjalnych nie rażą użytkowników języka, bowiem dostosowane są do poziomu, stylu czy tematu konwersacji, są na przykład powszechne w danym języku specjalistycznym czy po prostu ekonomiczne, a jednak innowacyjne, obce czy nieuzasadnione we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych¹⁸. W ocenie ważną rolę odgrywają kryteria uzualne, funkcjonalne i ekonomiczności środków językowych. Przyjęcie dwubiegowości zdaje się więc daleko idącym uproszczeniem, które mogłoby motywować do rozwoju osobistego użytkowników języka, gdyby nie znacznie bardziej skomplikowany charakter dynamicznie zmieniającego się języka¹⁹ (o strukturze bardzo zróżnicowanej, uwarunkowanej funkcjonalnie czy intencyjnie) i rozmaite potrzeby komunikacyjne współczesnego społeczeństwa (w tym – jak się zdaje – dążność do buntowania się przeciwko narzucanym normom²⁰). Co więcej,

¹⁸ Por. sugestie Haliny Kurkowskiej: „Norma to zbiór zaaprobowanych przez dane społeczeństwo jednostek językowych oraz reguł określających zasięg realizacji związków między tymi jednostkami w tekstach. Wyrazem tej aprobaty jest społeczny zwyczaj używania określonych środków językowych – uzus językowy”, „społeczny zwyczaj językowy określa reguły wyznaczające dopuszczalny zasięg realizacji poszczególnych jednostek i modeli konstrukcyjnych systemu. Reguły takie wchodzi w skład normy danego języka” [1986: 18, 16].

¹⁹ Współcześnie badacze coraz częściej zgodni są przynajmniej w tym zakresie, że norma sama w sobie jest o wiele bardziej zróżnicowana niż to wynikać może z tego prostego podziału. Co więcej, przyjmuje się np. względną stabilizację normy językowej polszczyzny literackiej, a więc odmiany pisanej (Bogdan Walczak [1994: 47] przytacza wiążące argumenty za drugą połową XVI w.), a jednak trudniej jest wyznaczyć reguły kośnienia obejmujące odmianę mówioną języka.

²⁰ Por. argumenty Katarzyny Kłosińskiej: „O ile w społeczeństwie określanym jako nowoczesne (przy całej niejasności tego terminu, co jest dla naszych rozważań jednak nieistotne) panowała zgoda co do istnienia norm stanowiących wyraźny i »odwieczny« punkt odniesienia kulturowo-aksjologicznego, o tyle w świecie ponowoczesnym, w świecie »końca społeczeństw« następuje tryumf indywidualizmu prowadzący do wyzwolenia się jednostki z rygorów narzuconych przez zhierarchizowaną społeczność” [2020: 100].

ujmowanie normy jako poziomu abstrakcji [Buttler 1976] zawieszonego gdzieś pomiędzy systemem językowym, uzusem²¹ a tekstem pozwala traktować ją jako zbiór idealnych realizacji zgodnych z potencjałem, jaki ma dany system.

Współczesny podział nie jest jednakowoż nowy, kształtu nabierał przez lata, a jednak jego ewolucja zdaje się w podobny sposób opiniująco nacechowana. Halina Kurkowska zaproponowała układ trójdzielny, dzieląc normę na potoczno-użytkową, polszczyzny publicznej i wzorcową [1977], jednocześnie zauważając, że „norma języka używanego przez społeczeństwo o wysokim poziomie kultury obejmuje właściwie cały zespół norm, występujących w obrębie poszczególnych odmian tego języka”, a „struktura społeczeństwa odbija się w normie języka, którym się ono posługuje” [1986: 43, 45]. Kolejni badacze koncentrowali się na podziałach binarnych, co w szczególności widać w terminach *norma wysoka* – *norma niska* [NSPP]. Halina Satkiewicz [1990] przez pryzmat norm opisywała podział odmian języka: publicznej (starannej) a potocznej (swobodnej). Współ z Buttler [1990] postulowała, by działania kodyfikacyjne uwzględniały więc dwie normy: *rygorystyczną* i *liberalną*. Zwrot w stronę rzeczywiście obserwowanych zjawisk zrobiła Janina Puzynina, posługująca się terminami: *norma skodyfikowana* – *norma zwyczajowa* [1997], przy czym pierwsza utożsamiana jest przez nią z językową w ogóle. Trójpodział odżył na nowo w koncepcji Bańki [2008], który wydzielił normę aprobowaną, proponowaną i praktykowaną, a także koncepcję normy wielopunktowej (ocenę jednostek z wielu punktów widzenia, np. zgodności z normą skodyfikowaną, akceptacji społecznej, stopnia rozpowszechnienia

²¹ Uzus (językowy; z łac. używanie) doczekał się równie wielu definicji i nie zawsze zakresy pojęcia są takie same, co bezpośrednio rzutuje na sposób jego rozumienia. Kurkowska definiowała go jako „społeczny zwyczaj używania określonych środków językowych” [1986: 18] i jako że jest on wyrazem aprobaty społecznej względem konkretnych środków językowych, to można uznać, że w tej koncepcji jest tym samym co norma (naturalna). Podobną tożsamość postulował Stanisław Gajda, proponując nawet terminy *normy uzualnej* i *normy wyobraźniowej* [1981]. Buttler widziała jednak relację norma – uzus nieco inaczej. Jako punkt odniesienia rozpatrując normę skodyfikowaną, twierdziła, że „norma jest zawsze węższa od uzusu, który może przecież obejmować środki nie skodyfikowane, ale będące w obiegu” [1976: 36]. Kontynuatorem podejścia był Markowski, dla którego to „panujący w pewnym środowisku powszechny zwyczaj używania takich, a nie innych form językowych. Na uzus składają się te elementy językowe, które występują bardzo często w tekstach określonego typu i określonego środowiska. Są to zarówno te wyrazy, ich formy i połączenia, które zyskały ogólną aprobatę i wchodzą do normy językowej, jak i te składniki tekstów, które nie zyskały dotąd powszechnej aprobaty i mogą razić niektórych członków danej społeczności, niemniej mają charakter obiegowy i są tradycyjnie używane” [WSPP]. Ich wzajemną zależność podkreślano natomiast w EJO, to też jeden z pierwszych tekstów, w którym eksplicytnie wyrażono, że uzus „jest podstawą kształtowania się normy” [1999: 623].

[Bańko 2019]). Ostatecznie Zbróg [2018] zaproponował stratyfikację na cztery poziomy: wzorcowy, poprawny, dopuszczalny, błędny, o przynależności do których decydować miałby stopień akceptacji wykształconych respondentów. Nie można zapomnieć także o wprowadzonym do językoznawstwa terminie *wariantu językowego* [Bajerowa 1969; Urbańczyk 1977], również w kontekście normy, co odciążyło w pewien sposób wartościujący termin *błądu*, jednak w zakresie normatywizmu nie usunęło elementu oceny (por. wariant: *lepszyszy/gorszy*; w *normie wzorcowej/użytkowej*; *częstszy/rzadszy* itp.).

Należy zauważyć, że wszystkie te podziały są w zasadzie nieostre. Markowski twierdził, że norma skodyfikowana to ta, która zostaje „ujęta w opisy, przepisy i wzory” [2005: 30]. Nie dość precyzyjnie wyjaśniane jest np. które słowniki, które gremia, kto ostatecznie decyduje, skoro oceny niekiedy się wykluczają?, na jakiej podstawie to robi i jakie są współczesne kryteria oceny, a także czy się zmieniły lub zmieniają?, czy jest i musi być to norma rygorystyczna? Podobnie nie wiadomo, na czym polega norma zwyczajowa: czy jest tym samym, co użytkowa?, a może jednak to uzus?, a może to norma naturalna?, zapewne zaś realna. Wszystkie te podziały podkreślają jedynie prestiż jednej z norm, co warto zaznaczyć: tej aprobowanej i prognozowanej przez autorytety, tej wywodzącej się z tradycji (autorytetom znanej i przez nie przestrzeganej). Tym samym druga norma plasuje się gdzieś poniżej – niezależnie od tego, że zdaje się powszechna, typowa i jest po prostu używana, traktuje się ją w pewien sposób jako ułomną, gorszą.

Jest to niezrozumiałe, skoro zgodnie z popularnym podziałem Markowskiego [WSPP] jednym z jej typów jest norma regionalna, o której zwykle się pisać, że należy ją doceniać, chronić, uznawać formy regionalne za równoprawne względem polszczyzny ogólnej. Drugim jest norma profesjonalna, może więc charakteryzująca się rzadszymi środkami językowymi, niecodziennymi, rozumianymi przez określone grupy zawodowe czy naukowców, jednak z pewnością nie można ich określić mianem „niższych”, tylko raczej specjalistycznych. Czy zaś potoczność może być postrzegana jako mniej znacząca, podrzędna czy drugorzędna? Jeśli przyjmie się, że to właśnie potoczność jest w centrum rozwoju języka (por. teorie antropologiczne), a z natury cechuje się ona większą wariantywnością i współfunkcyjnością, to implikowany status polszczyzny potocznej zaczyna chwiać fundamentami wspomnianej polaryzacji. Podejście do normy jako tego, co zgodne z kodyfikacją, budzi więc coraz więcej wątpliwości. W aspekcie socjolingwistycznym uważane bywa za idealistyczne, nierzeczywiste bądź też po prostu niespójne – zauważana jest między innymi „sprzeczność, między deklarowanym przekonaniem, że normę tworzą użytkownicy języka (nie językoznawcy), a praktyką orzekania w różnych sytuacjach o tym, co jest, a co nie jest błędem” [Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 7]. Co więcej, nie da się zaprzeczyć, że podstawą normy musi być uzus [zob. Gębka-Wolak 2017;

Liberek 2021; Kołodziejek 2023], bowiem język jako fakt społeczny składa się z tych elementów, które w nim rzeczywiście występują, a więc są obserwowalne i funkcjonalnie usankcjonowane. Już w EJO odnotowano, że „uzus językowy ma większy wpływ na stosowane środki językowe niż system języka i jest podstawą kształtowania się normy” [1999: 623]. Warto przypomnieć także ujęcie Bogdana Walczaka, jakoby w obrębie normy znajdowały się też „realizacje niesystemowe: relikty dawnych systemowych modeli konstrukcyjnych (jak *innymi słowy, we Włoszech, dłońmi, tę* itd.) i elementy dewiacyjne, wykolejone, a więc w ogóle niesystemowe, które nigdy systemowymi nie były (jak *okaziciel czy truciiciel*)” [zob. Walczak 2016: 17], a także Ireneusza Bobrowskiego, który poprzez metaforę sit o większych i mniejszych oczkach wyluszcza: „normę językową opisałbym jako system sit, które są składnikami kompetencji językowej, wybór zaś konkretnego sita uzależniony jest od tego, którą z konwencji zawartych w dyskursie uznaliśmy za odpowiednią w danej sytuacji komunikacyjnej” [2018: 23]. Językoznawca podsumowuje – w zasadzie antropocentrycznie – że wobec tego „norm jest tyle, ile jest idiolektów” [2018: 24]²². Dyskutowana więc próba odejścia od tradycyjnego postrzegania (rozumienia i nazywania) błędów i norm [Gruszczyński 2009], jako nieskutecznego anachronizmu, mylnie postawionego lub interpretowanego punktu odniesienia czy aktualnie renegocjowanego lub poszukiwanego „fundamentu normatywności” [Kłosińska 2020: 101] zyskuje na znaczeniu w oczach wielu współczesnych badaczy. W dzisiejszym świecie, uwikłanym w komunikację cyfrową, „norma językowa rodzi się w toku deliberacji, społecznych ustaleń prowadzonych w «poziomej» komunikacji między podmiotami – komunikacji mającej charakter procesualny (nic nie jest ustalone z góry i raz na zawsze) i symetryczny (uczestnicy dyskursu są sobie równi)” [Kłosińska 2020: 101]. Można stwierdzić, że preskrytywizm zaczyna robić miejsce deskrytywizmowi, co sugerował już Franciszek Nieckula [1980], systematyzując zagadnienia poprawnościowe i łącząc podejścia językoznawcze, zaproponował normę poprawnościową (stanowiącą o tym, jak powinno być; z podziałem na zwyczajową i skodyfikowaną) i normę opisową (rejestrującą fakty językowe). Inaczej można też stwierdzić, że uzus jest polem do działań dla deskrypcji, a norma językowa dla preskrypcji.

Podsumowując, mimo wciąż widocznych potrzeb i zainteresowań społecznych kwestiami poprawnościowymi, a nawet oczekiwań²³ względem autorytetów

²² Zob. anegdotę przytoczoną przez Włodzimierza Gruszczyńskiego: „Jerzy Bralczyk, (...) zapytany kiedyś w rozmowie prywatnej, dlaczego podał na antenie rozstrzygnięcie niezgodne z normą zawartą w słowniku, odpowiedział: Ależ norma to ja! I – w odniesieniu do normy naturalnej – miał rację” [2009: 119].

²³ Zob. oczekiwania nierodzimych użytkowników języka nauczających lub uczących się języka polskiego jako obcego poza Polską [Krawczuk 2011].

co do sankcjonowania poszczególnych form językowych, ich wartościowania²⁴ i wyjaśniania (zob. np. poradnie językowe), uznać można, że poszczególne grupy ludzi posługują się określonymi inwariantami normatywnymi języka narodowego (zob. teorię archipelagu normatywnego [Kłosińska 2020]), a ich praktyki komunikacyjne zmieniają się nieustannie w zależności od okoliczności (zmiany grupy, zmian w grupie, zmian w czasie, wejścia w kolejne, codzienne role itd.). Intencje, cele, interlokutorzy i wiele innych czynników wpływają nieustająco na dokonywane przez użytkowników języka wybory odnośnie do preferowanych form. Determinantę stanowią priorytety aksjologiczne, konkretne – w dużej mierze tymczasowe – potrzeby mówiących, na które bezpośredni wpływ mają liczne okoliczności komunikacyjne, przesuwając myślenie o poprawności, normach i odstępstwach od nich w stronę właściwych i niewłaściwych użyć języka w poszczególnych (kon)sytuacjach [zob. Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 14]. Uznając za Jarosławem Liberkiem [2021], że właściwym jest deskryptywny model opisu normy, uwzględniać należy z jednej strony frekwencję jednostek, a z drugiej ich rozpowszechnienie terytorialne, społeczne i tekstowe (podejście frekwencyjne – np. Mańczak 1970; Łozińska, Zdunek 2012), będące przejawem świadomego użycia, funkcjonowania w uzusie. Przy tak zarysowanym podejściu norma językowa doczekała się więc nowej definicji, wciąż dyskutowanej i prawdopodobnie nadal ewoluującej, a jednak odświeżającej, w której typowość zbliża się do koncepcji standardu:

Norma językowa to taka część polskiego uzusu językowego, która składa się z jednostek i reguł stosunkowo często używanych i stosunkowo rozpowszechnionych, a więc stosunkowo typowych, aktualizowanych w danej sytuacji przez mówiących w sposób cechujący się zróżnicowanym poziomem automatyzmu [Liberek 2021: 42].

2.1.1.1. Norma fonetyczna

Norma językowa rozpatrywana jest w odniesieniu do wszystkich tradycyjnie wyróżnianych podsystemów języka²⁵. Z interesującego dla tematu pracy punktu widzenia istotna jest norma zwana najczęściej *fonetyczną* [Madejowa 1989; Majewska-Tworek

²⁴ Lub niewartościowania, o czym w kontekście nauczania języka polskiego cudzoziemców pisał Jerzy Podracki: norma potoczna ogólna jest „charakterystyczna – jak się często twierdzi – dla tekstów nieoficjalnych, powstających w aktach komunikacji zachodzących między uczestnikami dobrze się znającymi, czyli w tej odmianie polszczyzny, którą wielu badaczy nazywa językiem potocznym. Sądzę jednak, że duża część środków językowych, podawanych jako ilustracja tej normy, stanowi obecnie *de facto* składnik normy wzorcowej (w każdym razie: powszechnego uzusu, także ludzi wykształconych), a więc w dydaktyce JPJO powinna się znaleźć bez komentarzy wartościujących” [2010: 145].

²⁵ Klasycznie wymienia się podsystemy: fonologiczny, leksykalny, składniowy [zob. Grzegorzczkowska 2007] i gramatyczny (z podziałem na morfologiczny oraz fleksyjny i słowotwórczy [SGJP 2002]), odpowiednio zaś normę językową: fonetyczną,

2001; Karpowicz 2009], *wymawianiową* [Styczek 1980; Madejowa 1987; Więcek-Poborczyk 2014], *ortofoniczną* [Kamińska-Szmaj 1999; Więcek-Poborczyk 2014; Awramiuk 2021] lub szerzej, *ortoepiczną* [Majkowska 2015]²⁶. Jej klasyczna definicja, „zbiór tych dźwiękowych realizacji języka okresowo ustabilizowanych i występujących w mowie wykształconych użytkowników języka pochodzenia inteligentnego, które na podstawie przyjętych kryteriów poprawnościowych mogą uzyskać pozytywną ocenę normatywną” [Madejowa 1989: 70], odwzorowuje w sposób uszczegółowiony definicję normy językowej w nurcie preskryptywnym. Maria Madejowa spostrzega jednak jej wewnętrzne zróżnicowanie terytorialne, chronologiczne, stylowe czy pragmatyczne, a Tomasz Karpowicz [2009] dodaje wpływ społecznego statusu użytkowników języka, tematykę wypowiedzi czy tempo mowy²⁷.

Pierwszy dychotomiczny podział wyróżniał tzw. *wymowę sceniczną*²⁸ i *szkolną* [Klemensiewicz 1930] (zob. krytykę terminów i znaczeń [Rocławski 1986]), z czego pierwsza zarezerwowana była przede wszystkim dla aktorów. Następny, opisany w *Zasadach poprawnej wymowy polskiej* [Doroszewski, Wieczorkiewicz 1947], rozpatrywał różnice między wymową odświeżoną a potoczną. SWP [1977], za dominujące uznając językoznawstwo opisowe, stronił od wewnętrznej strukturyzacji normy, choć wartościował za pomocą wybranych kwalifikatorów i za najstarszą uznawał „wymowę mówioną języka literackiego”²⁹. Kolejni

leksykalną (frazologiczną, onimiczną), składniową, morfologiczną (fleksyjną, słowotwórczą), a także – zazwyczaj osobno – stylistyczną [zob. Bajerowa 2001; Miodek 2001].

²⁶ Ortofonia (zgodność z normą foniczną) wyróżniana jest obok ortografii jako składowa ortoepii, czyli działu językoznawstwa rozpatrującego poprawność na wszystkich płaszczyznach języka [por. SWOiZOzA 2000: 365]. Ortoepia z ortofonią bywają utożsamiane, przy czym pierwsza dotyczy szeroko norm wymowy obowiązujących w danym języku (literackim) bądź też poprawnego, głośnego odczytywania tekstów [Jassem 1993], a druga koncentruje się wyłącznie na wymowie [zob. Majkowska 2015], to „dział ortoepii zajmujący się poprawną wymową wyrazów danego języka i ich połączeń” [EJO]. Przydawki *fonetyczna* i *wymawianiowa* stosowane są najczęściej, choć pierwsza zwykle przez językoznawców (korelacja z działem językoznawstwa), a druga przez logopedów (derywat od czasownika *wymawiać*).

²⁷ O różnych stylach wymowy pisano wielokrotnie. Początkowo wiązano je przede wszystkim z tempem mowy [Biedrzycki 1978; Rocławski 1986; Karpowicz 2009], jednak dość szybko zauważono, że nie ma ono bezpośredniego wpływu na jakość mówienia [Michałowska 1973; Madelska 1987; 2005; Więcek-Poborczyk 2014] – wolne tempo implikować może na przykład hiperyzmy.

²⁸ Termin używany już przez Tytusa Benniego [1924], który postulował, by zasady opierać na uzusie (wymowie inteligencji polskiej), wystrzegać się ostatecznych sądów, a także badać, uwzględniając przede wszystkim metody empiryczne.

²⁹ Termin *język literacki* stosowany był w szerszym znaczeniu jako język ogólny, a także w węższym jako odmiana pisana języka ogólnego. Zmiany językowe w społeczeństwie

badacze zaczęli poszczególne poziomy normy fonetycznej określać mianem stylów. I tak Leszek Biedrzycki [1978] wyróżnił styl formalny, staranny konwersacyjny oraz szybki familiarny (uszczegóławiając, dodał do nich podniosły i szybki konwersacyjny), zaś PSPWP [1994] widział style wymowy: *bardzo starannej, starannej i potocznej/codziennej* (wymowa niestaranna jest już w nim poza normą). Późniejsze prace [Karpowicz 2009; Kamińska-Szmaj 1999] wymieniają zgodnie z ujęciami typowymi dla końca XX w. *normę fonetyczną wzorcową i użytkową* (potoczną, standardową [Karpowicz 2009]) lub też traktują o *normatywnej wymowie starannej i potocznej* [Dunaj 2006] (podziały w korelacji z sytuacjami oficjalnymi *versus* półoficjalnymi i nieoficjalnymi).

Jej kodyfikacja³⁰ zaowocowała ostatecznie kilkoma słownikami poprawnościowymi [SWP 1977; PSPWP 1990; SPP 1980; SWFWP 2005; WSPP 2006³¹], a także licznymi artykułami naukowymi i zwartymi publikacjami³², w tym podręcznikami akademickimi, z zakresu fonetyki [m.in. Wierzchowska 1971; Dłuska 1976; Dukiewicz, Sawicka 1995; Steffen-Batogowa 2000; Ostaszewska, Tambor 2001; Wiśniewski 2007] oraz o charakterze normatywnym lub opisowym [m.in. Doroszewski, Wieczorkiewicz 1947; Rocławski 1986; Madejowa 1992a; Madejowa 1992b; Michałowska 1994; Nowakowski 1997; Toczyska 2000; Dunaj 2003; Markowski 2005; Dunaj 2006; Majewska-Tworek 2014]³³, będącymi dla rodzimych użytkowników języka od lat wzorami w zakresie właściwego mówienia³⁴. Najpełniejsze kryteria oceny realizacji względem normy wymawianiowej skodyfikowanej, nie tylko lingwistyczne, lecz i biologiczne, a także precyzyjnie określone zalecenia normatywne potwierdzone wnikliwymi badaniami, odnaleźć można w publikacjach Anity Lorenc [2013; 2016]. Zbiory kompilacyjne skodyfikowanej normy

spowodowały, że współcześnie ustępuje on zwykle terminowi *język ogólny* [por. Kurek 2008; Gajda 2001; Zdunkiewicz-Jedynak 2008].

³⁰ Patrz: oddolne początki kodyfikacji, zainicjowane w 1922 r. przez Związek Artystów Scen Polskich [Dunaj 2016].

³¹ Niestety z uwagi na sposób i czas prowadzonych badań w wielu wypadkach wytyczne są dziś nieaktualne. Patrz uwagi krytyczne: Kurzowa 1979; Saloni 1982; Madejowa 1992; Osowicka 2000; Wiatrowski 2015; Lorenc 2016.

³² Warto docenić, że pierwsze poprawnościowe opracowanie, o znamienym tytule *Ortofonia polska. Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego*, zostało wydane w 1924 r. przez Benniego. Kolejnym przełomem były *Prawidła poprawnej wymowy polskiej* pod redakcją Zenona Klemensiewicza [1930].

³³ Nie jest możliwe wymienienie wszystkich badaczy i ich tekstów, którzy przez lata wpływali na kształtowanie się reguł wymowy języka polskiego, powyższy wypis jest więc jedynie wyborem.

³⁴ W opisie synchronicznym pomija się wkład w rozwój badań nad polską wymową prekursorów (aczkolwiek nie ignoruje się go), a więc m.in. Jana N. Baudouina de Courtenay [1908], Tytusa Benniego [1924].

ortofonicznej polszczyzny i informacje na temat wariantywności (geograficznej czy społecznej) zawarte są także m.in. w książkach Haliny Kurek [2008], Tomasza Karpowicza [2009], Izabeli Więcej-Poborczyk [2014] czy *Słowniku wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny* Liliany Madelskiej [2005]. Skoro jednak „wariancja polszczyzny najszerszy zakres ma w wymowie” [Ruszkowski 2014: 57], to warto w tym miejscu zadać także retoryczne pytania: Czy nie należałoby wobec tego opierać poglądów normatywistycznych na aktualnych wynikach badań wymowy Polaków pochodzących z różnych regionów kraju i wszystkich warstw społecznych, różnej płci, ...? Czy kodyfikacja ekspertów, niebiorąca pod uwagę uzusu, powszechnej aprobaty społecznej, może być wystarczająca? Odpowiedź na te pytania znaleźć można już u Danuty Buttler: „Modyfikacje uzualne początkowo uchodzące za błędy językowe stanowią załączek nowej normy, która kształtuje się w obrębie tradycyjnej” [1976: 33], a także u Piotra Żmigrodzkiego, który w odniesieniu do WSPPP pisał: „Fakt, że w dobie tak szybkiego rozwoju języka i zmian jego społecznego postrzegania podstawowy słownik normatywny nie podlega stałym lub choćby okresowym aktualizacjom, można oczywiście uznać za niekorzystny” [2015: 236].

Brakuje niestety przekrojowych, aktualnych badań, wykazujących sposób wymowy współczesnych natywnych użytkowników języka polskiego [szerzej ten wątek zob. Biernacka 2021b]. Wyrażanie opinii na podstawie słowników ortoepicznych, czyli danych sprzed ponad dwudziestu lat, wydaje się – szczególnie w kontekście wymowy – nieuzasadnione. Płaszczyzna brzmieniowa języka również zmienia się w czasie, rozwija się zgodnie z tendencjami ogólnymi, notowane są więc nowe (lub tylko wcześniej – w normie – nieopisywane) uproszczenia, redukcje czy elizje, a w związku z tym i wariantywność jest bogatsza, uzależniona licznymi okolicznościami komunikacyjnymi. Bywa oczywiście, że formy, które uznawane są za potoczne i niestaranne, ostatecznie upowszechniają się tak bardzo, że być może dziś uznać je należy za jedyne, właściwe czy typowe. Obserwowalnych zmian jest wiele, a jednak ma się wrażenie, że polscy badacze zdają się ich nie zauważać lub nie są one obecnie przedmiotem ich zainteresowań. Nieliczne publikacje obalają powszechne powielane mity, o których uczone są kolejne pokolenia polonistów czy logopedów (zob. wyniki badań Lorenc [2016] o sposobach wymowy spółgłoski bocznej i tzw. samogłosek nosowych czy wypis typowych cech dla stylu potocznego, przytoczonych przez Zdunkiewicz-Jedynak [2008]). Nielatwo też odnaleźć teksty informujące o powszechnych wariantach fonetycznych czy zmianach w wymowie, jakie dokonały się w ostatnim czasie [Osowicka-Kondratowicz 2012; Myszka 2015; Czaplicki, Żygis, Pape, Jesus 2016]. Przyczyn niedostatków jest wiele³⁵, a jednak za najważniejszą uznać chyba trzeba trudność pozyskiwania danych. Baz czy korpusów

³⁵ Zob. opinię Siuciak [2018] o nieprzekładaniu się obserwacji związanych ze zmiennością języka na opisy współczesnej normy językowej.

współczesnych tekstów jest wiele (np. NKJP³⁶, NFJP³⁷, FBL Riserch/Odkrywka [Liberek 2021]), polszczyznę mówioną badają jednak nieliczni (zob. Pracownię Polszczyzny Mówionej³⁸). Nawet sami autorzy *Słownika użyć właściwych* [Zdunkiewicz-Jedynak, Liberek 2019] nie nadmieniają o opisie normy fonetycznej. Być może nie jest ona priorytetem, być może jest po prostu dalszym celem, warto jednak zwrócić uwagę na to, że nie powinna zostać pominięta. Jak stwierdził Jan Miodek: „nieustanne konfrontowanie obowiązującej normy z realnym stanem języka to jedno z głównych zadań lingwistów” [1992: 47].

2.1.2. BŁĄD FONETYCZNY

Z uwagi na to, że niewielu badaczy pochyla się nad błędami fonetycznymi, w badaniach w zasadzie powielana jest klasyfikacja zaproponowana przez WSPP [2006] wyróżniająca: błędy zewnętrz językowe, choć związane z językiem, nienaruszające reguł systemu (ortograficzne i interpunkcyjne), i wewnętrz językowe: systemowe (gramatyczne, leksykalne, fonetyczne) i użycia (stylistyczne). Wśród błędów fonetycznych znalazły się:

1. Niepoprawna wymowa głosek, np. *q* jako [om] na końcu wyrazu ([idom] zamiast [idą]), *ś* jako [śi] (np. [śirotek] zamiast [środek]), przydechowe wymawianie głosek *k*, *t*, np. [k(h)olejny], [t(h)om];
2. Niepoprawna wymowa grup głoskowych, np. [kielner], [nogie] (zamiast [kelner], [noge]), [czymać], [misch] (zamiast [tszymać], potocznie [czszymać]; [mistsz], potocznie [mischsz] albo [mischsz]);
3. „Literowe” odczytywanie wyrazów, np. [piętnaście] (poprawnie [pietnaście]), [zaczeła] (poprawnie [zaczeła]);
4. Redukcja głosek i grup głoskowych, np. [tszea] (poprawnie [tszeba], potocznie [czszeba]), [pożonny] (poprawnie [pożondny]), [kalicja] (poprawnie [koalicja]);
5. Niepoprawne akcentowanie wyrazów i form wyrazowych, np. [wizyta], [atmosfera] (poprawnie [wizyta], [atmosfera]) [WSPP 2006: 1554].

Do powyższego zestawienia Ewa Kowalewska³⁹ dodała: „mylenie głosek (*trawaj* zamiast *tramwaj*); opuszczanie głosek (*gupi* zamiast *głupi*)”, a także nieprawidłową intonację. Na błędy językowe w – jak pisze – „formie fonicznej” zwrócił uwagę też Edward Polański [2004], proponując ich podział ze względu na przyczynę: brzmieniowe lub graficzne podobieństwo, przy czym niekoniecznie są to błędy fonetyczne.

³⁶ <http://www.nkjp.pl/> [dostęp: 28.01.2020].

³⁷ <http://nfjp.pl> [dostęp: 9.01.2024].

³⁸ <http://ppm.uni.wroc.pl/> [dostęp: 28.01.2020].

³⁹ <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/113-b/426-blad-fonetyczny> [dostęp: 12.07.2024].

Badacz wymienia paronimie, np. przeniesienia znaczeń (*germanistyka zamiast germanizacja), przeniesienia nazw (*globusie zamiast globie), ale także przestawianie kolejności głosek (*kurtularny zamiast kulturalny), a wśród błędnej realizacji głosek podaje przykłady mieszania „u zgłoskotwórczego z u niezgłoskotwórczym, np.: w słowie nał-ka (zamiast: na-u-ka); ścieśnianie, czyli wymowa u zamiast o, np.: cuś (zamiast: coś)” [Polański 2004: 393]. Oddzielnie wyróżnia uproszczenia grup spółgłoskowych, elizje i epentezy, np. *chopcy, *małupy, a także wymowę gwarową, np. *ziemniace. W podobnym nurcie, trzydzieści lat wcześniej o przejęzeniach i pomyłkach wymawianiowych pisał Zenon Klemensiewicz [1969: 29], za przykład podając m.in. „trakowski kramwaj zamiast krakowski tramwaj” [za: Majewska-Tworek 2014: 132]. Kryterium odmiany języka było też punktem wyjścia dla klasyfikacji Józefa Porayskiego-Pomsty [1994], który wśród błędów w wymowie wyróżnił *błędy artykulacji*, *błędy w akcentowaniu* i *błędy w intonacji*. Co istotne, według niego nie są to błędy językowe (podobnie jak błędy pisowni). Kolejnym wyzwaniem jest zróżnicowane podejście badaczy do relacji między błędami fonetycznymi a wariantami fonetycznymi, co jednak nie jest tematem niniejszej pracy⁴⁰. Jeśli wobec powyższego językoznawcy mierzą się z trudnościami związanymi z błędami lub użyciami niewłaściwymi charakterystycznymi dla Polaków, to tym większe wyzwania czekają glottodydaktyków podczas oceniania wypowiedzi cudzoziemców, zależnych jeszcze m.in. od poziomu znajomości języka polskiego.

2.2. BŁĄD W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ⁴¹

Lapsologia glottodydaktyczna jako dyscyplina badająca różnorodne błędy, które pojawiają się wtedy, gdy przebiega proces nauczania-uczenia się, znacznie rozszerzyła dziś swój zakres, stając się punktem obserwacyjnym procesów błędotwórczych,

⁴⁰ Zob. szerzej także o normach wymawianiowych: Więcej-Poborczyk 2014.

⁴¹ Nie wprowadzono rozróżnienia na perspektywę glottodydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej, ponieważ ta druga naturalnie kontynuuje, rozwija i poddaje krytyce różne wcześniejsze teorie, propagowane na gruncie języków germańskich czy romańskich. Wywód ma w tej części pracy charakter holistyczny, dla wykazania tego, jak przeplatały się różne teorie i metodologie, jest on tym samym skrótem. Obszerniejszy opis wybranych prac polskojęzycznych traktujących o błędach odnaleźć można w artykułach Radosława Kalety [2009], Dąbrowskiej i Pasiaki [2015]. Ponadto nie sposób przytoczyć wszystkich autorów publikacji, których zajmował temat błędów popełnianych przez cudzoziemców. Jest ich dziś tak wielu, że z dużym prawdopodobieństwem należałoby im poświęcić osobny rozdział. Nawet gdyby ograniczyć się wyłącznie do tekstów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, należałoby sporządzić osobną bibliografię. W niniejszej publikacji wymienia się wobec tego jedynie wybranych przedstawicieli glottodydaktyki polonistycznej, mając jednocześnie szacunek do wszystkich podejmujących trud badawczy.

które mogą zachodzić w fazie przygotowania do lekcji, w czasie lekcji i w fazie oceny (ewaluacji) i dotyczyć obu stron procesu [Zarzycka 2015: 12].

Jak zauważa Grażyna Zarzycka [2015], współczesna polonistyczna lapsologia glottodydaktyczna rozszerza pole zainteresowań i coraz częściej włącza w obszar badawczy inne, poza (inter)językiem uczniów, składowe procesu dydaktycznego. Jej rozwój uwarunkowany był pojawianiem się poszczególnych nurtów w nauce, które powodowały, że badacze w inny sposób postrzegali fenomen błędu. Zjawiskiem tym z perspektywy glottodydaktycznej zajmowało się na świecie i w Polsce wielu wybitnych specjalistów, co zaowocowało licznymi i ewoluującymi teoriami oraz podejściami do tego problemu (wynikającymi bezpośrednio z wyboru teorii akwizycji czy metody nauczania⁴²), w związku z czym także brakiem jednej czy jednoznacznej definicji. Błędy cudzoziemskie⁴³ [termin za: Dąbrowska, Pasieka 2015: 42], zarówno te popełniane przez uczących się języków obcych, jak i występujące w mowie osób dwu- czy wielojęzycznych, choć doczekały się w literaturze licznych analiz, do dziś pozostają w kręgu zainteresowań, a ich pojawianie się inspiruje nie tylko glottodydaktyków, ale i psychologów, socjologów czy terapeutów. I mimo że współcześnie odczuwalny jest raczej zwrot w kierunku przyglądania się osiągnięciom uczących się, a w związku z tym transferowi (pozytywnemu), badania lapsologiczne wciąż pogłębiają wiedzę fachową oraz umożliwiają działania aplikacyjne m.in. w szeroko pojętej edukacji.

Na początku błędami popełnianymi przez cudzoziemców zainteresowali się behawioryści, którzy zgodnie z wypracowaną teorią uczenia się języków obcych koncentrowali się na różnicach i podobieństwach między systemami, sam błąd rozważając w kategorii uchybienia, któremu trzeba zapobiec i które zawsze można przewidzieć⁴⁴. Dominujący wówczas strukturalizm wyznaczał kierunek przyglądania się interferencjom, jako najczęstszym, o ile nie jedynym, powodom

⁴² Przykładowo negatywne postrzeganie błędu typowe było dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej (błąd jako efekt niedouczenia), audiolingwalnej (błąd jako efekt złego nauczania, np. niewystarczająco dobrych jakościowo i ilościowo materiałów do powtórzeń), a pozytywne dla metody naturalnej (błąd jako element naturalny, zanikający samoistnie w procesie nauki), a także podejścia komunikacyjnego i działaniowego (błąd jako element naturalny, wymagający odpowiedniej interwencji, o ile może zakłócić komunikację – równowaga między zwracaniem uwagi na formę i na znaczenie [por. ESOKJ 2003: 134; Rabiej 2015]).

⁴³ Termin oznacza nie więcej niż to, że błąd został popełniony przez cudzoziemca. Wydaje się, że jest on kluczem do neutralnego poinformowania o zaobserwowanym zjawisku.

⁴⁴ Zob. koncepcje kontrastywne: ang. *Error Analysis* – Weinreich 1953; ang. *System Analysis* – Lado 1957.

występowania błędów. Początkowo więc sądzono, że najtrudniejsze w przyswajaniu nowego języka są struktury niewystępujące w języku rodzimym ucznia (różnią się od tego, co uczeń zna i są charakterystyczne), a obligatoryjne w docelowym. Za mniej trudne postrzegano te, które są w języku nauczonym fakultatywne, zaś najłatwiejsze to takie, które opcjonalnie i obligatoryjnie występują w obu językach [por. Eckman 1977⁴⁵; Arabski 2008: 63]. Behawioryści uznawali, że nauka jest kształtowaniem nawyków, a nauka języka obcego przebiega tak jak akwizycja języka ojczystego: poprzez wielokrotną imitację. Konstruowane przez badaczy modele spekulacyjne nie brały jednak pod uwagę wielu zmiennych (np. odmian stylistycznych), które naturalnie wpływają na proces przyswajania języka, co zaowocowało pojawieniem się teorii wpływów międzyjęzykowych. W nurcie tym znaczące były więc zarówno eksperymenty empiryczne, jak i badania ilościowe, co do dziś jest niezwykle często wykorzystywane w badaniach lapsologicznych, zaś sama analiza kontrastywna (ang. *contrastive analysis (hypothesis)*) zdominowała tę naukę na wiele lat [zob. Fisiak 1981]. Niezaprzeczalny wpływ na jej rozwój miały badania nad transferem oraz wyróżnienie się dwu nurtów: mocnego, który porównywał dwa języki jako systemy idealne, oraz słabego, wychodzącego od zaobserwowanych błędów w stronę teorii umożliwiającej porównywanie języków [zob. Szafranec 2015].

Negatywne podejście na stałe zmienił dopiero kognitywizm, dla którego błąd stał się głównym źródłem informacji o sposobach uczenia się lub przyswajania języka [por. Corder 1973], ilustrującym postępy w nauce. Odejście od hipotetycznie przewidywanych błędów językowych (które w praktyce językowej wbrew analizom kontrastywnym mogą nie występować) rozpoczęło falę krytyki teoretycznych badań kontrastywnych, wobec czego powstała rozwijana do dziś analiza błędów (ang. *error analysis*). Szczególnym impulsem była obserwacja błędów nieimplikowanych językiem pierwszym (ani kolejnymi) uczących się. Analiza błędów, uporządkowana przez Stephena Pita Cordera [1971; 1973], zakładająca identyfikację (określenie na czym błąd polega), deskrypcję (opis błędów, a także zinterpretowanie, co uczący się chciał przekazać, czyli zrekonstruowanie poprawnej wypowiedzi poprzez porównanie systemów), taksonomizację / klasyfikację (nazwanie typu błędów), eksplikację (wyjaśnienie jego źródła) i ewaluację błędów (jego ocenę, zaliczenie go do rażących / poważnych lub drobnych⁴⁶), również

⁴⁵ Fred Eckman [1977] twierdził, że język pierwszy raczej wspiera niż hamuje rozwój języka drugiego ze względu na procesy uniwersalne.

⁴⁶ Podział pozwala odróżnić błędy zakłócające proces komunikacji od takich, które nie mają wpływu na zrozumienie przekazu (por. współczesne podziały: błędy jawne i ukryte, absolutne i względne – Zawadzka [2004]) czy według kryterium komunikacji: lokalne i globalne – Dulay, Burt, Krashen [1982]; Komorowska [2005]. Por. ESOKJ [2003: 135]: błędy mniej i bardziej istotne.

jest do dziś rozwijana⁴⁷. Rozgraniczyła ona m.in. systematyczne błędy wynikające z braku kompetencji ucznia (łamające tzw. normę systemową, z ang. *error*, wynikające z nieopanowania lub niewystarczającego opanowania języka i systematyczne), czyli **błędy systemowe**⁴⁸ (*sensu stricto*), oraz przypadkowe i sporadyczne błędy produkcji, użycia języka, czyli **pomyłki/omyłki**⁴⁹ (ang. *mistake*; błędy *sensu largo*), mogące ulec autokorekcie, a pojawiające się w różnych, niesprzyjających np. koncentracji warunkach na poziomie językowej performancji (innymi słowy to „błędy popełniane przez kompetentnych użytkowników języka, a więc takich, którzy są w stanie te błędy skorygować” [Grucza, 1978: 13], np. przejęzyczenia, przypadkowe elipsy [zob. Arabski 2008; por. ESOKJ [2003]]). W praktyce rozróżnienie tych dwóch typów błędów bywa trudne lub niekiedy niemożliwe⁵⁰. Corder [1967] był jednak pierwszym, który zwrócił uwagę na negatywny sposób postrzegania błędów występujących w wypowiedziach uczących się języków obcych, inny niż w przypadku akwizycji języka ojczystego. Uznał je za naturalny (i systematyczny) element rozwoju, zaś ich brak postrzegał jako odtwarzanie zamiast produkcji.

O ile do lat 80. XX wieku w większości za pojawianie się błędów w języku uczących się obwiniano jedynie klasycznie rozumiany transfer negatywny, o tyle kolejne badania zaczęły pokazywać, że różnice między językami mogą na kształcenie językowe wpływać również pozytywnie [Ringbom 1987]⁵¹. Powoli zaczęto nawet dostrzegać, że te same błędy potrafią pojawiać się w interjęzykach uczniów z różnych stron świata [Ellis 2000], wobec czego nadano im nazwę **błędów rozwojowych**⁵² (ang. *developmental errors*) [por. Richards 1974 – ich przyczyną jest

⁴⁷ Por. procedurę badawczą według Selinkera [2001: 78–87, za: Szafraniec 2015]: zebranie danych, identyfikacja, klasyfikacja i opis, analiza jakościowa i ilościowa, ustalenie źródła i przyczyny błędu, opracowanie metody eliminującej błąd, a także jego refleksje na temat trudności czy niemożliwości oceny błędów pojedynczych i poza kontekstem.

⁴⁸ To ich źródłem jest kontakt struktur przyswajanych z przyswajanymi.

⁴⁹ Ryszard Jedliński nazywa je przejęzyczeniami, sugerując zwrot w kierunku wypowiedzi ustnych („przypadkowa, doraźna deformacja wyrazu” [2008: 16; por. Dembowska-Wosik 2020]). Dalej w rozgraniczaniu typów błędów idzie zaś Hanna Komorowska [2005], odróżniając przejęzyczenia (cechujące się małą przewidywalnością) od błędów sporadycznych (typowe dla miejsc trudnych języka, a wynikające z braku wprawy) i systematycznych, będących już świadectwem braków kompetencji językowej i wiedzy.

⁵⁰ Zob. o wyzwaniach w odróżnianiu przejęzyczeń od błędów: Jedliński [2008].

⁵¹ Jako jeden z pierwszych Håkan Ringbom [1987] zwrócił też uwagę, że uczący się może popełnić błąd wymowy pod wpływem pisowni bądź błąd pisowni pod wpływem wymowy, a sytuacja jednoczesnego nauczania wymowy i pisowni zdaje się to uzasadniać i może temu sprzyjać.

⁵² Nie odrzucając błędów interferencyjnych, Jack Richards [1974] rozszerzył wachlarz możliwości o błędy rozwojowe i błędy wewnątrzjęzykowe, np. nadmierne uogólnienia. Według Ellisa [2000] błędy rozwojowe to uproszczenia i nadmierna generalizacja.

niewystarczający kontakt z językiem]⁵³. W obrębie interferencji wydzielono zaś dwa główne jej typy, czyli interlingwalną (zewnątrzęzykową, międzyjęzykową) lub intralingwalną (wewnątrzęzykową) [Larsen-Freeman, Long 1991]⁵⁴, przy czym pierwsza odpowiedzialna jest za mieszanie się struktur dwu języków, a druga działa w obrębie jednego języka, choć może być powodowana albo upraszczaniem konstrukcji (ang. *simplification*), albo generalizacją wcześniej poznanych struktur (ang. *overgeneralisation*) [por. Ellis 2000]. Język pośredni, który Larry Selinker [1972] nazwał **interjęzykiem** (ang. *interlanguage*; dialekt przejściowy)⁵⁵, różni się zatem i od języka ojczystego (oraz innych wcześniej poznanych języków), i od języka docelowego, którego uczy się lub który aktualnie przyswaja uczący się, co więcej jego podstawową cechą są pojawiające się błędy, a on sam stale ewoluuje – choć nie zawsze w kierunku prawidłowych wzorców, czasem bowiem ulega fosylizacji⁵⁶ [Chomicz-Jung 1992: 115, 116; SDJO 1994: 70–71; Zybert 1999]⁵⁷.

⁵³ Por. współczesne ujęcie psycholingwistyczne: błąd rozwojowy (ang. *developmental error*) to „błąd językowy lub błąd wymowy, typowy dla małych dzieci, przyswajających swój pierwszy język” [Gleason, Ratner 2005: 508].

⁵⁴ Por. typy błędów według Selinkera [1972]: zewnątrzęzykowe (interlingwalne) i wewnątrzęzykowe (intralingwalne).

⁵⁵ Nazywano go także przejściową kompetencją [Corder 1967], dialektem idiosynkratycznym [Corder 1971], systemem aproksymacyjnym [Nemser 1971; 1978], multi-kompetencją [Cook 1991]. Według SDJO: inaczej język pośredni, czyli „typ kompetencji językowej ucznia, będącej wypadkową kompetencji w języku ojczystym i docelowym. Zdaniem Selinkera dydaktyka języków obcych winna uzyskiwać interesujący ją materiał poprzez analizę konfrontatywną systemu wyjściowego, języka pośredniego i docelowego” [1994: 101].

⁵⁶ „Należy wyraźnie oddzielić akwizycję języka rodzimego od języka obcego ze względu na możliwość wystąpienia fosylizacji w tym drugim. Oznacza ona w tym wypadku zatrzymanie procesu uczenia się danego języka obcego. Skostniałe formy pojawiają się na różnych płaszczyznach języka (np. na poziomie fonetyki, reguł gramatycznych, słownictwa)” [Żurek 2014: 294].

⁵⁷ Prowadzone od lat analizy doprowadziły wreszcie do przekonania, że zaistnienie błędu w interjęzyku ucznia jest dowodem przyswojenia reguły, mimo że niewłaściwie zastosowanej. To podejście pozwala spojrzeć na błąd łaskawiej, a nawet uznać, że jego wystąpienie jest cennym i potrzebnym elementem rozwoju kompetencji. I choć zwykle na udowodnienie koncepcji podaje się przykłady odnoszące się do fleksji lub składni [por. Arabski 2008: 67 – o zastosowaniu błędnej formy **goed* jako potwierdzenia świadomości zasady tworzenia czasu przeszłego w języku angielskim], to i z punktu widzenia podsystemu fonicznego łatwo znaleźć egzemplifikacje (choćby zastosowanie w miejsce polskiego [r] wersji jednoudzerűeniowej czy retrofleksyjnej przez Chińczyka, który wcześniej artykułował wyłącznie [l]). Warto jednak zaznaczyć, że skrajnie prowadzi do wyeliminowania z procesu nauczania korekty, jakoby zbędnej ze względu na przejściowy czy zanikający charakter błędu – czego nie potwierdza doświadczenie.

Jeśli jednak przyjąć za Selinkerem, że jest to produkt kognitywnych procesów, takich jak transfer językowy, transfer uczenia się, strategie uczenia się, strategie komunikowania się i generalizacja wiedzy / materiału językowego [1992: 247]⁵⁸, a także dodać do tego podział błędów interjęzyka na trzy główne kategorie, czyli transfer ujemny, uogólnienia i uproszczenia (por. strategie uczenia się; a także podział błędów według Komorowskiej [1980]⁵⁹), to nie sposób nie dostrzec, że każdy z wymienionych wyżej procesów może być winien pojawianiu się rozlicznych błędów – a przecież wiadomo, że to wciąż nie wszystkie możliwe ich źródła odnotowane dotąd w nauce (wystarczy wspomnieć o błędach motywowanych psychologicznie, socjologicznie, dydaktycznie czy nawet – szczególnie w odniesieniu do wymowy – anatomicznie bądź funkcjonalnie)⁶⁰. Szczegółowe badania naukowców sugerują wręcz, że **błędy interferencyjne**⁶¹ nie stanowią więcej niż od około jednej trzeciej do około połowy błędów popełnianych przez uczących się języków obcych⁶². Co więcej, badania Elaine Tarone udowodniły, że „im większa autokontrola, tym silniejszy wpływ języka wyjściowego” [za: Żurek 2014: 295], a najmniej interferencji towarzyszy swobodnym rozmowom w sytuacjach

⁵⁸ W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że uczący się popełniają niekiedy błędy, bowiem starają się uniknąć pewnych trudnych w ich mniemaniu elementów języka (np. struktur czy głosek). Jednak stosując uniki, nierzadko popełniają błędy pragmatyczne czy po prostu stylistyczne (zob. strategie redukcji w kontekście wymowy [Hentschel 1997]).

⁵⁹ Według badaczki za źródła błędów uznać można: sposób uczenia się języka, sposób nauczania, sposób porozumiewania się w języku obcym, interferencję wewnątrzjęzykową, interferencję zewnątrzjęzykową [Komorowska 1980: 99–100]. Odlin [2000] wyróżnił zaś w ramach transferu negatywnego: niedostateczną produkcję (unikanie struktury), nadprodukcję (zbyt częste używanie struktury), błędy produkcji – zapożyczenia i kalki, hiperpoprawność (nadużywanie reguł L2) [za: Arabski 2007: 345–346].

⁶⁰ Por. źródła błędów wymieniane przez F. Gruczę [1978], krytykę podejścia popełnioną przez Cienkowskiego [1980], a także spojrzenie Szulca, przeczące możliwościom przewidzenia wszystkich czynników błędotwórczych [1982].

⁶¹ Pojęcie błędu interferencyjnego było szeroko omawiane na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, zarówno w teorii, jak i w odniesieniu do poszczególnych języków pierwszych osób uczących się polszczyzny, zob. np. Żydek-Bednarczuk [1993]; Hentschel [1997]; Tomiczek [1996]; Ananiewa [1997]; *Interferencje w językach i dialektach słowiańskich* [1997]. Z punktu widzenia psycholingwistyki definiuje się je ogólnie jako „błąd przy uczeniu się języka drugiego, polegający na niepoprawnym zastosowaniu reguły pierwszego języka do języka drugiego” [Gleason, Ratner 2005: 508].

⁶² Por.: Bailey, Madden, Krashen [1974] (tylko od 3 do 5% błędów interferencyjnych); wyniki eksperymentów H.V. George’a za: Komorowska 1980: 98; a także Cienkowski 1980; Arabski 2008: 69; Michońska-Stadnik 2013.

nieoficjalnych, szczególnie familiarnych⁶³. Zmianę paradygmatu rozpowszechnił więc kognitywizm, który m.in. za sprawą Noama Chomsky'ego [1972], Della Hymesa [1972] i Stephena Krashena [1985] skłonił się ku badaniom procesów mentalnych, jakie zachodzą w procesie uczenia się, nauczania i przyswajania⁶⁴. Różnice w pojmowaniu, czym są błędy i jak należy je badać, przekładają się też na sposób ich klasyfikowania. Przykładowo typowym podziałem – przydatnym także w badaniach wymowy – jest powierzchniowe rozpatrywanie błędów na błędy dodania, pominięcia, morfosyntaktyczne i błędy pozycji [Dulay, Burt, Krashen 1982]. Z drugiej strony – według Roda Ellisa – taka analiza, nie uwzględniając inter języka ucznia, nie wyjaśnia procesów kognitywnych. Błąd powinien być więc rozpatrywany jako zjawisko lingwistyczne, stąd proponowany przez badacza podział na **błędy fonetyczno-fonologiczne**, leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne, semantycznie i pragmatyczne [Ellis 1994: 56].

Polskie badania lapsologiczne także reprezentowały różne nurty. Za rozkwit myśli można uznać moment, w którym zaczęto uwzględniać osobno dwa parametry: stopień zgodności z normą lub odstępstwa od niej, a także stopień zakłócenia komunikacji, którą błąd wywołał [Cienkowski 1980]. Wobec spostrzeżeń o niekoniecznej adekwatności wymienionych cech błędów, próbę zmiany terminu podjął Cienkowski, wprowadzając w obieg *odchylenie od normy* – według lingwisty z jednej strony nowy termin jest precyzyjniejszy i nienacechowany, a z drugiej strony obejmuje zarówno błędy systemowe, jak i pomyłki:

jest to takie użycie języka⁶⁵ (elementu językowego lub zespołu elementów językowych), a) które jest niezgodne ze społecznie przyjętymi (skodyfikowanymi lub nie) zwyczajami językowymi, b) które może wywołać emocjonalne reakcje ujemne u odbiorców (czytelników i słuchaczy), oraz c) które nie jest adekwatne do zamierzeń nadawcy [1980: 443].

⁶³ Por. inne obserwacje Arabskiego: „występuje częściej w czasie rozmowy, to jest w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, niż w interakcji w warunkach szkolnych, czyli wówczas, gdy uczeń kontroluje się w większym stopniu niż w normalnej rozmowie, ponieważ priorytetem jest forma i poprawność wypowiedzi, a nie jej treść” [2007: 344].

⁶⁴ Współczesna tzw. szkoła dialogiczna jest zaś wypadkową poprzednich, analizuje bowiem procesy zachodzące zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz układu glottodydaktycznego, dając pierwszeństwo badaniom jakościowym [Szafranec 2015].

⁶⁵ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dobór leksykalny lingwisty: „użycie języka”, a także kilkakrotnie przez niego podkreślaną wartość pozbawienia zabarwienia emocjonalnego, a wraz z nim negatywnych asocjacji, jakie towarzyszą błędom (choć Cienkowski odróżniał normę językową od glottodydaktycznej, termin ten zaproponował zarówno w kontekście rodzimych użytkowników języka, jak i obcokrajowców [por. Zdunkiewicz-Jedynak 2021]).

Ze względu na hierarchię czy może wagę⁶⁶ błędu wyróżnia się natomiast te, które są poważne (np. błędy kulturowe, błędy pragmatyczne [Dąbrowska, Pasieka 2008], dotyczące podstawowych zagadnień gramatycznych) i te mniej znaczące, drobne. Szczególnie istotne z perspektywy glottodydaktycznej są też podziały odnoszące się do komunikacji⁶⁷ czy też komunikatywności wypowiedzi (por. typologię Komorowskiej [2001], wyróżniającą błędy formy, nieznieskształcające znaczenia i błędy globalne, znieskształcające je). Adaptując termin *odchylenie*, Aleksander Szulc zaproponował, by *odchylenie od normy* odróżnić od *odchylenia od systemu językowego*, a obu typom przeciwstawić zgoła nieprzewidywalne *błędy pozakodowe / interakcyjne*, czyli stylistyczne i glottopragmatyczne, zależne „nie tylko od znajomości kodu językowego, lecz także stopnia adaptacji społecznej” [za: Kaleta 2009: 159]⁶⁸. Hanna Komorowska [1980] zaś, traktując błędy

⁶⁶ Siłę błędu kategoryzuje też Janina Smólska, pisząc o błędach absolutnych („daje w efekcie wypowiedź niepoprawną lub nieuznawalną zawsze i wszędzie” [1976: 78]) i względnych (np. stylistycznych, strategiach unikania).

⁶⁷ F. Grucza konstatował: „w porównaniu z oceną błędów z lingwistycznego punktu widzenia jest to znacznie trudniejszy rodzaj ewaluacji błędów językowych, ale jest to jednocześnie ocena bardziej wartościowa, wiąże się ona bowiem z zagadnieniem tolerancji błędów językowych, a także hierarchizacji tej tolerancji. (...) trzeba jednak wiedzieć, które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub dla danej grupy czy kategorii uczniów, a które nie” [1978: 36–37].

⁶⁸ Znaczącą grupę stanowią typologie odnoszące się do poszczególnych podsystemów języka, np. Szulc, w odniesieniu do stopnia akceptabilności, wyróżnia systemowe i poprawnościowe [SDJO 1997], Żydek-Bednarczuk [1993] dzieli błędy interferencyjne na fonetyczne, morfologiczne, leksykalne, słowotwórcze, składniowe, a Komorowska [2005] proponuje podział na błędy wymowy, pisowni, leksykalne i gramatyczne. Popularną i szczegółową klasyfikacją, stosowaną przez badaczy jako baza i ewentualnie rozszerzaną czy modyfikowaną ze względu na konkretny analizowany materiał badawczy, jest podział zaproponowany przez Dąbrowską i Pasiekę [2008] na błędy formy, użycia, leksykalne, frazeologiczne i stylistyczne. Przykładem jej znacznej modyfikacji jest typologia oparta na nastawieniu intencjonalnym: „co sprawia, że uczący się taki błąd popełnił, jaki deficyt umiejętności językowych, jaki błąd dydaktyczny przy przyswajaniu danych zagadnień językowych” autorstwa Jerzego Kowalewskiego [2015: 339]. Idea opiera się na podejściu kognitywnym i zakłada skrzyżowanie błędów z zakresu poszczególnych płaszczyzn języka (fonetyka, fleksja, morfologia, składnia, leksyka) z kategoriami błędów: wyboru, tworzenia, odtwarzania (błędy fonetyczne znalazły się wyłącznie w ostatniej kategorii, czyli jako nieumiejętne imitacje). Polski system certyfikатовy, bazując na typologii językoznawczej, wypracował dookreśloną klasyfikację i ocenę poszczególnych błędów – a jednak z pominięciem błędów wymowy. Klasyfikację łączącą proponuje ESOKJ [2003: 135], dając do rozważenia następujące kategorie błędów: fonetyczne, ortograficzne, leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne, socjolingwistyczne i socjokulturowe, pragmatyczne.

jako sygnał dla nauczyciela, by wiedział, jak usprawnić proces nauczania, podkreśliła konieczność zróżnicowania podejścia do błędów w zależności od tego, czy popełnia je dziecko czy osoba dorosła. Uznając je jednakowoż za zjawisko raczej negatywne, koncentrowała się na sposobach przeciwdziałania im. Z drugiej strony jednak, zwróciła uwagę na różnicę w postrzeganiu roli błędów w rozwoju językowym ucznia a dziecka naturalnie przyswajającego język. Dziecko, motywowane do mówienia, niekoniecznie poprawiane, rozwija się bez lęku czy strachu przed popełnieniem kolejnego błędu. Wyolbrzymianie destrukcyjnych skutków błędów powoduje zaś często, wśród rodzimych i nierodzimych uczniów, zatrzymanie rozwoju językowego [por. Corder 1967]. Błędy na tle interjęzyka zaczynają więc charakteryzować określony etap rozwoju ucznia, a sukces komunikacyjny zaczyna być postrzegany w kontekście adekwatności, a nie wyłącznie poprawności, czyli umiejętności dopasowania się do kontekstu i sytuacji w celu skutecznego porozumienia się⁶⁹.

Takie podejście jest zbieżne z teorią normy glottodydaktycznej, błąd nie jest wtedy odstępstwem od normy językowej, a od glottodydaktycznej, a więc „pewnego założonego do opanowania na określonym etapie nauczania kwantum wiadomości i umiejętności” [Chomicz-Jung 1985: 156]. Podobne refleksje doprowadziły badaczy do wspomnianego już wniosku o uwzględnianiu w dydaktyce języków obcych zarówno błędów językowych, jak i glottodydaktycznych. **Błędy glottodydaktyczne** to więc „takie zachowania językowe ucznia, których ilościowe i jakościowe charakterystyki znajdują się poniżej normy glottodydaktycznej przewidzianej dla danego etapu (okresu) nauczania” [Chomicz-Jung 1990: 29]. Ocenie w kontekście cudzoziemców podlegać powinny wedle tego jedynie te glottodydaktyczne (nie zaś językowe), gdyż ich obserwacja weryfikuje osiągnięcia ucznia na danym etapie nauki. Co oczywiste, w trakcie uczenia się/ nauczania dostrzegane i poprawiane⁷⁰ powinny być jednak wszystkie błędy (to, czy błąd poprawić jest raczej kwestią momentu, w którym on się pojawia – płynność vs. poprawność). Do błędów glottodydaktycznych Krystyna Chomicz-Jung zalicza: językowe, metajęzykowe, wykonawcze, komunikacyjne, socjolingwistyczne i realizacyjne, a to z różnych względów spotyka się z licznymi ujęciami krytycznymi [por. Grochala 2015].

Podejście do błędu w glottodydaktyce zmieniło więc istotnie swój charakter. Z punktu widzenia pedagogiki i psycholingwistyki współcześnie błąd postrzegany jest nie tylko jako naturalne zjawisko w procesie uczenia się, ale i pożądane

⁶⁹ Zob. Bernard Py, Anna Masiewicz, relacje między błędem nazywanym *faute* a *erreur*, za: Łątka-Likh 2015.

⁷⁰ Zarówno sposoby reagowania na błędy, jak i ich korekta, choć związane z tematem rozważań, stanowią osobny przedmiot badań. Warto nadmienić, że i w tym zakresie badacze przeszli drogę od negowania istoty korekty do przekonania o jej pozytywnym wpływie na rozwój umiejętności uczniów [zob. Pawlak 2012; Pawlak 2013; Rabiej 2015].

źródło informacji na temat przebiegu tego procesu, prowadzące do osiągnięcia sukcesu⁷¹. Błędy pomagają zarówno uczniom, jak i nauczycielom dostrzegać postępy w nauce i śledzić miejsca wymagające wsparcia. A w każdym razie zwykle nie są już demonizowane, skoro ich piętnowanie wpływa na sposób myślenia o nich przez samych uczących się, niekiedy wręcz blokując proces opanowywania języka (por. np. blokady komunikacyjne, strategie unikowe, okres ciszy). Warto wobec tego propagować zasadę, by „błąd był tylko błędem, a więc nie źródłem frustracji, lecz raczej sukcesu” [Vester 2006: 178], bowiem „kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędu, nigdy nie nauczy się żadnego języka” [Grucza 1978: 54]⁷². Ważny współcześnie jest wobec powyższego zwrot w kierunku doniesień neurolingwistycznych. Na błędy zaczęto bowiem patrzeć z punktu widzenia procesów neurokognitywnych, które są podstawą mowy, a nawet reakcji mózgu odbiorcy na popełniony błąd [Rojczyk 2008].

2.2.1. NORMA W GLOTTODYDAKTYCE

Poprawność językowa wypowiedzi, rozumiana jako „posługiwanie się językiem zgodnie z jego normą” [Markowski, Puzynina 2001: 53], jest istotna dla mówiących po polsku cudzoziemców, skoro chcą się skutecznie komunikować. Badacze na całym świecie od wielu lat zastanawiają się jednak, czy norma językowa, która dotyczy rodzimych użytkowników, jest odpowiednim punktem odniesienia dla uczących się języka obcokrajowców. Poznając sposoby przyswajania języka, nie sposób pozostać przy strukturalistycznym rozpatrywaniu *langue*, trzeba zwrócić szczególną uwagę na zupełnie niedoskonałą płaszczyznę, jaką jest *parole*, której wyczerpujące analizy przynieść mogą odpowiedzi o idealizowanym systemie językowym. Krok w tę stronę wykonano dzięki poglądom Chomsky’ego [1972], który odróżnił kompetencję od konkretnej realizacji aktu mowy – niekoniecznie idealnej. Rozpatrując tym samym język pośredni ucznia, należy założyć, że pojawiające się błędy są świadectwem przyswajania określonej wiedzy czy opanowywania konkretnej sprawności lub umiejętności, czyli określają poziom znajomości języka [por. Hendrickson 1978]. Analiza błędów daje podstawy do określenia treści nauczania, które uczący się na danym poziomie już opanował, a także wciąż istniejących deficytów – służy więc celom dydaktycznym, pedagogicznym czy psycholingwistycznym. Od czasu zaadaptowania w praktyce glottodydaktycznej podejścia komunikacyjnego o istocie błędu

⁷¹ Por. wnioski Gruczy: „Opanować język można przy pomocy prób, czyli popełniania błędów (dotyczy to języków obcych i języka ojczystego). Błędy trzeba potraktować jako zjawisko nieuniknione w procesie glottodydaktycznym” [1978: 53].

⁷² Zob. tezy Agnieszki Pawłowskiej [2007] o możliwościach wykorzystania błędów w rozwijaniu autonomii uczących się.

świadczą jednak przede wszystkim akceptowalność wypowiedzi w sensie komunikacyjnym (w obrębie wszystkich poziomów, których błąd dotyczy, takich jak głoska, wyraz, wypowiedzenie czy komunikat), bowiem normy w języku ojczystym i obcym nie muszą być identyczne [por. Grucza 1978; Cirko 2009]. Takie rozumienie zjawiska błędu prowadzi do jednoznacznego wniosku, że odnoszenie błędów obcojęzycznych do normy językowej danego systemu – typowej dla jego rodzimych użytkowników – może być co najmniej niefortunne, nawet jeśli punktem odniesienia jest odmiana ogólna języka (tak jak w przypadku polszczyzny). Według niektórych językoznawców, nawet w stosunku do rodzimych użytkowników języka, mówić możemy o odstępstwie od normy tylko wtedy, gdy założymy, że próbowano operować językiem standardowym (nie wariantami), bowiem poprawność nie powinna być rozpatrywana w charakterze absolutnym [Lyons 1981]. Odejście od tradycji normatywistycznych wyraźnie widoczne jest dzisiaj w zachodnich nurtach językoznawczych, także w odniesieniu do normy fonetycznej. Ideał rozumiany jako norma zmienił się w model lub standard⁷³, będący nowym punktem odniesienia, pozwalającym uczącym się na swobodę wyrażania się poprzez własne normy [por. Jenkins 1998: 121; 2000; 2002], akceptujący osiągnięcie jedynie wygodnej zrozumiałości (ang. *comfortable intelligibility*) [Kenworthy 1987].

Na gruncie polskiej myśli glottodydaktycznej kilkakrotnie podjęto próbę określenia różnicy między normą dla rodzimych użytkowników a uczących się polskiego cudzoziemców. Na przełomie lat 70. i 80. głos w sprawie zabrali m.in. Grucza [1978], Cienkowski [1980] i Szulc [1982], zwracając uwagę choćby na inne przyczyny występowania niezgodności z normą (np. genetyczne, typologiczne), większą ich częstotliwość, koncepcję zrozumiałości komunikatu, ale i wspólne im „nieuniknioność i naturalność” [Cienkowski 1980: 441]. Szulc zróżnicował w glottodydaktyce **intrakodalną normę językową** od **normy językowej ekstrakodalnej**, pierwszą tłumacząc jako niezależną od kontekstu sytuacyjnego (czy jak można by dziś stwierdzić za Zdunkiewicz-Jedynak: od ilościowości komunikacyjnych), zgodną w zakresie gramatyki i leksyki z systemem, tendencjami itd., zaś drugą jako pragmalingwistyczną, która „determinuje użycie języka w danym akcie komunikatywnym” [SDJO] i zaważa często na skuteczności porozumiewania się.

Próbowano też rozdzielać normy na **dydaktyczną prezentowaną przez lektorów**, **dydaktyczną respektowaną przez lektorów** oraz **rzeczywistą** [por. Michalewski 1992; zob. Zawadzka 2004]. Można by jednak w pewnym zakresie

⁷³ Termin *standard* / *wymowa standardowa* nie jest stosowany w glottodydaktyce polonistycznej, nazywa jednak interesujący koncept: to społecznie akceptowalna mówiona odmiana języka uznana za skodyfikowaną normę poprawności [Mitchell, Delbridge 1965].

postawić znak równości między nimi a klasycznymi terminami, przy czym norma dydaktyczna respektowana przez lektorów odpowiadać tu powinna zarówno normie wzorcowej, jak i użytkowej – ale także np. polonijnej czy lokalnej (jednocześnie chyba zmniejszając liczbę dopuszczalnych form wraz z przyrostem umiejętności i wiedzy uczących się). Inną kwestią jest założenie, że lektor w trakcie zajęć realizować ma wyłącznie normę wzorcową. Jako że każdy nauczyciel jest indywidualną jednostką, założyć należy, że w typowy dla siebie sposób korzysta również z form ocenianych jako potoczne czy dopuszczalne. Dążenie do ideału ma swoje silne ugruntowanie w podejściu normatywnym, jest swoistym motywatorem rozwoju dla nauczycieli, a jednak nie da się zaprzeczyć, że oczekiwanie to jest – także z perspektywy ucznia – w pewnym zakresie niewystarczające. O ile bowiem dbałość o język ze strony lektora jest potrzebą fundamentalną, o tyle skuteczne nauczanie jednostek mieszczących się szczególnie w tradycyjnie postrzeganej normie użytkowej potocznej nie jest możliwe bez ich prezentowania. Przykład stanowić może wyraz *jabłko*, dla którego WSPP [2006] dopuszcza wymowę potoczną [japko] (jako wzorcową uznając [japwko]), a rozsądek podpowiadałby rozpoczynanie nauczania tego leksemu właśnie od proponowania uczącym się wymowy łatwiejszej do imitowania (por. Podracki [2010])⁷⁴. Szerzej w kontekście wymowy pisała o tym Magdalena Foland-Kugler [1992: 116–117], postulując jednak wymóg nienagannej, wzorcowej wymowy, która według niej powinna być „wolna od naleciałości gwarowych czy regionalnych, nie obciążona takimi wadami, jak seplenienie, niewłaściwa artykulacja *r* itd.” – i choć dezyderat ten uważa się za zasadny i godny popularyzowania, to niestety także utopijny.

Inny potrójny podział zasugerował Adam Pawłowski, który obok normy wzorcowej i użytkowej przewidywał pojawienie się **normy minimalnej komunikatywności**, charakteryzującej szczególnie cudzoziemców mieszkających w Polsce, a więc normę: „którą można kojarzyć z tym, co w terminologii socjolingwistycznej definiuje się jako język obcokrajowców” [2007: 10] (por. Jenkins 1998). Wiadomo bowiem, że ze swej natury będzie się on różnił od języka rodzimych użytkowników, więc rozpoznanie takiej normy pozwala na zastosowanie względem wypowiedzi obcokrajowców kryterium zrozumienia/ komunikatywności/ akceptowalności/ interpretowalności⁷⁵.

⁷⁴ Por. podejścia tradycyjne, zgodnie z którymi obowiązkiem lektora jest prezentowanie normy wzorcowej, zaś egzekwowanie zarówno wzorcowej, jak i użytkowej [Podracki 2010; Biernacka 2016].

⁷⁵ Jest to zbieżne ze zrozumieniem punktu odniesienia do oceny wypowiedzi, jeśli weźmie się pod uwagę np. dzieci dwujęzyczne. Porównywanie ich wymowy z normą stworzoną dla dzieci jednojęzycznych jest dziś negocjowane i także słusznie podawane w wątpliwość.

Z drugiej zaś strony Marian Kucała pisał o zróżnicowanych **polonijnych normach językowych**⁷⁶ [1998: 290] (rzecz jasna różnych w różnych krajach), silnie podkreślając kryterium uzualne na przykład wobec elementów obcych, szczególnie tych, które pochodzą z języka danego kraju: „to, co ogólnie przyjęte w języku danej mniejszości, mieści się w granicach normy”. Według Kucały oceniać je można tradycyjnie na skali dwupoziomowej, można zastosować skalę wielostopniową, a można też po prostu wskazywać stopień poprawności. Sam badacz zdecydował się na opis jednostek w podziale na różne grupy, rozpoznając m.in. zjawiska językowe: 1. rozpowszechnione w polszczyźnie polonijnej, które w krajowej nie występują; 2. w polszczyźnie krajowej uznawane za dialektyzmy; 3. istniejące w języku Polonii, ale w kraju już przestarzałe czy archaiczne; 4. rozpowszechnione za granicą, a w polszczyźnie krajowej nienormatywne. Przykładowo o formach „*cikawuść, dzinkuji, (...) chlib, śmich*” w wymowie Ukraińców, a także „*cjemno wszędzie*” oraz *wyłanczać* (wraz z analogicznymi *strancać, okranzać, sprzantać*) u Litwinów pisał: „jeśli (...) nie są w wymowie bardzo wyraziste, to nie można ich uważać za niezgodne z normą” [Kucała 1998: 293]⁷⁷.

W kontekście badania polszczyzny poza Polską, a także koniecznej i nieustannej aktualizacji wniosków (jeszcze trudniejszej m.in. ze względów technicznych niż wspomniana weryfikacja wniosków odnośnie do języka polskiego Polaków żyjących w Polsce) Ałła Krawczuk pisała: „naturalne wydaje się uznanie jako obowiązującej dla Polaków na Ukrainie ogólnopolskiej normy wzorcowej”, „jeśli zaś chodzi o normę użytkową w środowiskach polonijnych na Ukrainie, to wydaje się za słuszne uznanie pewnej odmienności jej zakresu w porównaniu z zakresem normy użytkowej w Polsce” [2012: 147], bowiem zawiera np. różne regionalizmy, często podtrzymywane interferencyjne⁷⁸. Badaczka różnicuje:

⁷⁶ Choć norma języka polskiego jako odziedziczonego odbiega od tematu pracy, postanowiono o niej wspomnieć, bowiem poszerza tło interesujących zagadnień.

⁷⁷ W ciekawy sposób kryterium uzualne miesza się w tym podejściu z narodowym i może subiektywną akceptowalnością różnic. Skoro bowiem w normie polonijnej miało być szczególnie to, co w języku danej Polonii powszechne, to trudne czy wręcz niemożliwe wydaje się zastosowanie obiektywnej miary względem tego, jak bardzo „wyraziste” są cechy czyjejś wymowy. Co więcej, zdaje się, że głównie te cechy są popularne, które dobrze słychać, a w związku z tym łatwiej się utrwalają. To prowadziłoby do wniosku, że raczej w normie winny być te cechy wymowy, wynikające w dużej mierze z interferencji, które przyjęły się już na co dzień w wymowie Polaków danej Polonii, są tkanką danej wymowy i z dużym prawdopodobieństwem nieczęsto są zauważane przez członków Polonii, za to z łatwością obserwowane przez Polaków z kraju, którzy nie mają z takimi cechami do czynienia. Można by wręcz założyć, choć potwierdzenie tego wymagałoby badań, że w tej koncepcji – ze względu na uzus – należałoby uplasować w normie właśnie elementy wyraziste.

⁷⁸ Por.: „Przytoczone jednostki i zwyczaje językowe cechują nie tylko polonijną polszczyznę mówioną, lecz także pisaną – bardzo częste są w prasie ukazującej się na

„studentów ukraińskiej polonistyki obowiązują normy językowe odpowiednie do norm i kodyfikacji obowiązujących w polszczyźnie krajowej. Ich własny uzus nie ma mocy normotwórczej, jak w wypadku przedstawicieli Polonii ukraińskiej” [2012: 159].

Typowym podejściem w glottodydaktyce jest więc wyróżnianie **normy systemowej/ wzorcowej/ preskryptywnej**, a także nakładającej się na nią **normy użytkowej** oraz pewnego wymaganego w kontekście cudzoziemców **standardu/ punktu odniesienia zależnego od poziomu biegłości vs. stawianych wymagań** – uwzględniającego kontekst rozwijającego się (niekiedy także poza Polską) języka mówcy, zgodnego z kryterium komunikatywnej akceptabilności [por. Grucza 1978]. Innymi słowy, normy, która bierze pod uwagę, że człowiek uczący się obcego języka potrzebuje czasu, by ustabilizować wiedzę i zautomatyzować umiejętności, a proces ten jest tak samo indywidualny jak akwizycja języka ojczystego. Pewnym rozwiązaniem zdawało się pojawienie się w literaturze terminu **normy glottodydaktycznej**, co tradycyjnie przypisuje się Krystynie Chomicz-Jung [1990] (choć już ponad 10 lat wcześniej pisali o niej F. Grucza [1978: 45] i Cienkowski [zob. 1980: 446]). Badaczka opisała koncept jako „zbiór parametrów treści glottodydaktycznych zmieniający się w toku procesu nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego” [Chomicz-Jung 1990: 24], silnie podkreślając jej niestały czy nawet ewolucyjny charakter, zależny od stopnia zaawansowania językowego [Cienkowski 1980]. Co więcej, używała terminu także w liczbie mnogiej, odnosząc normy do poziomów znajomości języka obcego, a w konsekwencji i kryteriów oceniania [Chomicz-Jung 1985]. Popularyzatorką koncepcji była Elżbieta Zawadzka [2004: 251], która uściśliła definicję, określiła zbiór parametrów przydawką „normatywnych” oraz opisała jej czynniki, takie jak rozwój uczącego się, interjęzyk, warunki nauczania, przemawiające za celowością posługiwania się tym terminem. Ważę odróżnienia normy lingwistycznej od glottodydaktycznej widziała ona w obiektywnym przyjmowaniu, że wypowiedź odbiega od normy języka docelowego, jednak nie od standardu wymagań przewidzianego dla danego poziomu. Jak się zdaje to właśnie termin **standard**, popularny w dydaktykach innych języków obcych, mógłby okazać się pomocny, zarówno w określaniu celów i wymagań dla uczących się, jak i ewaluacji obserwowalnych błędów.

W glottodydaktyce polonistycznej obserwuje się jednak różne nurty. Pierwszy stoi na stanowisku konieczności porównywania tekstów cudzoziemców (mówionych i pisanych) z polskim systemem językowym i normą, skoro uczący się

Ukrainie, szczególnie tej z regionów bardziej oddalonych od zachodniej granicy Ukrainy. Próżna więc wydaje się walka z nimi na poziomie komunikacji nieformalnej, mieszczącej się w zakresie normy użytkowej. Polonijna norma użytkowa mogłaby – po wcześniejszej docieklivej weryfikacji zasięgu każdego zjawiska – jednostki tego typu kodyfikować” [Krawczuk 2012: 153].

mają dążyć do językowej poprawności (także poprawności pragmatycznej) – niezgodności nazywa więc błędami [np. Witkowska-Gutkowska 2011]. Jego racjonalna odsłona tłumaczy się – w kontekście sytuacji oficjalnych – traktowaniem języka jako wartości, a nie tylko narzędzia porozumiewania się: norma wzorcowa jest więc ideą, do której warto dążyć (także w środowisku polonijnym). Spostrzeżenie się jednak, że „trudno sobie wyobrazić łatwość przełączania się użytkownika polszczyzny polonijnej z normy wzorcowej na normę użytkową i »lokalną« oraz w odwrotnym kierunku” [Krawczuk 2012: 146]. Zróżnicowanie norm jest zagadnieniem niełatwym, wobec czego niektórzy wnioskuje, że przykładowo powinno być egzekwowane w trakcie nauczania od poziomu B2 [Podracki 2010]. Można przypuszczać, że nakładają się tu różne paradygmaty – języka obcego, drugiego, odziedziczonego i ojczystego. Każdy z czterech wymienionych charakteryzuje się zdecydowanie innym sposobem nabywania i rozwoju języka, w każdym zachodzą zjawiska, które nie pojawiają się lub mogą nie pojawiać się w innym (por. interferencje różnego typu, mieszanie kodów, przełączanie kodów, atrycja, lenistwo, niewiedza), być może więc każdy powinien być traktowany inaczej ze względu na punkt odniesienia świadczący o błędzie.

Drugi nurt, dziś głównie za Zawadzką [2004], sugeruje korzystanie z obu terminów w zależności od potrzeb, czyli zarówno z normy językowej (która ma służyć identyfikacji błędów⁷⁹), jak i normy glottodydaktycznej (niezbędnej do oceniania, ustalania źródeł błędów czy korekty). Zauważana jest jej specyficzna różnorodność, wynikająca z procesu rozwoju językowego uczących się: „język obcokrajowców posiada własne normy, które pozwalają na wytwarzanie tekstów akceptabilnych przez native speakerów” [Burzyńska 1999: 186]. Ustne i pisemne komunikaty, tworzone przez cudzoziemców, oceniać należy więc przez pryzmat ich skuteczności – co oznacza akceptowanie wszystkiego, co nie powoduje zakłóceń komunikacyjnych i odnosi się do określonego poziomu biegłości. Innymi słowy, odróżniać należy w tym podejściu błędy językowe od glottodydaktycznych, a choć oba typy powinny podlegać korekcie (np. w celu ograniczenia kosztowności błędów), to ocenie wyłącznie te drugie.

Taki sposób ujmowania normy rozwija dalsze dyskusje na jej temat: albo ostrzega przed nadinterpretacją pojęcia normy glottodydaktycznej, albo w ogóle przed jego używaniem, albo po prostu zwraca uwagę na jej niejednoznaczność. Przykładowo Dąbrowska i Pasięka [2015] uznają zasadność funkcjonowania normy glottodydaktycznej jako pojęcia o charakterze teoretycznym [por. Korzeniewska-Rogalewicz 1986], różnego w zależności od poziomu znajomości języka oraz poziomów pośrednich (w przeciwieństwie do niezależnej od tego

⁷⁹ Formy językowe tworzone przez obcokrajowców mówiących po polsku niejednokrotnie wymykają się klasycznym próbom klasyfikacji, w szczególności w odniesieniu wyłącznie do systemu języka polskiego.

parametru normy językowej dla rodzimych użytkowników języka). Badaczki słusznie zwracają uwagę, że opracowane wytyczne dla poszczególnych poziomów biegłości wyliczają to, co jest „oczekiwane na zakończenie nauki na danym poziomie” [Dąbrowska, Pasieka 2015: 25], a przyrost wiedzy oraz umiejętności jest stopniowy i indywidualny. Pojęcie normy glottodydaktycznej jest według nich istotne na przykład w kształceniu lektorów, gdyż uzmysławia różnice między oczekiwaniami a możliwościami uczących się. Tworząc własną typologię błędów, posługiwały się terminem błąd językowy, bowiem rejestrowały wszystkie odstępstwa niezależnie od poziomu biegłości danego cudzoziemca. Znów więc wiadać, że opis typów błędów odnoszony jest do pojęcia błędu zgodnego z ujęciem lingwistycznym, zaś ocena czy ewaluacja formy stworzonej przez cudzoziemca wymaga wzięcia pod uwagę jego poziomu biegłości (nie zaś samego systemu jako płaszczyzny odniesienia), por.:

Błąd glottodydaktyczny określany jest więc jedynie w odniesieniu do konkretnego poziomu kompetencji językowej, natomiast pojęcie błędu językowego jest niezależne od poziomu kompetencji – błąd zawsze pozostaje błędem i powinien zostać skorygowany [Dąbrowska, Pasieka 2024: 8].

Beata Grochala [2015] pyta też o zasadność stosowania terminów *norma glottodydaktyczna* i *błąd glottodydaktyczny*, które jednocześnie odnoszą się zarówno do uczących się, jak i ich nauczycieli. Termin ten jest więc niezwykle nieprecyzyjny, jeśli badacze tym samym wyrażeniem opisują raz błędy językowe uczących się, innym razem błędy metodyczne lektorów, pojawiające się w trakcie procesu uczenia się / nauczania. Samo pojęcie jest więc niedookreślone (dlatego zapewne nie doczekało się precyzyjnego opisu), a badacze posługujący się terminem *norma glottodydaktyczna* po prostu unikają dokładnych omówień, traktując je być może nieco metaforycznie. Dość powszechne stosowanie tego terminu przez glottodydaktyków zdaje się jednak potwierdzać, że jest on w pewnym zakresie potrzebny⁸⁰.

Ocenianie osiągnięć ucznia z uwzględnieniem jego umiejętności językowo-kulturowych na danym etapie procesu nauczania można bowiem w miarę możliwości odnosić do wytycznych dotyczących poziomów biegłości (w zakresie poszczególnych kompetencji, ale i np. rozwoju sprawności językowych), proponowanych przez ESOKJ [2003], CEFR-CV [2020] czy opisy wymagań i standardów językowych na wszystkich poziomach [Standardy wymagań egzaminacyjnych 2003; Janowska i in. 2011]. Co prawda zgodnie z intencjami autorów *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment* [2001] wnioski opisane w dokumencie nie powinny mieć charakteru

⁸⁰ Por. podobnie dyskusyjną koncepcję interjęzyka.

normotwórczego. Trudno jednak zaprzeczyć, że dla wielu teoretyków i praktyków są one nie tylko punktem odniesienia dla badań glottodydaktycznych, lecz i sugestią właściwego postępowania metodycznego, o czym świadczy choćby nieustanne odwoływanie się badaczy do polskiego tłumaczenia (*Europejski systemu opisu kształcenia językowego* [2003]). W dokumencie tym niewiele jednak wzmianek dotyczyło kompetencji fonologicznej i oczekiwanych rezultatów uczenia się wymowy obcego języka. Sytuację zmieniło pojawienie się w 2020 r. wersji uzupełnionej CEFR-CV, w której jednym z podjętych przez autorów tematów była *poprawność fonologiczna* i jej rola w kształceniu językowym. W publikacji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume* [2020] przedstawiono osobne wskaźniki dla ogólnego opanowania systemu fonologicznego, artykulacji głosek oraz cech prozodycznych. Wśród najważniejszych wniosków⁸¹ znalazło się odejście od wymowy rodzimego użytkownika języka docelowego jako jedyne punktu odniesienia czy wzorca. Umożliwiło to na nowo merytoryczne przyjrzenie się zjawisku akcentu cudzoziemskiego (z uwzględnieniem działania czynników socjo- czy neurolingwistycznych) i zweryfikowanie jego bezpośredniego wpływu na proces porozumiewania się. W konsekwencji poddano krytyce zasadność deskryptorów opisanych w ESOKJ [2003], szczególnie dla poziomów B1 i B2⁸², a także zasygnowano koncentrację na zrozumiałości wypowiedzi (względem wcześniejszej precyzji) oraz skuteczności komunikacyjnej, redefiniując kryteria opisu kompetencji fonologicznej⁸³. To, czego wciąż w nich brakuje, to eksplicytne odniesienie do percepcji mowy w ramach języka ogólnego, nie tylko rozpoznawania

⁸¹ Wnioski i nowe deskryptory wynikają z kilkuletnich i szeroko zakrojonych badań prowadzonych przez twórców dokumentu, których wyniki niekiedy podważają lub aktualizują refleksje zawarte w poprzedniej wersji.

⁸² Por. deskryptory z pierwszej wersji dokumentu dla B1 w zakresie poprawności fonologicznej: „wymowa uczącego się jest dobrze zrozumiała, nawet przy dającym o sobie chwilami znać obcym akcencie i zdarzającej się niewłaściwej wymowie poszczególnych słów” oraz B2: „posługuje się wyraźną, naturalną wymową i artykulacją” [ESOKJ 2003, s. 105]. A także opisy ogólnego opanowania systemu fonologicznego zawarte w CEFR-CV [2020] dla B1: „Wymowa jest na ogół zrozumiała; intonacja i akcentowanie całych wypowiedzi oraz pojedynczych słów są w miarę poprawne. Jednak inny język / inne języki, którymi się posługuje, mają wpływ na akcent, jak również na zrozumienie wypowiedzi” oraz dla B2: „Potrafi na ogół stosować odpowiednią intonację, prawidłowo akcentować i wyraźnie wypowiadać pojedyncze dźwięki; akcent w widoczny sposób pozostaje pod wpływem innego języka / innych języków, którymi się posługuje, ale nie wpływa to lub ma niewielki wpływ na zrozumienie wypowiedzi” [Janowska 2019, s. 112].

⁸³ Nie przytacza się wszystkich opisów, ponieważ doczekały się one na gruncie języka polskiego już dwukrotnego tłumaczenia, por. Janowska 2019; Prizel-Kania 2023.

socjolektów czy dialektów [zob. Prizel-Kania 2023] z podkreśleniem wagi zjawisk typowych dla mowy spontanicznej. Artykulacja głosek i umiejętne posługiwanie się prozodią zależą bowiem od możliwości ich percypowania. Samo rozpoznawanie dźwięków mowy obcego języka odpowiada zaś bezpośrednio za dekodowanie i interpretowanie słyszanych wypowiedzi, co również powinno być brane pod uwagę podczas opracowywania materiałów fonodydaktycznych, planowania kursów czy poszczególnych lekcji.

Obok oceny poprawnościowej glottodydaktyka zaczęła więc wypracowywać także perspektywę akceptowalności (zob. kryterium komunikatywnej akceptabilności [Grucza 1987]), czyli decydowania o formie językowej czy komunikacie przez pryzmat kontekstu, typów rozmówców czy poziomu biegłości ucznia (por. ograniczenia komunikacyjne według Zdunkiewicz-Jedynak [2021])⁸⁴, por.:

Na każdym etapie, wyznaczonym taką konfiguracją, obowiązuje odrębna norma, tzw. norma glottodydaktyczna. Podstawowy wymóg normy glottodydaktycznej stanowi akceptowalność (akceptabilność). Wypowiedź ucznia zawierająca błędy może być akceptowana, ponieważ do naruszenia normy glottodydaktycznej dochodzi dopiero wówczas, gdy „wypowiedzenie przestaje być jednoznacznie komunikatywne [Kijewska 2001: 264].

Skoro norma językowa odnosi się do poszczególnych podsystemów języka, należałoby uznać, że i norma glottodydaktyczna może się wewnętrznie dzielić. W glottodydaktyce polonistycznej proponuje się więc uwzględniający jej potrzeby optymalny podział, wyróżniający podsystemy: foniczny⁸⁵, leksykalny, gramatyczny i ortograficzny [por. Seretny, Lipińska 2005; Raczynska 2007]. Jest on paralelny, choć ograniczony, w stosunku do klasyfikacji kompetencji

⁸⁴ Na normę można też spojrzeć z perspektywy pluricentrycznej (por. sytuację języka angielskiego, niemieckiego czy francuskiego). Jak pisze Alicja Sztuk „pluricentrym nie oznacza jednak, jak wielu mylnie sądzi, że używa się danego języka w więcej niż jednym kraju, lecz że dany język ma przynajmniej dwa centra językowe – czyli przynajmniej dwa, lub więcej, standardy, które mogą różnić się od siebie na różnych płaszczyznach” [2017: 71], głównie wymawianiowej, ale i leksykalnej, gramatycznej. Język polski jest oczywiście uznawany za język monocentryczny i nie ma głosów przeczących tej teorii. A jednak interesujące jest przyjrzenie się tej koncepcji z perspektywy np. norm polonijnych, o których pisał Kucala.

⁸⁵ Termin *podsystem foniczny* [Seretny, Lipińska 2005: 16; Biernacka 2016] jest kontrowersyjny, jednak choć wynika z pewnego uproszczenia, nie jest rezultatem ignorancji. Jest wyrazem przyjętej przez glottodydaktykę konkretnej perspektywy w zakresie zarówno artykulacji, jak i percepcji głosek w kontekście przyswajania, uczenia się i nauczania języków obcych, por. ‘dźwiękowy, głosowy, akustyczny’ SJP^{Dor}; ‘związany z dźwiękiem lub głosem’ SJP.

lingwistycznych⁸⁶. Zgodnie z tym podejściem można by więc mówić o normie glottodydaktycznej fonicznej, leksykalnej, gramatycznej i ortograficznej (por. typowy i ogólny dla glottodydaktyki podział błędów ze względu na podsystem, czyli błędy wymowy, pisowni, leksykalne i gramatyczne, za: Komorowska 2005). Być może jednak w tej koncepcji, paralelnie do normy językowej dla rodzimych użytkowników języka, należałoby mówić o normie glottodydaktycznej fonetycznej. Należy przypuszczać, że wciąż się to nie ukonstytuowało.

2.2.1.1. Norma foniczna

Wielu badaczy, pisząc o trudnościach w wymowie u obcokrajowców, stosuje nieopatrzonej jakimkolwiek przymiotnikiem termin *norma* lub językoznawczy – *norma językowa*. Niektórzy doprecyzowują, kierując odbiorcę w stronę poszczególnych konceptów: *norma fonetyczna* [Madejowa 1989; Jadacka 2011], *foniczna* [SDJO 1994], *ortofoniczna* [Lewandowski 1980; Mirosławska 2020], a niekiedy także *wymawianiowa* [Ciszewska-Psujek 2020; Pluta-Wojciechowska 2015a] lub *artykulacyjna* [Jadacka 2011; Kaproń-Charzyńska 2022: 151]⁸⁷. Żaden z tych terminów nie jest jednak skrótem od terminu *norma glottodydaktyczna*, pomijającym tę gatunkującą przydawkę.

Termin *norma fonetyczna* jest osadzony w językoznawstwie, stosowanie go ma więc swoje uzasadnienie, niemniej jednak należy mieć na uwadze, że niesie konotacje preskryptywne. Jest to opisywany przez słowniki wzór, do którego należy dążyć. Niestety od lat badania normy nie są wystarczająco uaktualniane. Podobnie, acz szerzej, ze względu na komponent pisowniowy, funkcjonuje zwykle termin *norma ortofoniczna*. *Normę wymawianiową* można traktować bardziej deskryptywnie, szczególnie że termin ten wykorzystuje się względem rodzimych użytkowników języka polskiego, przede wszystkim w logopedii. W logopedii chyba warto pozostawić też wariant *norma artykulacyjna*, lecz ze względu na jego precyzję (dotyczącą wyłącznie artykulacji głosek), jako ograniczony zakresowo może być on przydatny także w glottodydaktyce. Najbardziej związany z systemem terminologicznym glottodydaktyki, w tym polonistycznej, wydaje się termin *norma foniczna*, ponieważ nawiązuje on do szeroko pojętego brzmienia języka (takiego, do którego się dąży, podczas wypowiadania się w obcym języku; nie pomija on również wariantywności). Z punktu widzenia odbioru cudzoziemskich realizacji mieści on w sobie też pewną akceptowalność różnego stopnia dostosowania się do tej normy. Innymi słowy, uwzględnia kryterium komunikacyjne. Nawiązuje też do nazwy podsystemu fonicznego oraz ma charakter międzynarodowy (wykorzystywany jest w dydaktykach innych języków obcych).

⁸⁶ ESOKJ [2003] wymienia kompetencję fonologiczną, leksykalną, semantyczną, gramatyczną, ortograficzną i ortoepiczną.

⁸⁷ Dwa ostatnie terminy, nawiązując bezpośrednio do samej wymowy *vel* produkcji, stosowane są często w logopedii.

By jednak móc używać takiego terminu, należałoby najpierw znać wytyczne, jakie obowiązują – do czego uczący się mają dążyć, jakie są oczekiwania, a jakie cele? Brakuje niestety publikacji rozstrzygających o sposobach oceny błędów popełnianych przez cudzoziemców na poszczególnych poziomach biegłości językowej⁸⁸. Z pomocą przychodzą wymagania stawiane uczącym się, także w kontekście certyfikacji znajomości polszczyzny, które odnaleźć można m.in. w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* [Janowska i in. 2011]. Wciąż jednak dość często norma glottodydaktyczna odnosi się raczej do opinii subiektywnych. Opisy poziomów kompetencji nie są wystarczającym miernikiem poprawności [Biernacka 2019a]. W przeciwieństwie do koncepcji normy językowej ta glottodydaktyczna wydaje się być raczej chwilowa i uznaniowa (nieskodyfikowana), a przede wszystkim w dużej mierze subiektywna. Wynika to też z braku odpowiednich badań i publikacji, które by ją opisywały. Z dużym prawdopodobieństwem lektorzy z chęcią przyjęliby rozstrzygnięcia pomagające im w wydawaniu opinii choćby na temat oceny konkretnej realizacji – przede wszystkim w kontekście egzaminów ustnych, w tym certyfikatowych. Pojawia się jednak pytanie – na ile jest to możliwe? W nielicznych tekstach zwraca się uwagę na niewystarczająco opisany wzorzec, brak opisu aktualnych – dla współczesnych Polaków – wariantów fonetycznych, a także konkretnych wymagań komunikacyjnych, co mogłoby stanowić punkt wyjścia dla glottodydaktyki [Szpyra-Kozłowska 2013; Biernacka 2021b]. Niemniej jednak za zagrożenie poczytuje się pewną dowolność w wydawaniu decyzji o tym, czy na danym poziomie wypowiedź cudzoziemska uznana może być za właściwą: wzorcową/ poprawną/ zrozumiałą/ komunikatywną/ akceptowalną/ interpretowalną. Niezależnie od tego, czy wypowiedź cudzoziemca odnosimy do normy dla rodzimych użytkowników języka, czy też do jakiegoś modelu stworzonego specjalnie dla potrzeb glottodydaktycznych (zależnie od przyjętej koncepcji), ocena wypowiedzi służyć ma określonym celom, a oparta powinna być na wystarczająco precyzyjnych kryteriach. Niejednokrotnie można mieć niestety wrażenie, że jest to wyłącznie opinia oceniających, którzy albo restrykcyjnie podchodzą do cudzoziemskich wypowiedzi, porównując je z typowymi dla *native speakerów*, albo liberalnie akceptują wszystko, co są w stanie zrozumieć, albo też próbują – często *ad hoc* – w danej sytuacji uplasować się gdzieś pomiędzy tymi skrajnymi postawami, przyjmując określone wymagania dla określonych poziomów biegłości: na podstawie wspomnianej glottodydaktycznej literatury i doświadczeń zawodowych. Trudno ocenić krytycznie powyższe sposoby postępowania, skoro precyzyjne punkty odniesienia nie zostały opracowane.

⁸⁸ W tym celu należałoby przeprowadzić szeroko zakrojone badania poprzeczne i podłużne, co jest życzeniowe, lecz niełatwe do wykonania.

Jan Lewandowski stwierdził niegdyś, że celem powinno być „trwale przy-swojenie sobie przez cudzoziemców sposobów fonetycznej realizacji ciągów mownych oraz wariantów fakultatywnych, które przyjmuje uzus społeczny i akceptuje norma ortofoniczna” [1980: 122]. To jedno z nielicznych odwołań do wariantowości pozwala pochylić się nad normą raz jeszcze. Foland-Kugler pisała, że „bardziej zaawansowanym studentom nie zaszkodzi wiedza o wymowie potocznej” [1992: 117], od początku zaś uczyć należy wymowy starannej (czytaj: wzorcowej). Badaczka odnosiła się też do kontrowersyjnego według wielu konceptu nauczania „języka takiego, jaki jest, nie zaś takiego, jaki powinien być”, przytaczając słowa Janiny Wójtowiczowej: „w zakresie innych działów nauki o języku nie informujemy ucznia cudzoziemca o tym, że niektórzy Polacy mówią *umię, kopę, ten pomarańcz*, i że tak mówić nie należy” [1972: 231]. Według badaczki brakuje więc przesłanek, by analogiczne informacje podawać w zakresie wymowy. A jednak współcześnie wielu lektorów wplata treści o wariantach lub nawet typowych błędach, bowiem sami uczący się proszą o wyjaśnienia: dlaczego przykładowo na zajęciach uczą się, że po polsku pisze się SMS, skoro wszyscy ich polscy znajomi wysyłają SMS-a. Niezależnie od poglądów warto pamiętać, że:

Opanowanie poprawnej wymowy w języku obcym, tzn. zgodnej z normą obowiązującą w społeczności, której języka się uczymy, ma co najmniej podwójny wymiar: pragmatyczny i emocjonalny; zapobiega niepowodzeniom komunikacyjnym, a jednocześnie wywołuje pozytywny stosunek emocjonalny słuchacza, np. rodzimego użytkownika polszczyzny, do cudzoziemca mówiącego po polsku [Maciołek 2018: 15].

Niestety, szczegółowo o normie fonicznej w glottodydaktyce polonistycznej współcześnie niemal się nie pisze. Normatywistyczne podejście do wymowy cudzoziemców komentują jednak coraz częściej logopedzi, poszerzając własne pole badań o nowe doświadczenia. Przykładowo Danuta Pluta-Wojciechowska stwierdza, że nietypowa wymowa cudzoziemca „jest dowodem występowania jakichś trudności w normatywnej realizacji fonemu” [Pluta-Wojciechowska 2015a: 85], bowiem „nienormatywne sygnały dźwiękowe wytwarzane [są – M.B.] przez nienormatywnie funkcjonujące narządy mowy” [Pluta-Wojciechowska 2012: 99]. Nie sposób – z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej – zgodzić się z tego rodzaju opiniami⁸⁹:

Warto bowiem pamiętać, że choć wymówiony dźwięk może się nie mieścić w polu realizacji innego niż właściwy/docelowy (polskiego) fonemu (co według normatywizmu w logopedii uznaje się – i słusznie – za znaczące uchybienie), to jednak

⁸⁹ Rozumie się możliwość przyjęcia tego rodzaju optyki w logopedii. Dyscypliny różnią jednak podstawowe cele i perspektywa badawcza [zob. Biernacka 2019a].

realizowana głoska wciąż może być systemowa – tzn. może mieścić się w polu normatywnych realizacji fonemów któregoś z języków mówiącego (w ujęciu globalnym) [Biernacka 2019a: 194].

To oczywiście pogląd wynikający z odnoszenia się nie do systemu języka docelowego, a do interjęzyka samego ucznia, jego rozwoju językowego czy po prostu językowych doświadczeń. Wymowę cudzoziemców w sposób naturalny niemal zawsze charakteryzować będzie tzw. obcy akcent, który współcześnie przestaje być oceniany negatywnie, o ile nie powoduje trudności komunikacyjnych. Rozważanie go w charakterze niezależnej odmiany językowej zmienia więc cel badania wymowy ze stopnia zbieżności z wymową rodzimych użytkowników do jego ról w procesie komunikacji, a także rozpatrywanej współcześnie w kontrze do normy – akceptowalności wypowiedzi [zob. Cirko 2009].

2.2.2. BŁĄD WYMOWY

Język jest sposobem poznania: rozumienia świata i jego współtworzenia. Sposób konstruowania wypowiedzi, wyprowadzany z zasobów języka, ulega nieustającym zmianom, wynikającym z rozwoju jednostki i każdorazowo nowych okoliczności towarzyszących wypowiadaniu się. Badając i opisując wymowę cudzoziemców, należy więc polegać na kilku założeniach. Jej brzmienie zależy z całą pewnością od wielu czynników psychologicznych i socjologicznych, takich jak motywacja, osobowość czy długość nauki. Są one indywidualne i za ich pomocą pokazywać można zróżnicowanie wewnętrzne większej grupy populacyjnej lub szczegółowo opisywać studia przypadku. Znaczenie ma z całą pewnością system fonologiczny języka pierwszego ucznia (i kolejnych), a przede wszystkim różnice między tym systemem a językiem docelowym. Na ich podstawie wnioskuje się o domniemanej interferencji fonologicznej wynikającej m.in. z tego, że w systemie L2 jest fonem czy cecha dystynktywna, której nie ma w L1: na początku nauki uczący się o tym nie wie, nie słyszy różnic, poszukuje podobieństw z własnego języka i na bazie własnego systemu próbuje dopasować wymowę do tego, co percypuje. Nie mniejszy wpływ na efekt artykulacji ma konieczność dostosowania się narządów mowy do nowych ruchów i pozycji, szczególnie w otoczeniach kontekstowo niezbędnych z językiem pierwszym oraz na bazie wpływu grafii na wymowę. Uczący się opanowuje więc mechanicznie sposób, w jaki realizuje się język docelowy i przez pewien czas, wypowiadając się, produkuje warianty plasujące się gdzieś na skali od wymowy typowej dla języka pierwszego do wymowy typowej dla języka, którego się uczy (interferencja). Choć proces interferencji ma znaczący wpływ na wymowę, to najważniejszy jest postęp determinowany treningiem czuwającym nad wielokrotnym odbiorem i właściwą wielokrotną produkcją, jest więc raczej efektem

zmieniającego się interjęzyka ucznia. Szanowanie zasad ortofonicznych języka docelowego jest więc istotne, niemniej jednak celem nauczania powinna być swobodna czy wygodna komunikacja [Kenworthy 1987]⁹⁰, nie zaś dążenie do wzorca za wszelką cenę. Pojawiające się w wymowie cudzoziemców różnice względem głosek docelowych wynikają przecież z tego, że próbują oni naśladować to, co słyszą – a przynajmniej początkowo nie słyszą oni zwykle tego, co rzeczywiście jest artykułowane⁹¹ [zob. koncepcję sita fonologicznego, efekt magnesu percepcyjnego, np. Prizel-Kania 2018].

Koncepty cudzoziemskiego akcentu oraz pojawiających się w mowie cudzoziemców błędów fonetycznych powiązane są z wpływami międzyjęzykowymi, bowiem są one przyczyną ich wystąpienia, choć nie powodem ich częstego utrzymywania się. Czynniki, które za to odpowiadają, są tak liczne, a u indywidualnych mówców zachodzą w tak zróżnicowany sposób, że doczekały się wielu światowej rangi hipotez, z czego większość wciąż jest niepotwierdzona⁹². Badacze zastanawiają się m.in. czy silniejszy wpływ mają czynniki międzyjęzykowe, takie jak przede wszystkim system języka pierwszego⁹³, czy raczej zewnątrzjęzykowe, związane z komunikacją [por. Sabol 1993, za: Kráľová i in. 2021]⁹⁴. Do dziś m.in. nie ustalono jednoznacznie, czy na wymowę w języku obcym wpływa

⁹⁰ Koncept wygodnej komunikacji też niestety nie jest jasny, a raczej dość subiektywnie interpretowany.

⁹¹ Według Hanny Komorowskiej [1980: 111] uczący się od początku odnotowują szczegółowe różnice między głoskami, jednak dopiero w toku tzw. analizy korowej zmienia się sposób analizy bodźca, który pozwala te różnice usłyszeć.

⁹² Por. sprzeczne doniesienia neurofizjologiczne, które Zdena Kráľová, Katarína Nemčoková i Juraj Datko [2021] godzą poziomem znajomości języka: przy zaawansowanej znajomości języka zakłada się aktywację tych samych obszarów kory mózgowej [por. Peltola i in. 2007 – połączony system fonologiczny zawierający neuronowe reprezentacje kategorii fonologicznych obu języków, za: Kráľová i in. 2021: 36], a przy mniejszej – dualne systemy fonologiczne i połączenia między nimi, aktywujące w dwu językach inne obszary.

⁹³ Np. Einar Haugen [1956] – proces fonemizacji diafonów, czyli fonetycznych elementów, np. głosek, posiadających w L1 i L2 podobne cechy akustyczne; Ján Sabol [1993] – kulminacja procesu interferencji [za: Kráľová i in. 2021]; James Flege [1987] – istnienie mechanizmu uniemożliwiającego tworzenie kategorii fonetycznej głosek podobnych w L2, nieistnienie takiego względem głosek nowych.

⁹⁴ Czynniki wewnątrzkommunikacyjne, np. wiedza językowa, świadomość językowa, czas uczenia się języka, jakość ekspozycji na język, intensywność nauki, metody nauczania, stosunek do języka, empatia, motywacja, inteligencja, wiek, płeć, środowisko nauczania (czyli psycho- i socjologiczne), a także czynniki pozakommunikacyjne, np. słuch muzyczny, osobowość, samoocena, strach przed porażką [zob. szerzej: Kráľová i in. 2021].

system fonologiczny [Brown 1998⁹⁵; Major 2001⁹⁶; Kráľová 2011], czy może jednak fonetyczny [Flege 1995⁹⁷; Best 1995⁹⁸], a może każdy z nich w innych sytuacjach lub też oddziałują razem, bowiem nakładają się na siebie. Różni badacze udowadniali swoje teorie na ten temat. Zdaje się jednak, że proces nabywania kompetencji w L2 jest – mimo uniwersalizmów – tak różnorodny i tak skomplikowany, że w zasadzie każdą dotychczasową hipotezę kolejni naukowcy śmiało obalali – łącznie z chyba najbardziej popularną, zwaną *okresem krytycznym* [Lennberg 1967] (zastępowaną współcześnie m.in. *hipotezą okresu wrażliwego* [John H. Shumann, za: Michońska-Stadnik 2009]⁹⁹, podkreśleniem wagi uczenia się kognitywnego w starszym wieku [por. Rojczyk 2009] i neuroplastycznością mózgu [Kolsut, Kalita, Gębał 2018]). Większość badaczy zgadza się jednak co do tego, że podstawowym czynnikiem wpływającym na sukces w opanowywaniu wymowy języka drugiego są: wiek rozpoczęcia nauki, długość pobytu w kraju, w którym dany język jest powszechny, długość nauki języka i zastosowane metody [zob. Moyer 1999, za: Kráľová i in. 2021]. Utrzymuje się też przekonanie, że fosylizacja błędów wymowy w zasadzie uniemożliwia ich poprawę, a największy sukces w opanowywaniu wymowy L2 odnosi się w pierwszym roku nauki [Grosjean 1989] – i choć można z tym polemizować, jest to ważny dydaktycznie wniosek, sugerujący niezaniechanie treningu fonetycznego w dydaktyce języka

⁹⁵ *Model interferencji fonologicznej* (ang. *Phonological Interference Model*) – główną przyczyną błędów są różnice między systemami L1 i L2.

⁹⁶ *Model ontogenezy* (ang. *Ontogeny Model*) – widzi podobieństwa w rozwoju języka pierwszego i drugiego, rozróżnia interferencję od procesów rozwojowych, które jak w języku wyjściowym najpierw się nasilają, a potem zmniejsza się ich nasilenie. Interferencja natomiast zanika w czasie.

⁹⁷ *Model uczenia się mowy* (ang. *Speech Learning Model*) – uczenie się nowych kategorii fonetycznych następuje poprzez fonetyczną asymilację kategorii (podobnych w obu językach) i dyssymilację (nowych elementów).

⁹⁸ *Model asymilacji percepcyjnej* (ang. *Perceptual Assimilation Model*) – percepcja dźwięków w języku obcym determinowana jest zinternalizowanym systemem dźwiękowym. Por. zagadnienie korelatów fonetycznych w procesie percepcji.

⁹⁹ Ang. *critical period* – nabycie języka po przekroczeniu konkretnego wieku staje się trudniejsze, a bliskie poziomowi rodzimych użytkowników prawie niemożliwe. Ze względu m.in. na doniesienia o stale mogąącym rozwijać się mózgu podejście ewoluowało – uznano, że rozwój w wieku dorosłym zależy od potrzeby komunikacji, umiejętności ponoszenia ryzyka, otwartości, osobowości czy motywacji – ang. *sensitive period*. A jednak nie da się zaprzeczyć, że okres krytyczny wiąże się z lateralizacją półkul mózgowych (12–13 r.ż.), która skutkuje ograniczeniem odbierania fal dźwiękowych do dźwięków języka ojczystego, plastycznością narządów artykulacyjnych i ich nabytymi nawykami, starzeniem się mózgu, spadkiem hormonów odpowiedzialnych m.in. za zapamiętywanie [zob. Biernacka 2016: 155–156].

obcego. Podobnie jak ten, że dorośli uczący się mogą osiągnąć poziom zaawansowania bliski dwujęzyczności, o ile uczą się w autentycznym kontekście [Peltola i in. 2007, za: Kráľová i in. 2021: 36]. Wciąż nieobalona, czyli prawdopodobna, jest też hipoteza translacji fonologicznej Flege'a [1981] (ang. *Phonological Translation Hypothesis*), wyjaśniająca, że akcent cudzoziemski utrzymuje się nadal po nabyciu fonemów systemu docelowego, ponieważ wymowa w interjęzyku opiera się na parach odpowiadających sobie głosek. Istotne są również doniesienia dotyczące percypowania prozodii w języku drugim, wedle których trudności wynikają z podobieństw języków lub braku danej cechy w L1 [Cychnerska, Kubicka 2020].

Błędy, odchylenia od normy czy po prostu użycia języka opisywano więc rozmaicie, w zależności od przyjętej koncepcji. Poszczególne ujęcia determinowały klasyfikacje, pozwalały na podział realizacji, przykładowo wedle przyczyn ich powstawania, czynników towarzyszących ich powstawaniu, okoliczności (natężenia) skutków komunikacyjnych, podsystemów języka, których dotyczą i innych. Powstawały ujęcia językowe opisujące błędy formalne, a także psycholingwistyczne, neurolingwistyczne czy socjolingwistyczne, interesujące się ich źródłami czy sposobami ich powstawania¹⁰⁰. Wielu badaczy zajmujących się błędami cudzoziemskimi w ogóle nie wspomina jednak o błędach fonetycznych. Z pewnością nie wynika to z tego, że nie są obserwowane – lub może raczej – wysłuchiwane. Raczej są one omijane jako wyjątkowy typ błędów czy może pozostawiane do eksploracji innym. O konieczności ich opisu i sklasyfikowania przypominają Dąbrowska i Pasięka [2015], w przeważającej jednak części tekstów z zakresu lapsologii są one ignorowane: wymienia się je wyłącznie jako ogólną kategorię [Kornaszewski 1976; Żydek-Bednarczuk 1993; Kowalewski 2015], niekiedy wcale się o nich nie wspomina [Piechota 1980; Sikorski 1981 za: Dąbrowska, Pasięka 2008]¹⁰¹. Realizacje poszczególnych fonemów w drugim języku bywają jednak rozmaite, co warto zgłębiać. Uczący się języków obcych produkują zarówno głoski prawidłowe (w znaczeniu zamierzone i w danym kontekście przewidywane przez rodzimych użytkowników języka), głoski z języka pierwszego w miejsce głosek języka docelowego, jak i głoski, których nie ma w żadnym z języków (zupełnie nowe lub też podobne/zbliżone do jakiegoś dźwięku mowy z wybranego

¹⁰⁰ W celu ograniczenia obszerności tekstu omija się błędy niezwiązane bezpośrednio z tematem pracy. Dla pogłębienia wiedzy warto zwrócić uwagę np. na błędy pragmatyczne, komunikacyjne, interakcyjne, kulturowe i inne [zob. Dąbrowska, Pasięka 2008; Boniecka 2008].

¹⁰¹ Przyczyn tego można upatrywać wiele: od zainteresowania innymi aspektami teorii błędów po niepewność, odnośnie do tego, kto i z jakiej perspektywy powinien się im przyglądać. Być może brakuje inspiracji, uznania ich za istotny przedmiot badawczy lub też istnieją obawy natury analitycznej w zakresie doboru narzędzi badawczych, sposobów wnioskowania czy celów.

języka [Nemser 1971]). Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, jeśli mamy do czynienia z osobą, która posługuje się większą liczbą języków, niż tylko językiem ojczystym, a polszczyznę opanowuje jako któryś język bądź dialekt z kolei (na przykład trzeci, piąty – co wcale nie jest rzadkością). To, że czerpie ona z dźwięków mowy wszystkich nabytych przez siebie języków (i dialektów), powoduje, że zwiększa się liczba przewidywanych w jej wymowie sposobów realizacji.

Przyglądanie się normie w danym zakresie skutkuje oceną wypowiedzi uczących się, które należy w uporządkowany sposób sklasyfikować i opisać. Najczęściej glottodydaktycy polonistyczni, bazując na materiale zbieranym przez jednego badacza, opisują zgromadzone błędy (rzadkie, acz cenne, jest łączenie się w zespoły [zob. Majewska-Tworek, Majewska 2014]). Tego rodzaju podejście daje wgląd w typowe błędy wymowy popełniane przez uczących się polszczyzny określonego pochodzenia. Badania komparatywne najczęściej bazują na wynikach pozyskanych z uwzględnieniem odsłuchów wymowy, opisów realizacji i różnic między systemami, z rzadka uwzględniane są narzędzia do analizy akustycznej [Szalkowska-Kim 2010; Biernacka 2020b; Biernacka 2024a]. W literaturze odnaleźć więc można liczne omówienia wymowy, np. Niemców [Smoczyński 1965; Hentschel 1997; Majewska-Tworek 2005; Majewska-Tworek 2006], Słoweńców [Wtorkowska 2011; Waclawek, Wtorkowska 2017], Hiszpanów [Krzyżostaniak 2017; Bednarska, Szafrańiec 2018], Ukraińców [Górska 2015; Krawczuk 2017; Kowalewski 2018; Popova 2019], Japończyków [Majtczak, Sieradzka-Baziur 2008; Ikeda 2010], Bułgarów [Kijewska 2002; Mirosławska 2013; Mirosławska 2020], a także pojedyncze teksty badaczy zajmujących się wymową, np. Francuzów [Knyś 2016], Wietnamczyków [Le Dinh 1987] czy Włochów [Magajewska 2008].

Niezwykle ważne w glottodydaktyce jest zwrócenie uwagi na skutki błędów, co ostatecznie związane jest z osiągnięciem sukcesu w procesie komunikacji. Błędy, niezależnie od tego, czy są to rezultaty interferencji, czy nie, mogą prowadzić do nieporozumień, mogą utrudniać zrozumienie komunikatu lub też wpływać na to zrozumienie. Zdarza się jednak, że pojawiając się, wcale nie powodują żadnych zakłóceń – nawet jeśli są ewidentnym odstępstwem od normy językowej. Zdena Kráľová [2011] błędy komunikacji dzieli na cztery stopnie: 1) odbiorca prawidłowo dekoduje informację (choć istnieje możliwość jej błędnego kodowania), 2) odbiorca nie może natychmiast zdekodować informacji, lecz pomaga mu w tym kontekst, 3) odbiorca dekoduje inną informację niż ta, którą zakodował nadawca, 4) odbiorca nie może odkodować informacji¹⁰². Związany z komunikacją jest popularny podział na błędy fonologiczne i błędy fonetyczne, do których Szulc [1971] osobno dodaje błędy motywowane graficznie (niemniej jednak z punktu widzenia wymowy, są to wciąż błędy fonetyczne lub fonologiczne, różna jest ich przyczyna).

¹⁰² Por. z typologią Weinreicha [1953].

W ramach podsystemu fonicznego tradycyjnie uznaje się, że do nieporozumień prowadzą raczej błędy fonologiczne, zmieniające znaczenie wyrazu (przez co rekonstrukcja wypowiedzi jest utrudniona lub niemożliwa), niż fonetyczne [zob. Kráľová 2011], wobec czego warto przyjrzeć się tym dwóm kategoriom.

Za **błędy fonologiczne** uważa się zwykle trzy główne typy: substytucję, dodanie fonemu i redukcję fonemu. Ich podłożem jest sam system fonologiczny języka ojczystego i np. nierozwinięty słuch fonologiczny w danym zakresie. **Błędy fonetyczne** nie zmieniają zaś znaczenia, mimo że wymawiana głoska nie należy do zbioru głosek języka docelowego. Na te dwa typy nakładane są zazwyczaj osobno **błędy prozodyczne** (odróżniane od segmentalnych fonologicznych i fonetycznych), jak się jednak często uważa o największym lub znacznym znaczeniu komunikacyjnym [Kráľová 2011; por. Cychnerska, Kubicka 2020]. Zakłada się wręcz, że podczas percepcji mowy normatywnej rozróżniane są fonemy, a dopiero w przypadku nietypowej ich realizacji ucho ludzkie rozpoznaje allofony, zwracając uwagę poprzez swoją wyjątkowość w danym kontekście [za: Kráľová i in. 2021] (choć np. teorie Flegę'a to renegocjują). Badania wykazują, że rodzimi użytkownicy języka, percepcyjnie oceniając wymowę, jedne zmiany traktują jako nieistotne dla komunikacji, a inne jako prowadzące do nieporozumień [zob. Kirkova-Naskova 2010: 41] i nie zawsze ocena ta koreluje z podziałem na błędy fonologiczne i fonetyczne czy ich konsekwencjami – błędy zmieniające znaczenie / niezmiennie znaczenia. Wynika to między innymi ze wspierania się kontekstem, działania domysłu językowego, intuicji, fonotaktycznej świadomości językowej (wiedzy na temat możliwego uporządkowania fonemów w wyrazach języka), a także tego, że:

subiektywna możliwość ucha ludzkiego i całego systemu percepcji słuchowej człowieka na rozmaite nieprawidłowości w strukturze i przebiegu analizowanego sygnału jest bardzo zróżnicowana. Niekiedy bowiem duże różnice w formie sygnału mogą być subiektywnie niedostrzegane lub akceptowane jako granice normy, podczas gdy w innym przypadku nawet drobne rozbieżności pomiędzy sygnałami stanowią kryterium do ich różnicowania i są podstawą do dyskwalifikacji jednego z nich jako formy patologicznej [Kapusta 2000, za: Klešta 2004, s. 106].

Przyjąć można, że statystycznie częstsze są błędy fonetyczne, a ich nagromadzenie czy występowanie obok innych typów błędów (szczególnie jeśli ich też jest wiele), prowadzi właśnie najczęściej do problemów komunikacyjnych. Zmiany znaczenia wyrazów wynikające z wymian fonemów nie są wcale aż tak częste¹⁰³, poza

¹⁰³ Warto tu porównać charakter ćwiczeń budowanych z wykorzystaniem par minimalnych. Lista takich, które rzeczywiście często pojawiają się w mowie i wykazują komunikacyjną zmianę znaczenia, jest w zasadzie dość ograniczona. W podręcznikach, w których często stosowane są takie ćwiczenia, w pewnym momencie dostrzec można nieco usilne wymyślanie kolejnych par, rzadkich, niekiedy wręcz sztucznie zestawianych.

tym zawsze w wypowiedzi wzmacniającą dla odbiorcy działa kontekst, na podstawie którego może on wnioskować o intencjach mówcy. To jednak błędy fonologiczne bywają bardziej charakterystyczne, często wywołując niezamierzony efekt komiczny.

Nie jest więc prawdą ani że wszystkie przewidywane (potencjalne) błędy wymowy muszą pojawić się w rozwoju mowy konkretnego ucznia, ani też że wszystkie występujące błędy mają swoje źródło w interferencji. Nie wszystkie są zauważane przez słuchacza, a te, które się spostrzega, nie zawsze wpływają na zrozumienie komunikatu bądź wpływają na proces porozumiewania się z różną siłą. Wciąż nie ma też zgody co do tego, czy trudniejsze do opanowania są te zjawiska, które się różnią od języka ojczystego, czy te, które są w pewnym zakresie podobne. Jest to szczególnie trudne do uchwycenia w przypadku podsystemu fonicznego: z jednej strony badacze piszą, że podobieństwa sprzyjają negatywnemu transferowi (np. jeśli w języku ojczystym ucznia jest głoska podobnie wymawiana do innej z języka nauczanego, to łatwo dochodzi do substytucji głoski docelowej przez rodzimą), z drugiej, że brak jakiejś kategorii jest sytuacją trudniejszą, bowiem nie ma punktu odniesienia, a więc podobieństwo sprzyjać może jednak zrozumieniu tudzież usłyszeniu czy wyartykułowaniu głoski [zob. Eckman 1977; Altenberg, Vago 1983; Králová i in. 2021]. Zjawisko błędów wymowy jest więc wysoce skomplikowane, stąd doczekało się różnych ujęć i taksonomii.

Ze względu na to, że każdy z badaczy zbiera błędy osób innego pochodzenia, odmiennie wyglądają proponowane klasyfikacje lub też klasyfikacji wcale nie ma, a materiał jest po prostu opisywany. Typy błędów są nazywane na różne sposoby, badacze czerpią bowiem z językoznawstwa, logopedii i dydaktyk innych języków obcych¹⁰⁴. Przykładowy podział ogólny, bazujący na lingwistycznym, zaproponowany został np. przez Radosława Kaletę [2015], który opisując błędy typowe dla Białorusinów uczących się języka polskiego, wyróżnił wśród błędów fonetycznych: **błędy akcentowe, błędną wymowę spółgłosek, błędną wymowę samogłosek i błędne odczytywanie wyrazów**. Innym sposobem klasyfikacji jest nazwanie konkretnych procesów, które się dostrzega, i tak np. Anna Majewska-Tworek [2019] wymienia **substytucje, deformacje, metatezy, elizje, epentezy, złożone zjawiska (np. substytucja z metatezą), nieprawidłowe koartykulacje, autokorekty**, a także szeroką kategorię: **prozodię i tempo czytanego tekstu**. Klasyfikacje dotyczące błędów wymowy mogą więc różnić się między sobą stopniem szczegółowości opisu lub tylko sposobem nazwania błędu. Dla przykładu w poniższej tabeli znajduje się zestawienie nazw najczęściej stosowanych przez

¹⁰⁴ Nie sposób przytoczyć wszystkich ujęć czy typologii. Mniej więcej od lat 50. XX w. wielokrotnie pochylano się na tym problemem, a wnioski zbieżne lub sprzeczne odnaleźć można w literaturze przedmiotu z niemal każdego języka. Dokonano więc arbitralnego wyboru teorii, podejść, definicji czy klasyfikacji, które uznano za najpowszechniejsze i najczęściej powielane, wobec czego szczególnie warte są odnotowania.

glottodydaktyków (niestety często w różnym znaczeniu)¹⁰⁵. Podział inspirowany jest cytowaną w polskiej fonodydaktyce ogólną klasyfikacją Jacka Perlina [1995] (zob. Biernacka 2016; Maciolek 2018), który wydzielił następujące kategorie: **zamiana głoski na najbliższą akustycznie** (np. denazalizacja), **zamiana głoski pojedynczej na grupę głosek i vice versa** (np. realizację samogłoski jako dyftongu), **wypadnięcie głoski** (np. wygłosowej samogłoski), **epenteza** (np. rozbitcie grupy spółgłoskowej samogłoską), **interwersja** (zamiana kolejności spółgłosek sąsiadujących), a także **transformacja prozodyczna** (czyli zarówno zmiana miejsca akcentu, jak i np. modyfikacja intonacji). Z pewnością nie uwzględniono wszystkich wariantów, niemniej jednak zbiór uznaje się za dość bogaty¹⁰⁶:

Tabela 4. Typowe nazwy błędów wymowy – przykłady według publikacji z zakresu fonodydaktyki polonistycznej

Za Perlinem [1995]	Terminy lub wyrażenia według innych badaczy
zamiana głoski na najbliższą akustycznie	substytucja, deformacja (fonemu/głoski); zamiana, zastępstwo, wymiana, podstawienie; zniekształcenie, modyfikacja, przesunięcie/przeniesienie artykulacji; błędna wymowa, błędna artykulacja, błędne odczytywanie; realizacja (fonemu / głoski)
wypadnięcie głoski	elizja, redukcja, zanik, opuszczenie, ucięcie (głoski), delecja, elipsa, uproszczenie (głoski)
epenteza	wstawienie, wtrącenie, dodanie, nadmiar (głoski)
interwersja	metateza, zamiana kolejności głosek, przestawienie (kolejności) głosek
transformacja prozodyczna	błąd akcentuacji, błąd akcentuacyjny, błąd akcentowy, błędna akcentuacja; zmiana akcentu, modyfikacja akcentu, eliminacja akcentu, przeniesienie akcentu; błąd intonacyjny, błąd intonacji, błędna intonacja; zmiana intonacji, modyfikacja intonacji

Można mieć wiele wątpliwości co do tego, czy poszczególne nazwy oznaczają to samo lub też czy stosowane wyrażenia precyzyjnie określają typ błędu (w rzeczywistości z którymi terminami są zbieżne). Dodatkowe problemy interpretacyjne pojawiają się przy zestawianiu par typu substytucja fonemu a substytucja głoski, uproszczenie a redukcja czy błąd akcentuacyjny a błędna akcentuacja. Skoro jednak w literaturze odnaleźć je można w użyciu bliskoznacznym, to znaczy że w konkretnych

¹⁰⁵ Podane są tylko ogólne kategorie błędów, nie zaś precyzyjne ich typy, takie jak zmiękczenie, labializacja czy ubezdźwięcznienie.

¹⁰⁶ Na podstawie wybranych tekstów fonodydaktycznych.

tekstach nazywają te same pojęcia (choć nie zawsze są to nawet terminy)¹⁰⁷. Bogactwo określeń daje jednakże wyraz potrzebie – badacze odnajdują tego rodzaju błędy w materiale badawczym i nazywają je, korzystając z zasobów języka.

Jednym z najnowszych ujęć błędów wymowy jest zaś wielostronna klasyfikacja przyczynowa według Kráľovej, która odróżnia źródła interferencyjne (wewnętrzny językowe i międzyjęzykowe) od nieinterferencyjnych, a także odnosi się do płaszczyzn języka, na które błędy wymowy mają (bezpośredni) wpływ. Rozpoznając dwie duże kategorie, badaczka wydziela błędy językowe (foniczne i pozafoniczne: leksykalne¹⁰⁸, gramatyczne, ortograficzne, mieszane) oraz błędy pozajęzykowe: fizjologiczne – wynikające z anatomii, np. zaburzenia mowy, psycholingwistyczne – wynikające z cech indywidualnych, np. motywacji, socjolingwistyczne – implikowane sytuacją społeczną, np. relacjami, mieszane – implikowane jednocześnie przez kilka czynników, przypadkowe – czyli przejęzyczenia [Kráľová 2011: 60–63; Kráľová i in. 2021: 8–9]. Klasyfikacja ta, choć obszerna, wymienia tylko ogólne kategorie błędów, niekiedy mieszając ze sobą różne perspektywy. Przykładowo w kategorii błędów fizjologicznych powinny znaleźć się także te uwarunkowane funkcjonalnie, a każdorazowo wymieniana kategoria błędów mieszanych powinna uwzględniać i te, które krzyżują się między kategoriami. Trudna w ocenie jest też kategoria błędów przypadkowych, które zwykle znajdują się poza podziałem błędów regularnych. Warto zauważyć, że błędy językowe nie zawsze są warunkowane interferencyjnie, zaś pozajęzykowe – nigdy (przy czym interferencję rozumie się wąsko, jako wpływ języka). Jest to jednak przykład uproszczenia, które uwzględnia najważniejsze duże kategorie, mogące ulec wewnętrznej stratyfikacji w ramach obserwacji i potrzeb. Pojawiająca się tu kategoria **błędów fonicznych**, odnosząc się do płaszczyzny brzmieniowej języka, notuje rozliczne rodzaje błędów. Kráľová i in. [2021: 8–9] dzieli je szczegółowo na:

- 1) paradygmatyczne, czyli efekty wszystkich typów interferencji wymienionych przez Weinreicha [1953]¹⁰⁹:
 - a) **nierozróżnianie fonemów** (niepełne różnicowanie) języka obcego wskutek braku takiego rozróżnienia w języku ojczystym (ang. *under-differentiation of phonemes*); potencjalnie niemal zawsze mogące powodować zaburzenia komunikacji, gdyż dwie różne głoski języka

¹⁰⁷ Pierwsza próba uporządkowania tych rozbieżności dotyczy różnic w ujęciu terminu „substytucja” (także na tle deformacji) przez glottodydaktyków i logopedów oraz wynikających z tego konsekwencji [zob. Biernacka 2024b].

¹⁰⁸ Przyjęto nazwy tradycyjne w polskiej glottodydaktyce polonistycznej, odnoszące się do wydzielanych podsystemów [w oryginale: *lexico-semantic errors, morphological-syntactic errors, orthographic errors, combined errors* – Kráľová i in. 2021: 8].

¹⁰⁹ Koncepcja podziału według Weinreicha nie przyjęła się szeroko z powodu znacznego poziomu skomplikowania i nieuwzględniania dystrybucji, poszczególne typy bywają trudne do zaobserwowania lub do rozdzielenia.

docelowego artykułowane są tak samo – jedną głoską z języka ojczystego, np. nierozróżnianie spółgłosek wygłosowych w wyrazach *miecz* – *mieć*, gdyż jednej z nich nie ma w języku pierwszym ucznia, co w konsekwencji daje identyczne brzmienie obu wyrazów;

- b) **niepotrzebne rozróżnianie fonemów** wywołane istniejącą w języku ojczystym opozycją (ang. *over-differentiation of phonemes*), co jest nieistotne dla rodzimego użytkownika języka docelowego; zwykle nie powoduje zakłóceń komunikacyjnych, często jest nawet niesłyszane przez rodzimych użytkowników języka docelowego, niemniej jedna głoska języka docelowego artykułowana jest przez cudzoziemca na dwa sposoby, które ma on w swoim języku; typowe m.in. dla użytkowników języków, w których jest więcej samogłosek niż w polszczyźnie, np. wymowa samogłoski ścieśnionej zamiast otwartej [ɔ] w wyrazie *kino* przez Francuzów;
 - c) **rozróżnianie fonemów na podstawie cech nieistotnych** w L2, ale istotnych w L1, gdy cudzoziemiec w jednej głosce języka docelowego rozróżnia dwie głoski języka ojczystego na podstawie cech dystynktywnych z L1 (ang. *reinterpretation of distinctions*); to może powodować nieporozumienia, lecz nie musi (niekiedy nie jest słyszane przez rodzimych użytkowników języka docelowego), np. dla polskich samogłosek nie jest cechą istotną napięcie warg podczas ich artykulacji, wobec czego użytkownicy języków, w których samogłoski różnią się napięciem warg i jego brakiem stosują się do reguł fonotaktycznych własnego języka, np. osoby niemieckojęzyczne napinają i/lub wzdłużają samogłoski w wielu pozycjach, w tym w wygłosie;
 - d) **substytucje fonologiczne / podstawianie fonemów**, czyli przeniesienia z L1 do L2: w miejsce fonemu docelowego pojawia się najbardziej zbliżony cechami fonem języka ojczystego (uznawane są przez mówcę za takie same mimo różnic w realizacji), często pomimo że w języku ojczystym jest głoska, która ma być realizowana w języku obcym, mówiący korzysta z innej głoski swojego języka (ang. *phone substitution*), te zmiany w stopniu minimalnym wpływają na komunikację, choć potencjalnie mogą ją zakłócić – szczególnie, gdy są częste; np. u osób anglojęzycznych wskutek braku w języku ojczystym fonemu /ʒ/ realizowana jest np. głoska [ʃ], której jednak nie ma w polszczyźnie¹¹⁰;
- 2) syntagmatyczne (plurisegmentalne) – czyli wynikające z uporządkowania sekwencyjnego głosek, np. rozbicia typowych dla polszczyzny grup

¹¹⁰ Zob. Komorowska 1980: 117–118; por. Haugen 1956; Altenberg, Vago 1983; Mach 1971 – za: Kráľová i in. 2021 (por. tłum.: Komorowska 1980: 117–118). Por. podrozdział 5.1 – zrównywanie terminu błąd z terminem interferencji, będące być może konsekwencją tłumaczenia zjawiska przez Weinreicha.

- spółgłoskowych, wynikające z braku ich występowania w językach rodzimych uczących się, np. grup trójelementowych;
- 3) suprasegmentalne – dotyczące prozodii języka, np. zaakcentowanie niewłaściwej sylaby w wyrazie;
 - 4) idiosynkratyczne – rozumiane jako wpływ systemu ortograficznego na wymowę, np. odczytywanie litery <j> jako [x], [d͡ʒ], [z], zgodnie z zasadami języka ojczystego;
 - 5) mieszane – implikowane jednocześnie przez kilka czynników.

Podział ten tworzy szerokie kategorie przystające do różnych typów błędów wymowy, obserwowanych u cudzoziemców (polemizować na gruncie języka polskiego warto z ich nazwami), może więc być punktem wyjścia w rozmaitych analizach.

Zakłada się, że może nie być możliwe stworzenie jednej uniwersalnej klasyfikacji błędów wymowy. Wpływ na sposób wymowy cudzoziemskiej ma tak wiele czynników indywidualnych czy po prostu pozajęzykowych, że uwzględnienie w jednej taksonomii wszystkich ich naraz jest trudne lub wątpliwe, a nawet niefortunne. Jako znacznie korzystniejsze postrzega się proponowanie odrębnych podziałów, biorących pod uwagę inne kryteria, a następnie krzyżowe wnioskowanie na ich podstawie. Prowadzone od 2012 r. badania wymowy cudzoziemców mówiących po polsku doprowadziły do ustalenia kilku wartych przedstawienia klasyfikacji, które w potrzebie można ze sobą łączyć. Ich ostateczny kształt jest wynikiem przyglądania się różnym typom opisu błędów cudzoziemskich (wcześniej omówionych, a także znajdujących się w licznych, przez lata przeanalizowanych artykułach naukowych z zakresu fonodydaktyki polonistycznej). Przedstawione niżej propozycje, inspirowane licznymi typologiami, wydają się spełniać kryterium funkcjonalności, dając pole do modyfikacji w ramach potrzeb, które zwykle wynikają m.in. z pozyskania konkretnego materiału badawczego. Arbitralnie, na bazie własnych doświadczeń, lecz i uwzględniając doniesienia zagraniczne czy wpływ polskiej certyfikacji na rozwój fonodydaktyki, redefiniowano potrzeby badacza wymowy, a następnie zdecydowano o przydatnych podziałach, niekiedy upraszczając te istniejące dotąd w literaturze, a niekiedy je precyzując. Zważywszy na rozmaite cele, jakie mogą przyświecać badaczom, proponuje się klasyfikacje, które uznaje się za logiczne, spójne, a także możliwe do rozwijania lub skracania w zależności od indywidualnych potrzeb. Przykłady ilustrujące szczegółowo wykazywane błędy wymowy pochodzą z badań realizowanych w latach 2012–2024¹¹¹. Podane

¹¹¹ W tym opracowaniu nie ma miejsca na opis poszczególnych badań, jednak należy je ogólnie scharakteryzować. Autorka niniejszej rozprawy, we współpracy najpierw ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, następnie od 2014 r. z Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, a wreszcie od 2022 r. także w ramach pracy na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego (nowo powstały kierunek: studia polskie z językiem angielskim), prowadziła co roku

klasyfikacje są wynikiem doszukania się w materiale badawczym odpowiednich kategorii błędów, a więc potencjalnie mogą zostać zmodyfikowane – a nawet powinny, zgodnie z ideą rozwoju wiedzy.

Analizując błędy w wymowie nierodzimych użytkowników języka, warto więc zwrócić uwagę na dwa odrębne, aczkolwiek podstawowe, aspekty: którym błędom można przypisać źródło w interferencji (**błędy interferencyjne**), a w których dopatrywać się można innych czynników (nie zawsze niestety uchwytnych – **błędy nieinterferencyjne**), a także które wpływają (i w jakim stopniu) na komunikację, a które są dla niej obojętne. Wydaje się, że są to dwa podstawowe kryteria podziału. W pierwszym należy zwrócić uwagę na różnorodność przyczyn powstawania błędów. Otóż same błędy interferencyjne mogą mieć swoje źródło nie tylko w języku ojczystym ucznia, ale i w kolejnych, które ten nabył lub których się uczył przed czasem rozpoczęcia nauki polszczyzny, a nawet w trakcie tego procesu (np. Libañczycy są często dwujęzyczni, w ich wymowie słychać więc nie tylko wpływy arabskie, lecz także francuskie lub angielskie). Podział na interferencję wewnątrzjęzykową i międzyjęzykową nie zawsze jest wobec tego wystarczający, a zależy od stopnia uszczegółowienia analizy. Przykładowo zarówno błędy implikowane językiem pierwszym, jak i kolejnymi językami uczniów można podzielić ze względu na to, czy determinowane są poprzez podsystem fonologiczny, fonetyczny czy też wynikają z relacji między zapisem a wymową. Błędy wewnątrzjęzykowe również mogą mieć różne źródła, np. dialektalne, gwarowe, a nawet rejestrowe. Znacznym stopniem komplikacji charakteryzują się zaś błędy nieinterferencyjne, których przyczyny w zasadzie nie doczekały się przejrzystych opracowań, są zwykle przez badaczy wymieniane, rzadko zaś opisywane czy popierane przykładami. Poszczególne ich kategorie są pojemne, warto też zwrócić uwagę na możliwe rozmaite dalsze podziały. Wśród błędów psycholingwistycznych nie można zignorować tych podyktowanych wiekiem, motywacją czy osobowością ucznia, a także czynnikami afektywnymi, stresem. Za

szereg badań fonetycznych, sprawdzających wymowę cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Wiele z nich służyło planowaniu kursów i rozwijaniu kompetencji fonologicznej uczących się, niektóre zostały opisane w różnych artykułach naukowych [zob. Biernacka 2019b; Biernacka 2020a; Biernacka 2020b; Biernacka 2023; Biernacka 2024a], inne przyczyniły się bezpośrednio do powstania niniejszego rozdziału. Gros z nich polegało na zbieraniu nagrań wymowy spontanicznej, odczytywanych tekstów lub specjalnie przygotowanych do badań wyrazów, fraz, zdań. Nagrywano także przygotowywane przez uczących się scenki, które odgrywali oni w trakcie zajęć, a nawet całe jednostki lekcyjne prowadzone stacjonarnie lub online przez zaprzyjaźnionych lektorów. Nagrania sporządzano przy wykorzystaniu komputerów, telefonów komórkowych, dyktafonów oraz rekordera ZOOM H6, wobec czego różnią się one jakością (cele poszczególnych eksperymentów były jednak różne). Badano również słuch mowny uczących się, przede wszystkim za pomocą autorskich testów percepcyjnych, czy opinie na temat trudności i wyzwań związanych z opanowywaniem polskiej wymowy (badania ankietowe).

Komorowską [2001]¹¹² warto wyliczyć błędy związane ze sposobem uczenia się¹¹³, sposobem nauczania¹¹⁴ i strategiami uczniów¹¹⁵. W kategorii błędów o nacechowaniu socjolingwistycznym odnaleźć można te, które wynikają z nieznamości odpowiedniego rejestru, konieczności dostosowywania się do odbiorcy, a nawet nieprawidłowych wzorców wymowy, typowych dla środowiska ucznia (szczególnie charakterystyczne podczas analiz wymowy młodzieży, dzieci, osób z językiem polskim odziedziczonym, przebywających poza granicami kraju). Błędy motywowane neurolingwistycznie są dziś chyba najmniej poznane na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, jednak spodziewać się tu można zarówno tych implikowanych schorzeniami neurologicznymi, jak i różnym przebiegiem procesów poznawczych czy zmianami pokoleniowymi (por. doniesienia o rozwoju mózgu wśród konkretnych pokoleń). Błędy fizjologiczne są raczej przedmiotem zainteresowania logopedów, którzy wyróżniają wśród nich przyczyny natury anatomicznej czy funkcjonalnej.

Tabela 5. Typy błędów wymowy ze względu na przyczynę

Błędy interferencyjne	Błędy nieinterferencyjne
1) wewnątrzjęzykowe	1) motywowane psycholingwistycznie
2) międzyjęzykowe:	2) motywowane socjolingwistycznie
a) z języka ojczystego	3) motywowane neurolingwistycznie
b) z innych języków	4) motywowane fizjologicznie

Drugi wspomniany podział zwraca uwagę na stopień wpływu błędu na proces komunikacji. Uznaje się, że wystarczający jest podział na trzy główne stopnie (do podobnego ujęcia glottodydaktycy przyzwyczajeni są dzięki państwowym egzaminom certyfikatom). Tym samym wyróżnić można: **błędy zakłócające komunikację**, **utrudniające komunikację** i **nieutrudniające komunikacji**. Wśród

¹¹² Elżbieta Zawadzka [2004] wymienia przyczyny lingwistyczne (neurolingwistyczne, psycholingwistyczne, socjolingwistyczne), psychologiczne i pedagogiczne.

¹¹³ Przykładowo każdorazowe identyczne realizowanie tzw. samogłosek nosowych czy nieuwzględnianie w wymowie upodobnień artykulacyjnych, co powodowane bywa koncentracją na zapisie (częste u uczących się, którzy samodzielnie, z podręcznikiem, jednak bez pomocy nauczyciela stawiają pierwsze kroki w nauce polszczyzny).

¹¹⁴ Zaliczyć tu można np. wyuczone wymawianie angielskiego [ʃ] zamiast polskiego [ɕ], powodowane sugerowaniem uczącym się, że są one niemal identyczne i można je podstawiać (dość powszechna tendencja).

¹¹⁵ Jedną z ciekawszych strategii unikowych, które jednak nie są tematem pracy, jest choćby szybkie wypowiadanie słów, które ma dać wrażenie upłynnienia wypowiedzi, jednak silnie wpływa na zrozumiałość komunikatu, m.in. poprzez redukcje wygłosowych samogłosek, czyli *de facto* końcówek fleksyjnych.

błędów dwu pierwszych kategorii znajdują się te, które powodują zmiany znaczenia wyrazów (np. realizacje innych fonemów) lub zmiany intencji (zwykle wynikające z dobrania niewłaściwej intonacji, czasem miejsca akcentu i towarzyszących temu innych zjawisk, np. redukcji). Niekiedy takie błędy nakładają się na siebie, por. twierdzenie [u[̃]eiś ɛɛ] (*Ucis się.*) zamiast pytania [u[̃]ɛiś ɛɛ] (*Uczysz się?*). Błędy zakłócające zrozumienie wypowiedzi to też takie, które prowadzą do konfliktu lub innej, trudnej sytuacji, niedającej się z różnych powodów wyjaśnić (niekoniecznie ma to związek z intencjami interlokutorów, często wynika np. z braku czasu). Przy błędach utrudniających komunikację, dzięki chęciom rozmówców i sprzyjającym okolicznościom udaje się przezwyciężyć nieporozumienie (dochodzi do negocjacji znaczeń, np. [bara bara] zamiast [barbara] *Barbara*¹¹⁶). Kontekst czy inne cechy konsytuacyjne często pozwalają słuchaczowi domyślić się intencji mówcy, jednak jest to wyczerpujące, szczególnie jeśli konieczność taka pojawia się dość regularnie. W ostatniej grupie znajdują się błędy wymowy, które choć wysłuchiwane, nie rzutują bezpośrednio na skuteczne porozumiewanie się (świadczą o mówcy, lecz nie prowadzą do zmian znaczeń). Wpływają one jednak na odbiór mówcy, sugerują odbiorcy komunikatu jakieś jego cechy. Można tu wyróżnić zarówno stereotypowe ocenianie, skąd jest osoba, która się wypowiada, jak i wnioskowanie na temat jej wykształcenia, wieku czy statusu społecznego. Są to zwykle socjolingwistycznie motywowane własności, które jednakże wywoływać mogą zróżnicowane asocjacje, np. sympatię lub nieufność (por. częsty stosunek Polaków do mówców francuskojęzycznych i arabskojęzycznych). Można je określić mianem fonetycznych, można też uznać, że istotą wymowy jest tu cudzoziemski akcent. Błędy niewpływające na komunikację potencjalnie mogą nawet nie być spostrzegane, szczególnie jeśli słuchaczem nie jest specjalista. Ich wystąpienie i audytywne odnotowanie nie zmienia niczego w procesie komunikacji, wagę ich można określić jako nieznaczną, często nawet jeśli są systematyczne¹¹⁷ (por. akcent cudzoziemski, np. [ktu'ri 'to 'rok] *Który to rok?*). Co ważne w przypadku błędów wymowy, może się też zdarzyć zupełnie odwrotnie. Otóż błędy fonologiczne, jako rzadsze, mogą istotnie nie zakłócić komunikacji, a błędy fonetyczne (szczególnie jeśli jest ich w wymowie konkretnej osoby wiele i są kompleksowe) mogą znacząco wpłynąć na przebieg porozumienia. Błędów wymowy nie powinno się więc oceniać poza kontekstem.

Błędy wymowy można także pogrupować według kilku kategorii porządkujących zebrany materiał badawczy w ujęciu lingwistycznym. W pierwszej kolejności

¹¹⁶ Co ciekawe, efekt komiczny takich błędów wpływa zwykle na podjęcie próby zrozumienia komunikatu przez odbiorcę.

¹¹⁷ Celowo opis komunikatywności skorelowano z kryterium systematyczności błędu, uznając, że badacz powinien dostrzegać między nimi zależności, mogące wpływać na ocenę jakości i zrozumiałości wypowiedzi (por. błędy systematyczne, sporadyczne i przejęzyczenia – Komorowska 2005).

zróżnicować warto **błędy percepcyjne**¹¹⁸ i **artykulacyjne**, a wśród obu typów **błędy prozodyczne i segmentalne**, które to wewnętrznie ulegają dalszemu podziałowi, przy czym zwykle nie tyle generalizującemu, ile wynikającemu z dostępnych badaczowi i aktualnie analizowanych danych. Zmiany w wymowie można dzielić na ilościowe (zmiana liczby segmentów), jakościowe (wymiana jednych segmentów na inne) bądź też dystrybucyjne (zmiana kolejności segmentów, występowanie ich w nagłosie, śródgłosie, wygłosie). Podział ogólny, stosowany powszechnie zarówno w analizach polskojęzycznych, jak i obcojęzycznych, przedstawia się następująco:

Tabela 6. Typy błędów wymowy ze względu na płaszczyznę

Błędy prozodyczne*	Błędy segmentalne**
a) błędy akcentu	a) wymiany głosek
b) błędy intonacji	b) opuszczanie głosek
c) błędy rytmu	c) dodawanie głosek
d) błędy tempa	d) zmiany kolejności głosek

* Zdecydowano się na powyższe terminy ze względu na ich tradycję, niemniej jednak warto to przedyskutować. O ile przykładowo wymiana nazw kategorii na *błędy prozodyczne* i *nieprozodyczne* bądź *błędy segmentalne* i *suprasegmentalne* wydaje się możliwa (*suprasegmentalia* to termin przyjęty od dawna w polskim językoznawstwie), o tyle np. kategoria *błędów artykulacyjnych* nieś może wiele różnych konotacji (czy np. błędów związanych z akcentem nie można by do nich zaliczyć?). Wspomniane tu dwa podziały paralelne wygodne będą przede wszystkim wówczas, gdy to jeden z nich (błędy prozodyczne lub segmentalne) będzie w badaniu istotniejszy (z uwagi na wykorzystanie przeczenia). Ponadto, z powodu budowy, dyskusyjny będzie termin *błąd akcentu*, równie dobrze mogący zostać nazwany błędem akcentuacyjnym / akcentowym / w akcentowaniu / akcentuacji, jednak raczej nie błędem w akcencie (nazwa powinna oddać pojemność kategorii, czyli mieścić zarówno błędy dotyczące niewłaściwego miejsca przycisku wyrazowego, jak i zmiany sposobu akcentowania).

** Wszystkie nazwy podtypów błędów segmentalnych można wymienić terminami międzynarodowymi, które uznaje się w tym opracowaniu za synonimiczne: substytucje (międzyjęzykowe), redukcje, epentezy, interwersje.

¹¹⁸ Jest to niezwykle rzadko wymieniana kategoria, bowiem – jak się zdaje – trudna do opisanania i wyjaśnienia. Badacze posługujący się nią zdają się rozdzielać błędy, które słychać w wymowie cudzoziemca, od takich, o których lektor może wyłącznie wnioskować. Należy chyba uznać, że następuje tu zmiana rozumienia kategorii błędu i przeniesienie się na poziom oceniania czy kontroli. Tym samym o błędach percepcyjnych wnioskować można na przykład przy błędnie podkreślonych ze słuchu wyrazach w ćwiczeniach testujących słuch fonologiczny. Przyjmuje się jednak częściej, że o ile teoretycznie można taką kategorię wyróżnić, o tyle w praktyce trudne jest jej weryfikowanie. Zwykle więc mówi się po prostu o błędach w wymowie, które m.in. zaświadczać mogą o niewystarczająco wykształconym słuchu mownym (fonetycznym, fonematycznym i/lub prozodycznym). Co cenne, pojedynczy badacze, dla własnych potrzeb, tworzą jednak testy percepcyjne.

Proponowany podział jest często wystarczający, daje bowiem ogólny ogłęd trudności w wymowie danego ucznia lub grupy uczniów, a poparty odpowiednimi przykładami stanowić może punkt wyjścia ewentualnych dalszych analiz. Przy szczegółowych badaniach przydaje się niekiedy wykaz typologiczny, osobno prezentujący różne zmiany dokonywane przez cudzoziemców mówiących po polsku. Przykładowo w ramach wymian głosek warto różnicować wymiany na głoski polskie i niepolskie, np. zmiana głoski polskiej na polską¹¹⁹ (np. /s/ na /ʃ/: [ʃɔk] zamiast [sɔk] *sok*), polskiej na niepolską¹²¹ (np. /ʃ/ na /f/: [fɔk] zamiast [ʃɔk] *szok*) czy analogicznie zmiana głoski na grupę głosek, np. polskiej na niepolską (np. /tʃ/ na /tʃ/ [tʃɛtɛ] zamiast [tʃɛtɛ] *cześć*), bądź odwrotnie, grupy głosek na głoskę, np. polskiej na polską (np. /nn/ na /n/: [vanna] zamiast [vanna] *wanna*).

Wypracowany podział jest praktyczny z kilku powodów. Po pierwsze, różni się tu wymiany ze względu na liczbę głosek, co często pozwala na ustalenie szczegółowych procesów, jakie zaszły w wymowie (zob. ujęcie Perlina [1995]). Odróżnienie wymian na głoski polskie i niepolskie porządkuje wiedzę o charakterze substytucji, ponieważ pozwala m.in. ocenić wpływ wymiany na komunikację oraz sprecyzować, czy błąd jest raczej postrzegany jako fonologiczny czy fonetyczny. Oczywiście można uznać, że jest to klasyfikacja nieprecyzyjna czy uogólniająca, jednak często okazuje się wystarczająca. Badacz nie zawsze ma też pewność, czy głoska, którą zastąpiono głoskę polską, pochodzi z języka ojczystego ucznia. Jest to łatwiejsze w ocenie przy badaniach kontrastywnych, bywa nie do zweryfikowania w badaniach grup wielonarodowościowych lub mówców wielojęzycznych. Co więcej, nie zawsze można doszukać się w języku pierwszym uczącego się danej, usłyszaney, głoski – przyczyn tego może być wiele: może ona pochodzić z któregoś z kolejnych języków czy dialektów, które nabył uczeń, może być też efektem aktualnego stadium stabilizacji fonemu w interjęzyku ucznia (nie wspominając o przyczynach innych typów). W przypadku analiz kontrastywnych

¹¹⁹ Dalej każdą z kategorii dzielić można najpierw według miejsca w wyrazie, np. w sylabie nagłosowej/ w śródgłosie/ w wygłosie przed pauzą itd., a następnie według klas głosek (osobno wymiany samogłoskowe i niesamogłoskowe: gładów i spółgłosek, następnie w grupach spółgłoskowych), np. wymiana samogłoski /a/ na samogłoskę polską /ɛ/, wymiana samogłoski /u/ na gład /w/, wydłużenie samogłoski /u/ do samogłoski /u:/ (przy takich błędach należy sprawdzić, czy nie mają wpływu na prozodię). Podział wewnętrzny w poszczególnych klasach głosek bywa ważny lub porządkujący, np. wyróżnić można substytucje w kategoriach typu: szereg samogłosek przednich, trójszereg spółgłoskowy, ubezdźwięcznienia całkowite/częściowe (wsteczne/postępowe).

¹²⁰ Ilustrując wymiany, zgodnie z powszechnie przyjętym zwyczajem, korzysta się z transkrypcji fonologicznej, a następnie podaje przykłady artykulacji w wyrazach.

¹²¹ Co warte rozważenia, zwane *substytucjami międzyjęzykowymi* [zob. Králova i in. 2021].

ważne jest zwykle ustalenie, czy dana głoska, którą słyszeć w wymowie cudzoziemca, jest charakterystyczna dla jego rodzimego języka – wówczas określenie *głoska niepolska* należy sprecyzować, np. wymiana polskiego [r] na francuskie [ʀ]. Bywa jednak, że możliwa w ocenie jest wyłącznie obcość względem polszczyzny, wobec czego taki podział jest wystarczający – ma to miejsce często w analizach wymowy osób pochodzących z Azji czy Afryki, gdy badacz nie ma dostępu do wiedzy na temat systemów fonologicznych wszystkich języków i dialektów, którymi posługuje się badany.

Jeśli jest to potrzebne, można też precyzyjnie rozpatrywać zachodzące procesy. Podczas analiz wymowy cudzoziemców mówiących po polsku do najczęściej opisywanych należą:

Tabela 7. Częste procesy fonologiczne*

Proces	Opis	Przykład
palatalizacja	wymiana głoski twardej na miękką lub zmiękczoneą	[ep'ital] zamiast [ʂp'ital] <i>szpital</i>
depalatalizacja	wymiana głoski miękkiej na zmiękczoneą lub twardą, wymiana głoski zmiękczonej na twardą	[zima] zamiast [zima] <i>zima</i> [fusta] zamiast [ʂusta] <i>szósta</i>
faryngalizacja	cofnięcie masy języka, powodujące przewężenie między językiem a tylną ścianą gardła	[dʲva] zamiast [dva] <i>dwa</i>
labializacja	zaokrąglenie, wysunięcie warg	[wɔna] zamiast [ɔna] <i>ona</i>
afrykatyzacja	wymiana głoski na zwarto-szczelinową	[tʃi] zamiast [tʂi] <i>trzy</i>
deafrykatyzacja	wymiana głoski zwarto-szczelinowej na inną	[dʒɛsko] zamiast [dʒɛʂsko] <i>dziecko</i>
nazalizacja	wymiana głoski ustnej na nosową	[mamā] zamiast [mama] <i>mama</i>
denazalizacja	wymiana głoski nosowej na ustną	[brɔʐɔvi] zamiast [brɔwʐɔvi] <i>brązowy**</i>
udźwięcznienie	wymiana głoski bezdźwięcznej na dźwięczną	[vʲɛɔwʲzɨ] zamiast [ʲɛɔwʲzɨ] <i>w cięży***</i>
ubezdźwięcznienie	wymiana głoski dźwięcznej na bezdźwięczną	[ʂnim] zamiast [ʐnim] <i>z nim</i>
uprzednienie	wymiana głoski (bardziej) tylnej na (bardziej) przednią	[tʲtɕɛ] zamiast [xtɕɛ] <i>chcę</i>

Tabela 7 (cd.)

pochylenie	podwyższenie artykulacji samogłoski	[uvot̪ɐ] zamiast [ɔvot̪ɐ] <i>owoce</i>
wzdłużenie	wydłużenie czasu trwania głoski	[lɛkaːʂ] zamiast [lɛkaʂ] <i>lekarz</i>
interdentalizacja	wymiana głoski na międzyzębową	[ɖupa] zamiast [zupa] <i>zupa</i>

* Nie rozczłonkowuje się opisu, jednak zaznacza, że i tu wewnętrznie dzielić można zmiany głosek na polskie i niepolskie, w różnych miejscach wyrazu, z wpływem na prozodię lub nie itd.

** W przykładzie zmianie uległ dyftong z elementem nosowym.

*** W związku z redakcją wymowa klityk zapisywana bez luku, łącznie.

Jeśli nie jest to konieczne i wystarczają ogólne kategorie, warto pamiętać o ewentualnych autokorektach (ich pojawienie się świadczy o postępie ucznia, lecz wpływa też często na płynność), a także o błędach kompleksowych, kiedy jedna zmiana pociąga za sobą drugą, np. wydłużenie samogłoski wpływa na akcent wyrazowy.

Zmiany ilościowe opisywać można analogicznie, przy czym najczęściej w pierwszej kolejności badacze zwracają uwagę na to, czy obserwowane zjawisko dotyczy samogłosek, spółgłosek, półsamogłosek czy grup spółgłoskowych, a następnie, czy miejsce jego zajścia to nagłos, śródgłos czy wygłos (syłaby, wyrazu, wyrażenia przyimkowego), czy może doszło do niego międzywyrazowo (np. dodanie głoski: [kuxaɲa] zamiast [kuxɲa] *kuchnia*, redukcja głoski: [ʂɛɛ] zamiast [ʂɛɛt̪ɐ] *sześć*). Podobnie opisuje się zmiany sekwencyjne, choć tu istotne jest, czy zachodziły w sylabach otwartych czy zamkniętych, a także jakich dwóch klas głosek dotyczyły (np. kolejnością wymienili się samogłoska ze spółgłoską czy dwie spółgłoski w grupie spółgłoskowej, por. [krutka] zamiast [kurtka] *kurtka*, [t̪ɕɕupwa] zamiast [ʂɕɕupwa] *szczupła*).

Zmiany prozodyczne omawia się na końcu nie dlatego, że błędy te stanowią mniejszy procent błędów w wymowie cudzoziemców (zasadniczo jest właśnie odwrotnie), a dlatego, że w polskiej literaturze glottodydaktycznej doczekały się najmniejszej liczby opracowań (przez co trudno było ustalić możliwe kategorie, które można i warto badać), a także ze względu na tzw. błędy mieszane (tę kategorię można też przesunąć do błędów nieprozodycznych lub opracowywać zupełnie oddzielnie). Ze względu na zaobserwowane trudności większość badaczy pisze po prostu o błędach prozodycznych, opisowo ilustrując napotkane problemy, np. skandowanie, wolne tempo, monotonna intonację, inne miejsce akcentu, brak płynności. W ramach błędów akcentuacyjnych wydaje się, że najczęściej dochodzi do zmiany miejsca akcentu w wyrazie (np. *nazywam się* zamiast *na'zywam się*) i pominąć lub zmian miejsca akcentu w zdaniu (np. *Jak się nazy'wasz?* zamiast *'Jak się na'zywasz?*). Problemem bywa często w zasadzie nieopisywany dotąd sposób akcentowania, a więc określenie, że przykładowo doszło jedynie do wydłużenia

sylaby, bez zwiększenia siły głosu i zmiany wysokości tonu. Do błędów intonacyjnych zalicza się różne typy zmian linii intonacyjnej (np. intonacja rosnąca przy asercji, ale też nieadekwatne zmiany tonów lub ich brak), choć i sposób intonowania jest potencjalny (wart przemyślenia szczególnie w kontekście języków azjatyckich). Osobno traktować można zmiany tempa i rytmu, choć trzeba pamiętać, że każda zmiana ilościowo-jakościowa może potencjalnie wpłynąć na prozodię i odwrotnie. Niekiedy błędy mają bowiem charakter mieszany, np. redukcje czy epen-tezy zmieniają akcent, intonację, rytm czy nawet tempo wypowiedzi. Nie zawsze łatwo jest jednak ocenić, która zmiana była tą prymarną: niekiedy nie jest to nawet potrzebne, choć z pewnością poszerzone badania z tego zakresu rzucić by mogły nowe światło na wiedzę w zakresie błędów prozodycznych.

Powyższa taksonomia z pewnością nie jest ostateczna – materiał badawczy każdorazowo skłania do poszerzania poszczególnych kategorii błędów o dodatkowe podtypy. Jest jednakże możliwa do zastosowania w wielu różnych badaniach, na tyle logiczna i otwarta, by nie utrudniać dodawania nowych, zaobserwowanych typów błędów, a także na tyle uogólniająca, by pozbawienie jej poszczególnych elementów nie utrudniało czytelnikom możliwości porównywania wyników jednego badania z wynikami prezentowanymi przez innych badaczy.

2.3. WNIOSKI

Jak wcześniej opisano, lapsologie lingwistyczna i glottodydaktyczna¹²² różnią się w sposób zdecydowany. Co ważne, niniejsze opracowanie dotyczy dorosłych, dlatego świadomie pomija się aspekty istotne dla myślenia o języku dzieci¹²³.

¹²² Do nich Zofia Kozłowska [2002] dodała jeszcze nurt lapsologii translatorycznej, który można traktować zupełnie oddzielnie bądź też plasować wewnątrz dwu podstawowych (w zależności od potrzeby i kontekstu rozważań).

¹²³ Niemniej jednak za konieczne uważa się nadmienienie, że nie sposób porównywać wymowy dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego do wymowy dzieci dwujęzycznych. Tak samo jak wymowy dzieci dwujęzycznych nie powinno się odnosić do wymowy dzieci jednojęzycznych. Ani metodologia, ani perspektywa badawcza, ani nawet postulaty mogą nie być – czy nawet zwykle nie są i być nie powinny – tożsame. Przede wszystkim, o czym coraz częściej pisze się np. w logopedii, języka dzieci nie należy odnosić do języka dorosłych, gdyż pierwszy z nich jest w procesie kształtowania się (zmienny), a drugi uległ stabilizacji i wyrównaniu do języka ogólnego. Tym samym, oceniając wymowę dzieci, odnosimy się nie tyle do normy językowej, ile do normy rozwojowej – która opisuje poszczególne etapy rozwoju języka (uwzględniając wszystkie podsystemy języka, a nawet więcej, np. sprawności). Zwykle różnic w mowie dzieci nie nazywa się też po prostu błędami, a opisuje je w kontekście fazy rozwojowej – błędami się one staną, jeśli odnotowane zostaną w dorosłości. Podobne zróżnicowanie charakteryzuje

Chcąc odróżnić błędy dorosłych od tego, co słychać w mowie dzieci czy obcokrajowców, lingwiści postulowali nawet zmiany terminów, np. z *błąd* na *odchylenia od normy* [Cienkowski 1980]. Współcześnie, jak się zdaje, termin *błąd* zaczyna tracić pejoratywne nacechowanie, przez co korzystanie z niego we wszystkich wymienionych przypadkach nie budzi większych zastrzeżeń. Niemniej jednak wypada dostrzegać różnicę między tym, co wynika np. z koniecznego poszukiwania regularności w ramach stabilizującego się systemu językowego (dzieci jednojęzyczne, dzieci dwu- i wielojęzyczne, obcokrajowcy – choć każdą z tych grup charakteryzuje innego rodzaju wyzwanie) a tym, co wynika z niewiedzy czy nieświadomości (dorośli) bądź też celowego łamania zasad (co znów nie może być błędem).

Obligatoryjne w glottodydaktyce jest zatem odróżnienie błędów w wymowie, gdy popełniają je cudzoziemcy, od tych, które zdarzają się rodzimym użytkownikom języka, nawet jeśli – w pewnym zakresie – mogą zdawać się takie same. Przykładowo artykulacja języczkowa głoski [R] przez natywnego użytkownika i taka sama u Francuza mówiącego po polsku, mimo identycznego czy niemal identycznego brzmienia, ma inne podłoże. Zwykle też, pomimo podobnego wpływu na komunikację, nawet niespecjalista właściwie ją połączy – z reprezentantem tego samego lub obcego języka (zob. *akcent cudzoziemski*). Wobec tego błędy wymowy, które charakteryzują mowę cudzoziemców, warto rozważać na różnych płaszczyznach, biorąc pod uwagę: ich przyczyny i źródła, ich językowe podłoże i glottodydaktyczne oceny, ich percepcję przez rodzimych użytkowników języka i społeczne konsekwencje ich pojawiania się. Za każdym razem jednak opis cudzoziemskiej wymowy wymaga nazwania tego, co się zaobserwowało, a zastosowanie wybranego terminu odsyła odbiorców do konkretnego pojęcia. Przytoczone różne podejścia i nurty naturalnie wpływają na sposób rozumienia zjawisk i dobór nazywających je terminów, dlatego uważa się za cenne przyglądanie się preferencjom użytkowników reprezentujących glottodydaktykę polonistyczną. Jak starano się bowiem udowodnić, niekiedy glottodydaktycy potrzebują odmiennych od tradycyjnych w językoznawstwie klasyfikacji i terminów, które okazują się niewystarczające, gdy badaniom podlega wymowa nierodzinnych mówców.

podejście do języka dzieci jednojęzycznych i dwu- czy wielojęzycznych. I nie jest to próba ignorowania błędów (tłumaczenia niewiedzy czy wybaczenia uchybień ze względów np. politycznej poprawności), a zrozumienia działania odmiennych procesów, które rządzą rozwojem. Znów *per analogiam* rozpatrywać można formy tworzone przez dorosłych cudzoziemców.

ROZDZIAŁ III

TERMINOLOGIA W JĘZYKU SPECJALISTÓW

(...) wiele sporów i nieporozumień naukowych bierze bowiem swój początek w różnym rozumieniu tych samych wyrażań, z czego najczęściej toczące spór strony nie zdają sobie sprawy, a co uniemożliwia przejście do dyskusji merytorycznych [Bojar 1987: 24].

Aby specjaliści mogli się skutecznie porozumiewać (ze sobą nawzajem w obrębie dyscypliny naukowej, ze specjalistami z innych, nie zawsze pokrewnych dyscyplin, a także z niespecjalistami), konsekwentnie dążą do stworzenia kodu umożliwiającego taką komunikację, która sprzyja rozwojowi dyscyplin(y), bowiem interesujący wycinek rzeczywistości opisuje możliwie jednoznacznie, precyzyjnie i prostym językiem. Stosując odpowiednią leksykę, mogą nie tylko między sobą swobodnie wymieniać spostrzeżenia, wyniki badań czy wnioski, lecz także umiejętnie się inspirować oraz wskazywać obszary wymagające dalszych dyskusji i dociekań. Co ciekawe, jednym z takich istotnych obszarów jest wciąż język samych specjalistów, co zaprezentuje poniższy przegląd wybranych stanowisk badawczych.

3.1. JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

W od lat toczącej się dyskusji wyodrębniany jest często **język zawodowy**¹ (inaczej profesjolekt, rozumiany jako te warianty języka, „które poza terminologią naukowo-techniczną posiadają w zasobie leksykalnym spory zbiór swoistego słownictwa ekspresywnego, odnoszącego się do zjawisk typowych w określonym środowisku zawodowym” [Jarosz 2018: 19; por. Lukszyn 2007], np. język lektorów

¹ W językoznawstwie stosowanym, językoznawstwie polonistycznym oraz w glotodydaktyce w różnych ujęciach (tylko niekiedy bliskoznacznie) nazywany jest on m.in. językiem (w znaczeniu odmiany funkcjonalnej – Wilkoń 1987) [por. Klemensiewicz 1961; STJ 1970; Furdal 1973], odmianą języka [Urbańczyk 1956; Miodunka 1996], gwarą [Klemensiewicz 1961], stylem (w odniesieniu do stylów funkcjonalnych) [Skubalanka 1976; Gajda 1976; Bartmiński 1993], subjęzykiem [Wojnicki 1991], podjęzykiem [Gajda 1982], polilektem [STP] z użyciem różnych przydawek gatunkowych (zawodowy, fachowy, specjalny, wyspecjalizowany, naukowy, nauki), syntagmą z członek nadrzędnym -lekt (socjolekt, profesjolekt, technolekt, politechnolekt) [Wilkoń 1987; Grabisz 2003; Zawisławska 2011; Grucza 2017b; STP 2005] lub też z języka angielskiego

języków obcych) i/lub **język naukowy**, postrzegany zwykle jako funkcjonalna odmiana służąca konstruowaniu tekstów naukowych z terminologią typową dla określonej nauki², np. język glottodydaktyki polonistycznej³. Oba terminy ujmowane są z perspektywy podrzędnych w stosunku do języka ogólnego, co przekłada się na konsekwencje w sposobie ich postrzegania i badania. Współcześnie to dychotomiczne zestawienie nie jest jednak wystarczające, a wręcz wydaje się ograniczające. Przede wszystkim nie bierze pod uwagę zmian, jakie zaszły w społeczeństwie, a więc m.in. szerokiego dostępu do źródeł wiedzy również przez osoby niewykształcone w danej dziedzinie, a tylko nią zainteresowane oraz konieczności mierzenia się z tekstami specjalistycznymi przez niespecjalistów (co warto zaznaczyć zarówno w mówionej, jak i pisanej odmianie języka). W związku z tym kształtowanie się kodów językowych, nie tylko na płaszczyźnie leksykalnej, ale i każdej innej (morfologicznej, składniowej, jak również pod względem gatunkowym czy pragmatycznym) niejako scala tak rozczłonkowane byty, pozwalając na określenie ich wspólnym terminem **języka specjalistycznego**⁴, który to odnosi

skrótowcem LSP (*Language for Special Purposes*) [Gajewska, Sowa 2014]. Jak ustaliła Bronisława Ligara [2011], ten klasyczny już dziś podział na język zawodowy i naukowy miał podkreślać prestiż języka literackiego [zob. Furdal 1977], brakuje jednak umotywowania merytorycznego takiego działania (zob. analizę leksykologiczną i dyskusje na temat terminów bliskich znaczeniowo przeprowadzoną przez Ligarę [2011], Ligarę i Wojciecha Szupelaka [2012] oraz Beatę Jarosz [2018]). Warto się jednak zastanowić, jak bardzo te podejścia się wzajemnie wykluczają, a jak są zbieżne, skoro np. style funkcjonalne nie dają się zastępować, a odmiany są przekładalne. Wymienienie powyższych nazw nie powinno sugerować, że zawsze są to terminy stosowane do nazwania tego samego pojęcia (por. styl a odmiana, język a wariant czy język naukowy a język nauki) – przeczy temu już choćby to, że kolejni badacze inaczej postrzegali wewnętrzne zróżnicowanie (odmian) polszczyzny. Synteza jest więc uproszczeniem, mającym na celu ukazanie bogactwa terminologicznego, a w związku z nim – rozlicznych perspektyw badawczych, rzutujących na wybór nazwy. Ich opis wymagałby jednak osobnego zbadania.

² Niekiedy osobno, aczkolwiek równorzędnie, rozpatruje się język techniczny lub język branżowy, definiując je analogicznie do języka naukowego [por. Szadyko 2012; Tomaszczyk 2017].

³ Warto podkreślić, że podział wynika z odróżniania języka w odmianie pisanej (język naukowy) i mówionej (język zawodowy), co w językoznawstwie polonistycznym dopiero Miodunka [1996] potraktował nierozłącznie.

⁴ Termin pojawił się w glottodydaktyce za sprawą publikacji *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* [Danecka-Chwals, Pukas-Palimąka, Chłopicka 1979]. Rozwinięty przez glottodydaktyków zaowocował wnioskiem, że choć łączy go z językiem ogólnym wspólny system, to jednak wyraźnie widoczne są różnice nie tylko na płaszczyźnie leksykalnej, ale i syntaktycznej, pragmatycznej i funkcjonalno-semantycznej [por. Gajewska, Sowa 2004].

się do konkretnej dyscypliny naukowej (jest zaś dalej precyzowany⁵, por. ujęcie pragmatyczne: Cabré [1998] za: Ligara, Szupelak 2012) i stanowi podstawowe narzędzie kognitywno-komunikacyjne [Tomaszczyk 2017]⁶.

Został on zdefiniowany m.in. przez Łukasza Karpińskiego, który określił go za pomocą właściwości, jako „skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym” [2008: 12]. Nie jest tym samym odmianą języka ogólnego⁷, a osobnym, równorzędnym do niego językiem specyficznym, czyli odmianą funkcjonalnie autonomiczną⁸ [Grucza 2008] języka narodowego (tu: polskiego). W przeciwieństwie do polszczyzny ogólnej wykorzystywany jest w bardzo szczególnych sytuacjach komunikacyjnych, jednak podobnie jak język ogólny – w uproszczeniu ze względu na sposób realizacji – może być pisany lub mówiony⁹ [por. Wilkoń 1987: 48]. Jego wewnętrzne warianty motywowane są wobec tego w dużej mierze pragmatycznie, bowiem istotne jest, z jakim typem dziedziny są związane, jacy są użytkownicy oraz jakiego typu sytuacje komunikacyjne warunkują potrzebę jego użycia¹⁰.

Z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej warto w tym miejscu nadmienić o różnorodności nadawczo-odbiorczej komunikatów specjalistycznych. Tradycyjnie uznaje się, że nadawcami mogą być wyłącznie specjaliści, a odbiorcami specjaliści i niespecjaliści. Można to jednak podać w wątpliwość, skoro współcześnie tak wiele tekstów specjalistycznych jest łatwo dostępnych, a osoby zainteresowane czy też zmuszone sytuacją wystawione są na ich oddziaływanie. W odmianie mówionej dość wyraźnie widać, że dostęp co najmniej do słownictwa specjalistycznego ma dziś niemal każdy, kto go potrzebuje, a w związku z powyższym – nie tylko je właściwie interpretuje, ale i go używa (por. przekładalność

⁵ W ramach dziedzin nauk humanistycznych notuje się **glottodydaktykę polonistyczną** [por. Miodunka 2018], która z punktu widzenia wyróżnianych obecnie dyscyplin naukowych ma swoje subdyscypliny, np. → **metodykę nauczania języka polskiego jako obcego**, podlegającą dalszemu precyzowaniu m.in. ze względu na podsystem języka, któremu się przygląda, por. → **fonodydaktykę (polonistyczną)**.

⁶ Por. teorię antropocentryczną języków specjalistycznych (dyferencjację poszczególnych specjalistycznych idiolektów i polilektów).

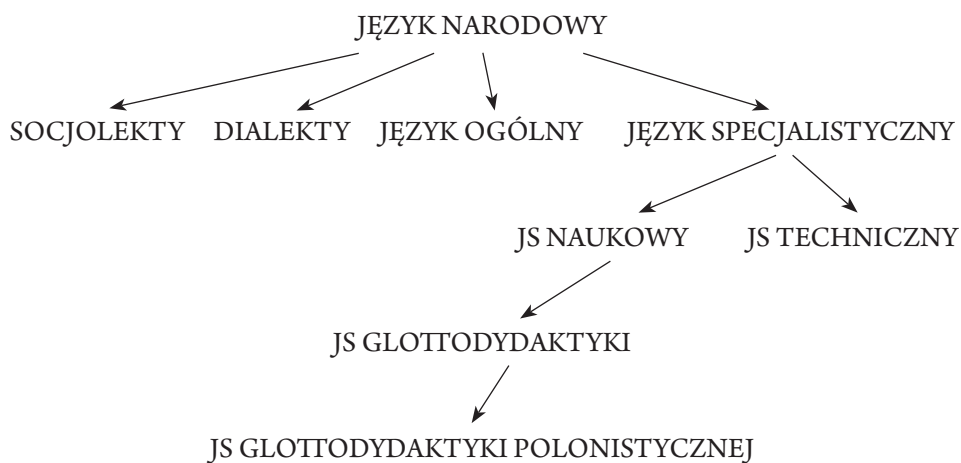
⁷ Język ogólny to „odmiana języka narodowego znana ogółowi społeczeństwa” [SJP], bez względu na wiek, płeć czy zawód.

⁸ Przejawia się w tym, że nie można go przetłumaczyć na język ogólny lub inny język specjalistyczny bez utraty jakichś informacji czy pomniejszenia stopnia precyzji.

⁹ Istnieje wyraźny podział na ujmowanie języków specjalistycznych jako rządzących się własnymi regułami i z własną warstwą leksykalną [Cabré 1998, za: Ligara, Szupelak 2012], a tylko odmianami języka ogólnego, różniącymi się od niego w zasadzie głównie słownictwem [Wilkoń 1987].

¹⁰ Por. pragmatyczne, lingwistyczne i strukturalne kryteria definicyjne pojęcia „język specjalistyczny” [Ligara, Szupelak 2012: 27–35].

odmian mówionej i pisanej języka czy procesy (de)terminologizacyjne). Ten wciąż nierozwiązany problem z jednej strony narzuca konieczność aktualizowania myślenia o językach specjalistycznych, ich wewnętrznej wariantywności i pełnionych funkcjach (zob. podział języka nauki na styl / podjęzyk teoretyczny, praktyczny, dydaktyczny a popularnonaukowy [Gajda 1982]), a z drugiej odsyła do stopnia specjalizacji (języki o najwyższym, przejściowym i najniższym stopniu [por. Ligara, Szupelak 2012: 30–31])¹¹, a więc sfer i zakresów użycia (odmiana oficjalna a nieoficjalna).



Schemat 2. Zróżnicowanie języka narodowego – koncepcja glottodydaktyczna

Źródło: opracowanie własne¹²

¹¹ W interesującym zakresie wyróżnić można następujące grupy, posługujące się językiem glottodydaktyki polonistycznej (rzecz jasna nie są to grupy rozłączne): (1) glottodydaktycy (specjaliści, naukowcy), (2) lektorzy języka polskiego jako obcego/ drugiego/ odziedziczonego (specjaliści, praktycy), (3) adepci (odbierający wykształcenie z tego zakresu na studiach I i II stopnia (kierunkach lub specjalnościach i dalej – specjalizacjach) oraz studiach podyplomowych w kraju i za granicą), (4) nauczyciele języka polskiego jako ojczystego i innych przedmiotów szkolnych w kraju i za granicą (kiedy nauczają osoby z doświadczeniem migracji), (5) nauczyciele i inni specjaliści zagraniczni (poszukujący wiedzy na temat nauczania uczniów z doświadczeniem migracji, przybyłych z Polski – z polskim językiem jako ojczystym), (6) rodzice i wychowawcy tychże uczniów, (7) sami uczniowie polscy za granicą lub w kraju po powrocie z emigracji, (8) osoby uczące się języka polskiego jako obcego / drugiego w Polsce (zainteresowane konkretnymi zagadnieniami), a także inni zainteresowani tematem, zarówno (9) specjaliści innych dziedzin, tacy jak logopedzi, akustycy, fonetycy, jak i (10) hobbisci. Jak się zdaje wymieniono najszerzej reprezentowane grupy, jednak potencjał zestawienia jest jeszcze większy.

¹² Dotyczy wszystkich pozostałych schematów w publikacji.

Język glottodydaktyki polonistycznej można dalej podzielić ze względu na różne kryteria. Dla przykładu można wydzielić osobno **język glottodydaktyki polonistycznej** ($\approx$ naukowy) i **język glottodydaktyków polonistycznych** ($\approx$ zawodowy) lub też – nakładając dychotomiczny podział wewnętrzny – **język glottodydaktyki polonistycznej w wariantach pisanym i mówionym**. Można odnieść się także do wymienionych grup użytkowników i przykładowo uznać istnienie **wariantów dla specjalistów i dla niespecjalistów** (niepotrzebnie nie rozczłonkowując ich bardziej, co jednak jest możliwe), nieco w odniesieniu do terminów *dla celów i do potrzeb zawodowych*¹³. Na koniec zaś skierować uwagę na wnioski płynące z lingwistyki antropologicznej¹⁴, przeprowadzając bardziej wysublimowaną dyferencjację¹⁵. Powyższa propozycja nie ma charakteru rozstrzygającego, jest jedynie głosem inspirującym do dalszej dyskusji – z perspektywy glottodydaktyki jako dyscypliny, niezwykle istotnej.

Ostatecznie warto podkreślić, że podsystemy języka ogólnego i specjalistycznych w pewnym zakresie się pokrywają, co jest jedną z bezpośrednich przyczyn różnic w ich definiowaniu i pojmowaniu. Wspomniane wyżej perspektywy pojmowania języka (abstrahując od teorii filozoficznych czy logicznych) zdają się budować dwa najbardziej popularne w polskich badaniach językowe nurty (w szerokim znaczeniu): **stylistyczny** (*stricte* językoznawczy) za Stanisławem Gajdą (według którego na język ogólny nakłada się kategorię funkcjonalną i wyróżnia styl naukowy) oraz **specjalistyczny** za Franciszkiem Gruczą, osadzony

¹³ Por. trzy rejestry języka specjalistycznego według Urszuli Żydek-Bednarczuk [1997]: język naukowy i jego odmiany, język zawodowy potoczny, język specjalistyczny naukowy, a także podział języka fachowego na potoczny i oficjalny [Brocki 1952].

¹⁴ Warto przyrzeć się dokładniej antropocentrycznej teorii języków (specjalistycznych) Franciszka Gruczy [1983], rozwijanej dziś intensywnie przez wielu specjalistów, zgodnie z którą Sambor Grucza wydzielił polilekty specjalistyczne (rozumiane jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów) i ogólne języki specjalistyczne (konstrukty idealne), określane jako branżowe czy dziedzinowe języki specjalistyczne [2009: 20–22]. Badacz definiuje języki specjalistyczne jako „specyficzne języki ludzkie tworzone przez specjalistów na potrzeby personalnej komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów” [2004: 38], zaznaczając jednocześnie, że istnieją znaczące różnice między idiolektami poszczególnych badaczy, leksyką (za)stosowaną w konkretnych aktach mowy (tekstach mówionych lub pisanych) a polilektami całych grup specjalistów reprezentujących określone dyscypliny oraz takimi leksykonami specjalistycznymi, które rozpatrywane są w kategoriach idealnego konstruktu lingwistycznego [por. Grucza 2008].

¹⁵ Nie ma wątpliwości co do tego, że jeden specjalista osobniczo może konstruować wypowiedzi o wysokim stopniu specjalizacji, zaś inny pisać teksty o niskim stopniu specjalizacji. Wydaje się, że granice są tu co najmniej nieostre i problem wymaga pogłębionej refleksji.

w językoznawstwie stosowanym. Wydaje się, że prowadzone obecnie badania języków specjalistycznych, a także funkcjonujących w nich konkretnych terminów pokazują, iż kolejni badacze w pewnym sensie łączą (starają się łączyć) różne podejścia, bowiem wreszcie „zaistniały warunki do ich integracji” [Gajda 2010: 57].

Więzy zawodowe, sprzyjając więc nominalizacji interesujących zjawisk (szczególnie tych, które są nowe), nieustająco determinują rozwój leksyki (szczególnie terminów), która realizuje się w funkcji komunikatywnej czy tekstotwórczej. Specjalistyczne słownictwo jest jednocześnie jedną z przyczyn powstawania kolejnych odmian języka, nie jest jednak jedynym elementem wyrażającym wiedzę w tekstach specjalistycznych¹⁶ [Pytel 2003; Waszczuk 2003], choć uznawanym za najważniejszy [Lukszyn, Zmarzer 2006; Grucza 2008; Bajerowska 2017]. Wobec powyższego zarówno osoby wykonujące ten sam zawód (np. lektorzy języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego), jak i naukowo zainteresowane jakąś dyscypliną (np. glottodydaktycy) wypracowują określony aparat pojęciowy oraz m.in. służącą mu terminologię, która:

jako podsystem języka specjalistycznego, odgrywa kluczową rolę w komunikacji specjalistycznej: pełni funkcję podstawowego nośnika treści komunikatów, nadawanych i odbieranych w celu transferu wiedzy specjalistycznej i wymiany zawodowych doświadczeń [Tomaszcyk 2017: 392].

¹⁶ O ile leksyka języków specjalistycznych doczekała się licznych opracowań, o tyle wydaje się, że opis innych płaszczyzn języka nie jest wciąż wyczerpujący i może to jest jedną z przyczyn, przez którą języki specjalistyczne wciąż bywają uznawane za warianty języka ogólnego. Już jednak Maria Rachwałowa [1986] wymieniała oprócz terminów typowych dla danej nauki także wyrazy abstrakcyjne, wyrazy i wyrażenia modalne, słownictwo ogólnonaukowe typu *definicja*, *metoda*, *system*, a Gajda [2001] dodał m.in. leksykę książkową (*implicytny*, *sine qua non*) czy używanie powszechnych wyrazów w znaczeniu klasowym/gatunkowym, a nie konkretnym. W literaturze odnaleźć można zarys różnic między językiem ogólnym a specjalistycznym, niejako wyliczenia elementów różnicujących, z naciskiem na dysproporcje ilościowe, a nie jakościowe [Chłopicka i in. 1979; Całus 1985; Gajda 1997; Kubiak 2002; Tambor, Majkiewicz 2003; Grucza 2008; Magajewska 2016]. Szczegółowe ujęcia odnoszą się do składni, słotwórstwa i fleksji. Odnotowuje się m.in. przewagę wypowiedzeń podrzędnie złożonych (rzadziej współrzędnie złożonych) – zależnie od typu tekstów, wypowiedzenia pojedyncze rozwinięte, konstrukcje z imiesłowami, konstrukcje bezpodmiotowe, stronę bierną, formy bezokolicznikowe, formy bezosobowe i nieosobowe, konstrukcje dopełnieniowe, konstrukcje modalne, liczne wskaźniki zespolenia, wyrazy złożone, uproszczenie czy ograniczenie systemu gramatycznego względem języka naturalnego. Na poziomie stylistycznym podkreśla się przede wszystkim neutralność. Badacze nie zapominają także o wewnętrznym ustrukturyzowaniu tekstów. Wszystkie te cechy wpływają ostatecznie na korzystanie z konkretnych typów wypowiedzi, konwencji, sposobów argumentowania, form wypowiedzi, gatunków, czyli odnoszą się do odpowiedniego dyskursywnego charakteru tekstów specjalistycznych [por. Rachwałowa 1986; Chłopicka i in. 1979; Gajda 2001; Szadyko 2012].

3.2. SŁOWNICTWO SPECJALISTYCZNE

Do **słownictwa specjalistycznego**, rozumianego jako klasa jednostek nominatywnych, zalicza się więc nie tylko trzon słownictwa konwencjonalnego, czyli terminy (w wąskim znaczeniu) i przeciwstawiane im nomeny¹⁷, ale i tzw. leksykę fachową (o zasięgu ograniczonym środowiskowo ze względu na zawód lub działalność, pochodzącą z języka ogólnego, naturalnie przystosowującą się do potrzeb danego języka specjalistycznego (według STP [2005: 102])). Terminy traktować można także w znaczeniu szerokim, a więc jako każdy „znak (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład ogółu słownictwa specjalistycznego” [STP 2005: 131] – nie ma wtedy znaczenia, czy to termin *sensu stricto*, nomen czy leksyka fachowa (por. podejście glottodydaktyczne [Ligara, Szupelak 2012]).

W literaturze znaleźć można różne typy jednostek języka poza właściwymi terminami (T) i nieterminami (N), a więc m.in. hipoterminy, terminoidy (ukryte terminy fachowe), quasi-terminy, preterminy, profesjonalizmy, pseudoterminy, hemiterminy, terminy puste, terminy hipotetyczne, terminy heurystyczne [por.: STP 2005; Zmarzer 2005; Lukszyn, Zmarzer 2006; Karpiński 2008; Ligara, Szupelak 2012], niektóre jednak nie doczekały się wciąż rzetelnego opisu identyfikacyjno-interpretującego. Ich wyodrębnianie podkreśla jednak dynamiczny rozwój systemów terminologicznych i zwraca uwagę na proces **terminologizacji**, czyli „transpozycji semantycznej wyrazu ogólnego do określonego zbioru terminologicznego” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 24], co jest związane z nieustającym doskonaleniem się języków specjalistycznych.

Terminologia¹⁸ rozumiana jest zwykle albo jako nauka z pogranicza językoznawstwa, logiki, semiotyki, teorii informacji, leksykografii i nauk empirycznych [por. Mazurkiewicz-Sułkowska 2013], której obiektem badań są terminy z wszelkich dziedzin wiedzy, albo jako zbiór terminów (podsystem) z danego zakresu, zwykle konkretnego języka specjalistycznego czy określonej dziedziny nauki [por. Szerszeń 2017; SiPJ 2011: 158]. Jest ona interdyscyplinarna i międzynarodowa, o czym świadczą jej główne cele: „badania nad funkcjonowaniem słownictwa specjalistycznego, poszukiwanie optymalnych sposobów konstruowania

¹⁷ Nomeny i terminy to dwie ogólne, tworzone sztucznie, klasy onomazjologiczne słownictwa konwencjonalnego [patrz: Zmarzer 2005].

¹⁸ Termin ten sam w sobie jest polisemiczny – Wanda Zmarzer odnotowuje go minimalnie w pięciu znaczeniach [2005: 15]. Wydaje się więc, że precyzyjniejszy jest termin *terminoznawstwo*, sugerowany już w latach 90. XX w. m.in. przez F. Gruczę [2017b]. Tu znów można napotkać w literaturze na różnice pomiędzy *terminoznawstwem*, które opisuje termin jako jednostkę leksykalną w systemie, ale także jako wstęp do *terminografii*, sprawdzającej rozumienie znaczenia terminu. Pozostając więc przy leksemie *terminologia*, warto go dookreślać.

nowych systemów terminologicznych i doskonalenie systemów już istniejących” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 6]. Ocenia się, że jako inwentarz terminów – mimo swej wyrazistości – nie przekracza ona zwykle 10–30% tekstów specjalistycznych [Rachwałowa 1986; Gajda 1993; Sosnowski 2005, za: Seretny 2017: 152], a wartości konkretne wzrastają na linii teksty humanistyczne – teksty nauk ścisłych.

3.2.1. TERMINY

Budulcem systemów terminologicznych i najbardziej charakterystycznymi składnikami słownictwa specjalistycznego są **terminy**¹⁹, które doczekały się w literaturze wielu definicji²⁰, uwzględniających m.in. ich konstytutywne cechy (omawiane jednak z różnych punktów widzenia ze względu na ich wieloaspektową strukturę) lub nawet opinii, że ich ostateczne zdefiniowanie jest nieosiągalne [zob. Grochowski 2017: 13]. Jako główny obiekt badań terminologii (nauki) zwykle definiowane są współcześnie jako „wyraz (połączenie wyrazowe) o konwencjonalnie określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, w zasadzie jednoznaczny i nie podlegający interpretacji o charakterze emocjonalnym, posiadający natomiast zdolności słowotwórcze” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 21]. Są one przede wszystkim narzędziem ludzkiej pracy [Grucza 1991: 321], osadzonym w języku specjalistycznym. W koncepcji warszawskiej terminy są więc wyodrębnioną specjalną kategorią leksykalną, funkcjonującą umownie w ramach konkretnego leksykonu terminologicznego i są przeciwstawiane wyrazom języka ogólnego. Nazywają pojęcie²¹ na tle określonej siatki konceptualnej, ulokowanej

¹⁹ Ze względu na różne perspektywy badawcze termin bywa traktowany także jako pojęcie oznaczane przez termin.

²⁰ Według Jacka Tomaszczyka jest ich kilkadziesiąt [2017].

²¹ Zrozumienie różnic między przytaczanymi podejściami nie może stronić od wyjaśnienia, że samo *pojęcie* jest rozumiane na wiele różnych sposobów, podlega licznym, wielokrotnie wykluczającym się analizom, wynikającym z przyjmowanej metodologii typowej dla konkretnej teorii czy szkoły. W pierwszej kolejności wypada nadmienić, że pojęcia są interesującym obiektem badań nie tylko dla językoznawstwa, cenne są dla logiki, filozofii czy psychologii, co bezpośrednio wpływa na ich postrzeganie. Status ontologiczny pojęcia jest więc renegocjowany od lat, przy czym teorie logiczne arbitralnie wiążą je z nazwami, filozoficzne nieustannie to rozważają (pytając np. czy to, co nienazwane lub niepomyślane, nie istnieje?), a psychologiczne starają się poddać badaniom empirycznym, skoro są bytem psychicznym, tkwiącym w umyśle. Skrótowno i w wielkim uproszczeniu można stwierdzić, że początkowo językoznawcy wychodzili od Arystotelesowskiego obiektywizmu, przez klasyczne uznawanie pojęcia jako pośrednika między znakiem językowym a desygnatem (koncepcja trójkąta semantycznego), formalne (logiczne) modelowanie (strukturalizm), odrzucanie go, jako niepoddającego się badaniom (np. generatywizm), aż po Langackerowskie konceptualizowanie, postrzegające pojęcia jako ciągle i na nowo tworzące się

w ustrukturyzowanym polu terminologicznym²². Celem takiego empirycznego podejścia jest więc poznanie sposobu rozumienia znaczenia²³ poszczególnych terminów w ramach zastosowań aplikatywnych (można badać zarówno pojęcia, formy wyrazowe, jak i użycia w tekstach).

Z drugiej strony na terminy patrzą zwolennicy opolskiej „terminologii naturalnej” Stanisława Gajdy, przyjmując, że termin to „jednostka leksykalna użyta w specjalnej funkcji, która polega na tym, że leksem wyraża pojęcie naukowe, wytworzone (istniejące) w toku działalności naukowej lub nazywa obiekt będący przedmiotem zainteresowania w tej działalności” [Gajda 1982: 314; por. Hałas 1995: 5]. Jest to więc jednostka „spełniająca funkcję znaku profesjonalnego pojęcia, a więc rodzaj

w umysłach ludzi, możliwe tylko do subiektywnego opisanie. Z punktu widzenia opisu znaczenia można więc brać pod uwagę, że nie da się analizować pojęć bez odniesienia do formy (bilateralna koncepcja nierozdzielności formy i treści według Ferdynanda de Saussure’a: znak jest bytem psychicznym, składającym się z pojęcia (fr. *concept*; *signifié*) i wyobrażenia akustycznego (fr. *image acoustique*; *signifiant*) [Sroka 2020: 309]) lub przeciwnie, że analizować je należy osobno (gramatyka transformacyjno-generatywna Noama Chomsky’ego). Następnie w semantyce logicznej punktem wyjścia stały się relacje między znakami, a teoria referencji odróżniła odniesienie nazwy do desygnatu (denotacja) od stosunku nazwy do zespołu cech desygnatu (konotacja). Dalej zaś zaczęto budować siatki zależności pojęciowych (teoria pól semantycznych) i dzięki semantyce składnikowej wyróżniać semy poszczególnych pojęć, wyliczać *indefinibilia*, by następnie opisywać proces myślenia za pomocą różnie rozbudowywanych eksplikacji semantycznych [por. Wierzbicka 1999]. Patrząc na te rozważania z punktu widzenia przenikania się nauk, można więc dojść do wniosku, że wzrost znaczenia badań semantycznych wynika z rozwoju psychologii, neurobiologii czy antropologii (i wielu innych dziedzin), których doświadczenia wpłynęły na językoznawstwo, kierując je w stronę pragmaty, socjolingwistyki czy kognitywistyki. Dla przykładu dla semantyki kognitywnej istotna jest więc perspektywa sposobu konstruowania światów mentalnych, bowiem „znaczenia wyrażen językowych są konceptualizacjami” [Langacker 2005: 11], a co za tym idzie, jedno zjawisko może być różnie opisywane (zdolność do konstruowania opisu tej samej treści na różne sposoby to „obrazowanie”). Ostatecznie ważne jest to, że pojęcie – będące indywidualnym wyobrażeniem o rzeczywistości – odzwierciedlane jest za pomocą (powszechnie) rozpoznawalnego znaku językowego, dzięki czemu pozwala się komunikować, a więc i w jakimś stopniu badać i opisywać.

²² Pole terminologiczne to „spójny wewnętrznie i uporządkowany według kryteriów językowych zbiór terminów pokrywający określone pole pojęciowe” w obrębie danej dziedziny. „Poza polem jego elementy albo wcale nie funkcjonują, albo funkcjonują w innym znaczeniu i wchodzą w odmienne związki semantyczne i syntaktyczne” [STP 2005: 86].

²³ Według F. Gruczy „znaczenie jest właściwością przypisaną wypowiedziom przez mówców-słuchaczy. A zatem znaczenie wypowiedzi nie jest właściwością przez daną wypowiedź inherentnie posiadaną, ale jest właściwością zależną od stosunku zajętego wobec niej przez tworzącego ją względnie interpretującego mówcę-słuchacza” [1983: 294].

użycia, a nie specjalny typ jednostki leksykalnej” [Gajda 1990: 38] i jest „tworzona w praktyce badawczej” [Gajda 2020: 15]. W wąskim ujęciu terminy nazywają więc pojęcia²⁴ teoretyczne, jednocześnie odróżniając się od wyrazów nomenklaturowych, oznaczających realne obiekty (a więc pojęcia empiryczne, w których znaczenie denotacyjne jest istotniejsze niż sygnifikacyjne (pojęciowe) [Gajda 1982]). W tej koncepcji celem jest opis samego fenomenu terminu (patrz: teoria terminu; gramatyka terminu) zarówno w systemie czy uzusie, jak i w poznaniu naukowym.

W dyskusję na ten temat włącza się koncepcja S. Gruczy, współczesnej lingwistyki antropocentrycznej²⁵ [2019], podkreślając różnice m.in. pomiędzy idioterminami, politerminami, terminami wyrażeniami i politerminami wyrażeniami (a także dalsze ich stratyfikacje). Nie ulega bowiem wątpliwości, że każdy specjalista tworzy teksty w sposób indywidualny, używa określonych terminów, z określoną częstotliwością i często w określonym znaczeniu (znaczeniach kontekstowych) w sposób dla siebie charakterystyczny. Różnice widać pomiędzy specjalistami jednej dyscypliny z jednego ośrodka, nie mówiąc już o tekstach na jeden temat, omawiających jeden obiekt badań, ale opisywany przez reprezentantów innych szkół, nurtów czy podejść. Rozróżnienie punktów widzenia jest jednym z niezaprzeczalnie ważnych wkładów szkoły warszawskiej w badania nad terminami.

Stanisław Gajda, przy wykorzystaniu bardziej tradycyjnego ujmowania zjawisk i nazewnictwa, z założeniem większej generalizacji – łącząc w jednej

²⁴ Badacze opolscy w ramach teorii terminu opisują terminy w rzeczywistości językowej (termin a pojęcie), a definiując terminy, opisują zakres znaczeniowy. Warszawscy natomiast uwzględniają także paradygmatyczne (systemowe) uwikłania terminów, dlatego zgłębiają sposoby rozumienia znaczenia terminu (np. w kontekście przekładoznawstwa czy szerzej, lingwistyki stosowanej) referencjalnie (odpowiadając na pytanie: jakie jest znaczenie terminu?, czyli rozpatrują relację termin a zjawisko / przedmiot, obiekt) i areferencjalnie (funkcja operacyjna, czyli odpowiadając na pytanie: jakie jest jego miejsce w zbiorze (zbiorach) terminologicznym?, a więc badając termin w kontekście innych terminów [Grucza 2017a]; lub innych jednostek, np. hipoterminów, quasi-terminów itd. [Lukszyn 2007]) [por. Woźniak-Wrzesińska 2018]. Wciąż jednak podnoszone jest pytanie: czy na pewno da się rozerwać pojęcia i terminy? Werbalizacja myśli możliwa jest wówczas, gdy konkretne pojęcia nazywane są przez odpowiednie terminy, bowiem „wyrazu *termin* używa się nie tylko w znaczeniu znaku reprezentującego pojęcie, lecz także w znaczeniu *pojęcia oznaczanego przez termin*” [Tomaszczyk 2017: 389], co zrównuje definicję terminu z definicją pojęcia. Jak wspomina Gajda, współczesna filozofia, nauki o poznaniu czy neuronauki „zrywają z traktowaniem pojęć jako ponadczasowych bytów o niezmiennych znaczeniach. Nie są one już tylko celem poznania, lecz środkiem myślenia, konstruowania znaczeń na podstawie poznania zależności indywidualnych punktów widzenia” [2020: 15]. Co więcej, „wewnętrzna spójność leksykonu oparta na jasnych, niesprzecznych relacjach między pojęciami, definicjami oraz terminami stanowi główne świadectwo jego jakości” [Suonuuti 1997, za: Zmarzer 2005: 18].

²⁵ Inaczej: antropocentrycznej teorii języków ludzkich.

klasyfikacji kryterium miejsca i użytkowników, wyróżnił natomiast cztery różne **sposoby istnienia terminu**: 1. termin tekstowy (konkretny, występujący w tekstach); 2. termin systemowy (w języku jako w systemie); 3. termin w jednostkowej świadomości językowej wszystkich jego użytkowników; 4. termin w zbiorowej świadomości językowej różnych wspólnot komunikacyjnojęzykowych [Gajda 2020: 11–12]²⁶. Ostatecznie można przyjąć, że wciąż aktualny jest spór o koncepcję **terminu wobec obiektu** (ujęcie warszawskie) i **termin wobec pojęcia** (ujęcie opolskie)²⁷, a więc nierozstrzygnięte pozostają pytania o podejście do znaczenia oraz praktyczne zastosowanie wiedzy o terminach, służące komunikacji między specjalistami (w tym międzynarodowej)²⁸. Należy uznać, że terminy „odbijają strukturę pojęciową danej domeny specjalistycznej” [Ligara, Szupelak 2012: 60–61], a opisujące je definicje terminologiczne wyjaśniają pojęcia, reprezentujące wiedzę specjalistyczną danej dziedziny²⁹.

Za podejściem onomazjologicznym przyjmuje się, że wyraz ogólny – będąc znakiem językowym – składa się za de Saussure’em z nierozzerwalnych *signifiant* i *signifié*, przy czym *signifié* (pojęcie) to jego znaczenie, które odsyła do systemu językowego (jest autonomiczne w stosunku do rzeczywistości pozajęzykowej, jego znaczenie jest kontekstowe i rozkłada się na semy różnicujące zawartość semantyczną – osadzone kulturowo i społecznie). Terminy natomiast – nie będąc znakiem językowym – mają budować nazwa (forma) i koncept / pojęcie (usytuowany na płaszczyźnie myśli), który odsyła do obiektu, będącego wiedzą specjalistyczną (to ona jest semantyczną zawartością terminu). Takie ujęcie nie bierze oczywiście pod uwagę m.in. kontekstowych znaczeń terminów, relacji polisemicznych czy bliskoznacznych, uznając wyłącznie denominację (nadawanie konceptowi nazwy), czyli – jak pisał F. Grucza – etykietowanie [1991]. Naprzeciw temu wyszła **terminologia tekstowa**, badająca terminy w tekstach specjalistycznych, a zatem w użyciu (badacz dostęp ma tylko do nazwy, nie do konceptu,

²⁶ Por. podejście Zmarzer: „termin to trójwymiarowa jednostka semantyczna, która jednocześnie funkcjonuje w ramach trzech kontekstów: (1) w kontekście ogólnej wiedzy językowej, (2) w kontekście aktualnej wiedzy specjalistycznej utrwalonej w odpowiednim subdyscyplinie oraz (3) w kontekście osiągnięć cywilizacyjnych (naukowo-technicznych w szerokim słowa znaczeniu)” [2005: 20].

²⁷ Warto podkreślić, że to dychotomiczne spojrzenie na obiekt czy metody badań w terminologii jako nauce nie ogranicza się do kręgu polskich badaczy, ale ma charakter ogólnoświatowy [patrz: Antia 2003].

²⁸ Por. różnice między szkołami: wiedeńską (według Eugena Wüster’a i jego kontynuatorów), francuską i kanadyjską (socjoterminologia) [zob. Moszko 2010; Górnicz 2019], a także opisy nieobjaśnianych w pracy innych nurtów, np. amerykańskiego czy czeskiego [Małachowicz, Grucza 2017].

²⁹ Terminy bywają rozumiane jako znaki językowe/ nazwy desygnatów wyrażające pojęcia bądź połączenia nazw (denominacji) pojęć z pojęciami właśnie.

który ma ją wyprzedzać, koncentruje się więc na formie, ale wyrażającej znaczenie lub znaczenia – innymi słowy *signifié* formy językowej to nazwa terminu). Tak więc to analiza tekstów prowadzić może do rekonstrukcji systemów terminologicznych poszczególnych dziedzin [por. Grucza 1991].

Uznanie terminu za znak językowy o znaczeniu specjalistycznym i budowie bilateralnej (który odsyła do konceptu poza językiem, w umyśle badacza) pozwala na prowadzenie badań opierających się na rzeczywistości (ustnych i pisemnych dyskusjach naukowych) – niewykluczających relacji między terminami, ich kontekstowych użyc, nieostrości i zmienności w czasie. Prowadzi to do wniosku, że różnice między terminami a wyrazami ogólnymi nie są tak znaczące, a w zasadzie motywowane są raczej pragmatycznie (komunikacja ogólna a specjalistyczna³⁰), a co za tym idzie – możliwe są różne terminy czy systemy terminologiczne w ramach dziedziny specjalistycznej, bowiem determinowane są celami i relacjami nadawczo-odbiorczymi użytkowników (choć głównie posługujących się nimi specjalistów). Analizy warto więc rozpoczynać od danych empirycznych, czyli opisywania, definiowania i nazywania zgromadzonych w tekstach konceptów, co pozwala badać pola pojęciowe/konceptualne³¹, a dalej i terminologiczne (por. koncepty mające kilka nazw). By wydobyć definicję pojęcia należy zbadać jego najbliższe tekstowe otoczenie (syntagmy, zdania, dłuższe fragmenty; kolokacje, granice łączliwości; parafrazy; objaśnienia w tekście), a przy analizie komparatystycznej odnaleźć także płaszczyznę porównania. Z tego punktu widzenia, w zasadzie wszelkie właściwości terminów są postulowane, a nie realne.

Wymieniając różne (najistotniejsze) cechy, jakie powinny charakteryzować terminy, badacze w pierwszej kolejności zwracają zwykle uwagę właśnie na ich **definitywność**. W procesie definiowania (lub objaśniania znaczeń) terminów korzysta się najczęściej z definicji intensjonalnej³² (zwykle realnej³³), zgodnej

³⁰ Por. Ligara, Szupelak 2012: zob. dyskusja na ten temat, biorąca pod uwagę teksty francuskich badaczy (Depecker, Cabré, Béjoint i Thoiron).

³¹ Lukszyn i Zmarzer [2006: 111] wymieniają relacje semantyczne między konceptami: rodzajowo-gatunkową, część-całość i asocjacyjne, np. komplementarność czy następstwo.

³² Tradycyjnie definicja składa się z członu zawierającego definiowane wyrażenie (*definiendum*), spójnika równościowego i członu definiującego (*definiens*), który wyraża nazwę pojęcia rodzajowego (*genus proximum*), pozwalającą zaliczyć obiekt do klasy nadrzędnej oraz różnice gatunkowe (*differentia specifica*), odróżniające, posiadające cechę wyróżniającą. Tłumacząc, podaje się więc zarówno treść, jak i zakres [por. Żmigrodzki 2003; Tomaszczyk 2017].

³³ Warto się przyjrzyć różnym koncepcjom budowania definicji terminów według logików [zob. Ajdukiewicz 1974], by jednak niepotrzebnie nie nakładać w pracy różnych metodologii, ten temat pozostawia się osobnym rozważaniom.

z zasadą *definitio fit per genus proximum et differentiam specificam* (podanie najbliższego rodzaju i różnicy gatunkowej), rzadziej kontekstowej (często krytykowanej względem terminów, a jednak niezbędnej przy terminach o znaczeniu kontekstowym) lub ostensywnej (gdy graficzne wsparcie lub podawanie przykładów ułatwia rozpoznanie znaczenia – ta jednak też ma swoich przeciwników) [zob. Żmigrodzki 2003]. Jako że terminy nie oznaczają pojęć (tak jak jednostki leksykalne języka ogólnego), a nazywają je w granicach definicji, „wymóg definicyjności terminu ma charakter postulatyczny” [Pałuszyńska 2017: 23]. Dlatego też w procesie kształtowania się terminów obserwuje się występowanie *quasi-terminów* („jednostka werbalna, określająca obiekt analizy zawodowej na podstawie skojarzeń metaforycznych” [Zmarzer 2005: 16], np. *dziąsła*³⁴, *szatkowanie wypowiedzi*, *mowa siekana*), które są pewnym etapem przejściowym pomiędzy wyrazem ogólnym a terminem *sensu stricto* (ich definicje wyprowadza się z ogólnego znaczenia leksykalnego) i pozytywnie wpływają na proces dekodowania tekstu specjalistycznego – mimo że definicje odpowiednich pojęć są permanentnie poszukiwane [Lukszyn, Zmarzer 2001: 24]. Edyta Pałuszyńska [2017] nadmienia, że ze względu na naturalną dążność języka specjalistycznego do ścisłości, są one często zastępowane konstrukcjami analitycznymi (np. *wał dziąsłowy*, *wałek dziąsłowy*) lub zapożyczeniami (np. *syلابizacja*, *skandowanie* / *mowa skandowana*). Ostatecznie – biorąc pod uwagę, że zawsze w trakcie definiowania istotne jest uwzględnianie klasycznych aksjomatów poprawnego budowania definicji – znaczenia terminów objaśnia się zwykle za pomocą definicji encyklopedycznych [Grochowski 2017: 15].

Istotne jest wobec tego umiejętne opisanie **znaczenia** terminu³⁵ (leksykalnego, lecz i niekiedy innych, np. kontekstowego, podstawowego a pobocznych, pierwotnego a wtórnych, realnego a metaforycznych, etymologicznego a morfologicznych), przy czym można je rozpatrywać zarówno paradygmatycznie, jak i syntagmatycznie. Pierwsze wykazuje relację termin – pojęcie, osadza więc terminy wewnątrz danego systemu [por. Biniewicz 1992]. Na tym można by poprzestać, uznając terminy za niezależne od kontekstu [Jadacka 1976], a jednak słuszną wydaje się raczej teza Gajdy, że „życie terminów rozgrywa się w tekstach” [1988: 226]. Podstawą w terminografii są bowiem zbiory tekstów specjalistycznych z jakiejś dziedziny, na bazie których ustala się z kontekstu **znaczenia**

³⁴ Dla przejrzystości wywodu egzemplifikacje wybrane zostały z zakresu fonodydaktyki oraz fonetyki (różnych działów) i spokrewnionych z nimi nauk, istotnych dla tematu pracy.

³⁵ Znaczenie rozumie się jako charakterystyczną dla desygnatu wiązkę cech, dzięki której kojarzony jest ze znakiem (tu: terminem) poprzez wspólne dla użytkowników języka (tu: konkretnych specjalistów) wyobrażenia konstruuujące pojęcia (por. Rudnicka [2003]; Markowski [2012]).

syntagmatyczne, a ich zbiór – w zgodzie z zasadą implikacji – tworzy **znaczenie paradygmatyczne** [por. Pałuszyńska 2017]. Rozumienie tekstów specjalistycznych jest więc rekonstrukcją znaczeń, jakie przypisali im autorzy. Oprócz bowiem z założenia podstawowej funkcji **nominatywnej**, terminy pełnią również **funkcje komunikatywną** (informatywną – dzięki nim wiedza jest przekazywana), a także **kognitywną** (wytwarzanie wiedzy – co według F. Gruczy jest dla nich prymarne) i **praktyczną**³⁶. Jako że są jednak zawsze elementami określonego systemu terminologicznego czy szerzej – języka specjalistycznego stosowanego przez określonych specjalistów – pełnią także funkcje **tekstotwórcze** (syntagmatyczne) i to od analizy tych tekstów należy zaczynać badania rekonstruuujące system danego języka [zob. Grucza 2017a: 328]³⁷. Stanowiąc zaś element języka specjalistycznego, **charakteryzują się ograniczonym zasięgiem** – choć niekoniecznie do jednej dyscypliny, co też odróżnia je od wyrazów ogólnych (można założyć, że im bardziej są wyspecjalizowane, tym mniejszy mają zakres³⁸). Ta immanentna cecha przekłada się na ich nieprzetłumaczalność na język ogólny czy np. potoczny z zachowaniem wartości informacyjnej. W tekstach o wysokim stopniu terminologizacji ich usunięcie – przy niemożności ich przetłumaczenia – uniemożliwia zrozumienie treści przekazu. Podsumowując koncepcje dwóch polskich szkół terminologicznych, można wobec powyższego uznać, że definicje mają opisać znaczenie terminów (tym zajmuje się terminografia) [Jurkowski 1991; Grucza 2017] bądź/i też zakres znaczeniowy pojęć, które nazywają (do tego, uznawane za wstęp do terminografii, potrzebne jest terminoznawstwo [Gajda 1990; Lukszyn 2005]) [patrz: Sawicka 2011].

Wielu badaczy [patrz: STP 2005; Lukszyn, Zmarzer 2006] przygląda się terminom na płaszczyźnie semantycznej, wyróżniając różną liczbę ich podstawowych cech, które plasują je w normie terminologicznej³⁹, odróżniając od wyrazów języka ogólnego. Podstawą jest ich **konwencjonalność**, ponieważ nie powstają

³⁶ Od słownictwa ogólnego różni je nie tyle pełnienie innych funkcji, ile ich hierarchiczne uporządkowanie i siła, bowiem terminy przede wszystkim służą celom kognitywno-praktycznym, zaś słownictwo ogólne – komunikacyjnym (pogląd ten łączy obie szkoły terminologiczne). W lingwistyce antropologicznej dodaje się do nich przydawkę: specjalistyczna, na podkreślenie odniesienia do autonomiczności funkcjonalnej języków specjalistycznych [Grucza 2008].

³⁷ W związku z potrzebą silniejszego skorelowania opisu leksyki specjalistycznej z teorią jednostki języka wprowadzono w obieg m.in. pojęcie jednostki tekstu specjalistycznego, którą można w miarę swobodnie odnosić i precyzować w ramach typów poszczególnych tekstów, zob. jednostka tekstu prawnego [za: Gębka-Wolak, Moroz 2018].

³⁸ Rozumiany tu tradycyjnie jako ogół desygnatów, które są nimi objęte.

³⁹ STP [2005] wynotowuje do piętnastu zasad tworzenia i oceny jednostek terminologicznych.

w sposób naturalny, a są wynikiem celowej działalności specjalisty lub specjalistów. Zasadnicza, aczkolwiek postulatyczna, wydaje się **systemowość**, wedle której za dobre terminy postrzega się te, które wpisane są w system terminologiczny pod względem formy i treści (przy czym uznać można, że każdy termin stanowi część jakiegoś systemu terminologicznego). Wobec tego nawiązują do wcześniej istniejących, dłużej używanych terminów z danej dziedziny, rozbudowując system bez komplikowania opisu i z przekonaniem o możliwości wnioskowania na temat tego, co oznacza termin dzięki jego budowie (por. pozytywne, choć działające wbrew jednomianowości zjawisko ekwonimii, np. w parze *asymilacja* i *upodobnienie*, jako konsekwencję akceptowania równoznaczników o różnym pochodzeniu). Z drugiej strony wpisują się w system nadrzędno-podrzędnych relacji poszczególnych terminów (*upodobnienie* → *upodobnienie pod względem dźwięczności* → *upodobnienie pod względem dźwięczności udźwięczniające*), jednocześnie uwzględniając cały system językowy i różne płaszczyzny jego opisu. Odpowiednie relacje między terminami pozwalają wówczas na ich taksonomię, do czego jak się zdaje dążą wszystkie systemy terminologiczne, a w ogólności i cała nauka.

Równie znaczącą cechą gatunkową jest **jednoznaczność**, dla której stosowność i ścisłość terminu wiąże się z odsyłaniem przezeń do jednego pojęcia w obrębie danej dyscypliny (np. niechęć do terminu *pólsamogłoska*, wynikająca m.in. z różnych jego definicji i rozumienia zależnego od przyjętych założeń badawczych skutkuje coraz częściej zastępowaniem w literaturze rodzimego terminu przez obcojęzyczny, też różnie definiowany, *glajd*), ma więc określoną definicję i wartość systemową [Tomaszczyk 2017]. Zalecenie unikania wieloznaczności ma uchronić przed potencjalnymi nieporozumieniami, szczególnie jeśli autorzy nie definiują lub nie egzemplifikują stosowanych w tekstach terminów. Ciekawe zestawienie znaleźć można jednak u Haliny Jadackiej [1976], która – spośród trzech wyróżnionych stopni polisemii⁴⁰ – tylko wieloznaczność trzeciego stopnia wskazuje jako zjawisko niepożądane, mogące rzeczywiście zakłócać komunikację pomiędzy specjalistami.

⁴⁰ Trzy stopnie wieloznaczności: 1. gdy termin ma różne znaczenia w różnych dziedzinach, czyli w zasadzie można tu mówić o homonimii – różne terminy o jednakowo brzmiących nazwach, np. *akcent* (w fonetyce jako: mocniejsze / silniejsze wyróżnienie sylaby; w glottodydaktyce jako: sposób wymawiania głosek/wyrazów charakterystyczny dla mieszkańców konkretnego kraju, regionu, osób konkretnej narodowości), 2. gdy termin ma różne elementy definicji w różnych dziedzinach, wzajemnie się uzupełniające i wzbogacające, np. *akcent* (w fonetyce jako: mocniejsze / silniejsze wyróżnienie sylaby; w ortografii jako: znak graficzny nad literą oznaczający miejsce akcentu), 3. gdy termin ma różne znaczenia w tej samej dziedzinie wiedzy, np. *interferencja graficzna* (w glottodydaktyce jako: błąd wymowy implikowany zapisem lub błąd pisowni implikowany zapisem) [por. Jadacka 1976: 12–14].

Kolejną życzeniową właściwością terminów jest **jednomianowość**, realizowana wówczas, gdy jedno pojęcie nazywane jest zawsze tylko jednym terminem, bowiem znów występowanie w nauce bliskoznaczników, synonimów czy tylko pozornie podobnych terminów (szczególnie bez komentowania podobieństw i różnic) może prowadzić do nieporozumień i błędnych interpretacji wyników czyichś badań, por. używane synonimicznie: *błąd fonologiczny* / *błąd fonemiczny* / *błąd fonetyczno-fonologiczny* / *błąd fonetyczny*. Jest to szczególnie niebezpieczne, jeśli dwa (i więcej) terminy funkcjonują równolegle w tej samej dziedzinie. Niejako wbrew tej zasadzie (oraz zasadzie jednomianowości) działa ekwonimia, która jednak korzystnie wpływa na umiędzynarodowienie nauki i pozwala na swobodną komunikację między specjalistami (także zagranicznymi), np. powszechne współwystępowanie terminów rodzimych i o innym pochodzeniu (głównie zapożyczeń łacińskich i/lub angielskich) (por. ewolucyjno-aktualizacyjne stanowisko Moszko [2010]).

Trudności w interpretacji skłaniają do **ostrzeżenia terminów**, co naświetla wagę precyzyjnego definiowania, szczególnie tych terminów, które choć potencjalnie są polisemiczne. Jeśli zachodzi przypuszczenie, że możliwe są różne sposoby rozumienia, że nazwa nie zawsze pozwala rozstrzygnąć, co jest desygnatem [por. Marciszewski 1997], stosowanie jej powinno być opatrzone określonym komentarzem regulującym (precyzującym znaczenie). Warto w tym miejscu podkreślić, że fonetycy często definiują fundamentalne terminy, które – zwykle z uwagi na podejście badawcze – mogą być różnie pojmowane, por. *fonem*, *głoska*, *fon*.

Wśród dyrektyw szczegółowych, pomagających ocenić jakość poszczególnych terminów, wyróżnia się także **neutralność** (emocjonalną; stylistyczną). Termin ma być obiektywną nazwą zastanej rzeczywistości, bez cech ekspresywnych, co wynika z pełnienia przez niego funkcji poznawczej. Zwykle nominacja nie niesie więc wartościowania, jednak zdarzają się terminy z ewidentnym składnikiem emocjonalnym lub oceniającym, np. *formy dewiacyjne*. Istotna wydaje się też zasada **powszechności** terminu, według której pozytywnie ocenia się terminy utrwalone, często stosowane przez badaczy, powszechnie znane i przyjęte, np. *samo-głoska* (versus *wokal*, który na gruncie polszczyzny definiowany jest raczej jako partia śpiewana w utworze muzycznym [WSJP], nie doczekał się jeszcze – mimo międzynarodowego charakteru – szczegółowego umotywowania, choć stosowany jest w tekstach fonetycznych jako bliskoznacznik samogłosek).

Warto uwzględnić fakt, że język specjalistyczny powstaje również na skutek udziału czy modyfikacji języka potocznego. Potoczne rozumienie sensu terminów odgrywa tu ważną rolę i oznacza, że jeśli posługujemy się jakimś terminem, to powinniśmy intuicyjnie na mocy jego budowy słotwórczej, etymologii czy znaczenia pierwszego z języka ogólnego (w przypadku neosemantyzmów) móc go naturalnie zdefiniować. Jeśli jednak próba definicji implikuje wahania

definicyjne czy interpretacyjne, spodziewać się można, iż jest on co najmniej **roz-myty**. Jak tłumaczy *Słownik terminów naukoznawczych*:

Z uwagi na rzeczowe cele dyscyplin naukowych: podawanie rzetelnych informacji o przedmiotach i zdarzeniach zaobserwowanych w dziedzinach przez nie badanych, zdania języka naukowego mają być jednoznaczne (mieć wyłącznie jedną interpretację), bo tylko wtedy można je zweryfikować jako prawdziwe albo fałszywe. A wypowiedzi są niejednoznaczne przede wszystkim wskutek użycia w nich terminów nieostrych (o pewnych przedmiotach nie da się powiedzieć, czy należą do zakresu takiego terminu), albo terminów niewyraźnych (o pewnych cechach nie da się rzec, iż należą do ich znaczeń) [STN 2009: 26].

Według Gajdy – szczególnie w naukach humanistycznych – dostrzegalne jest nakładanie się „czynników wartościujących na znaczenie denotacyjne i sygnifikacyjne” i rozmazywanie się „granic pojęcia terminologicznego” [1982: 312], co prowadzi do pojawiania się licznych nazw tych samych pojęć. Co więcej, ze względu na niejednorodność sfer komunikacyjnych – terminy przystosowywane są przez użytkowników języka i adaptowane według potrzeb – dochodzi do zaistnienia zjawiska, które badacz określił mianem **stylowej sinonimii** [1982: 313], przy czym inne człony szeregu bliskoznaczników odnotowuje się na różnych poziomach komunikacji i w różnych językach specjalistycznych (rozumianych przez Gajdę w kategoriach typów stylu naukowego).

Do tradycyjnych dyrektyw kształtowania terminologii Magdalena Danielewiczowa [2018] dodaje zasadę **umiaru ilościowego**, a więc korzystania z tych terminów, które są rzeczywiście potrzebne. Ani niedobór, ani nadmiar w tym zakresie nie jest stanem pożądanym. Badacz powinien opisywać to, co zaobserwował przy użyciu terminów niezbędnych, nienacechowanych i najlepiej takich, które sytuują się w systemie, są znane i często wykorzystywane, wystarczająco precyzyjne, jednoznaczne i pozwalające wprost wyrazić treści. Jest to oczywiście tylko idea, do której można dążyć. Wydaje się bowiem, że naturalne i powszechne w nauce jest jednak długotrwałe wypracowywanie najlepszych terminów, korzystanie z wielu terminów na określenie jednego zjawiska czy terminów polisemicznych lub metaforycznych. Źródłem takiego postępowania są często względy stylistyczne, niekiedy chęć zaistnienia badacza albo po prostu przyzwyczajenie.

3.3. SPOSOBY BADANIA TERMINÓW

Podczas analizowania terminów, dążąc do rozmaitych celów, uwzględnia się więc różne płaszczyzny opisu, które można nazwać, np. gramatyczną czy formalną, leksykalną, semantyczną, pragmatyczną, logiczno-pojęciową czy też

kognitywną, przy czym należy zaznaczyć, że wewnątrznie bywają jeszcze dzielone, a także mogą się wzajemnie przenikać. Spotkać można klasyfikacje ogólne terminów według dziedzin wiedzy lub techniki czy ze względu na wąskie subdyscypliny, w których funkcjonują [por. Zmarzer 2005]. Klasyczny podział dzieli terminy na podstawie ich treści na dwie główne klasy onomazjologiczne: terminy teoretyczne i empiryczne. Lukszyn i Zmarzer [2001], biorąc pod uwagę sześć parametrów (generyczny, specyficzny, temporalny, substancji, zależności, celowości), wyróżnili natomiast osiem klas onomazjologicznych ze względu na strukturę konceptualną, a więc klasy terminów: 1. kategorialnych (i konceptualnych), 2. przedmiotowych (rzeczowych, konkretnych), 3. procesywnych, 4. proceduralnych (nazywających procedury naukowe), 5. czynności, 6. właściwości, 7. relacji (i zależności), a także 8. miar (i jednostek miar). Przybliżając znaczenie terminu, odnosić się więc można do jego powstania (przyczyn i skutków, źródeł i proveniencji, adekwatności do systemu pojęć), nominacji, definiowania, sfery i zakresu użycia, pełnionych funkcji i celów, właściwości i ewentualnie osobliwości.

Sposób rozumienia, czym jest termin, jakie pełni funkcje (w tekstach, w języku) i w jaki sposób warto go badać, oczywiście wynika bezpośrednio z przyjętych założeń badawczych. Onomazjologiczne i synchroniczne badanie znaczeń (typowe dla szkoły wiedeńskiej Wüster), czyli koncentrowanie się na pojęciach (ich systemie) nazywanych wtórnie terminami, przeciwstawić można semazjologicznym analizom tekstów (zob. badania komunikacyjne: Juan C. Sager, Teresa Cabré), rekonstruującym pojęcia na podstawie wykładników tekstowych. Naprzeciw obu koncepcjom wychodzi socjoterminologia [Temmerman 2000] (koncepcje szkół za: Górnicz 2019), którą interesują zarówno zjawiska polisemii, jak i synonimii, bowiem rozpoczynając od terminów, koncentruje się na analizie korpusów i wiąże niejako pojęcia ze społecznością użytkowników (specjalistów i niespecjalistów). Kontekst dyskursu specjalistycznego jest też podstawą dla antropocentrycznej teorii języków ludzkich, która jednak „akcentuje prymat idiolektów specjalistycznych nad konstruktami polilektalnymi” [Górnicz 2019: 23], a za prymarne nośniki treści specjalistycznych uznaje teksty (nie terminy). Ważne więc jest przyjrzenie się głównym celom badaczy, a więc m.in. komunikacyjnemu zajmowaniu się terminami jako jednostkami języka (z pominięciem omawiania pojęć) czy poznawaniu istoty terminów, dążącym np. do tworzenia lepszych (por. Grucza [1991]).

Ciekawym sposobem odcięcia się od Wüsterowskiego badania wyidealizowanych systemów pojęciowych było ewoluowanie do podejścia socjo-kognitywnego (pojęcia jako prototypy), dla którego punktem wyjścia była analiza terminów w tekstach (w zasadzie wyłącznie), z uwzględnieniem jednak metaforycznego konstruowania pojęć czy przejścia w stronę diachronii pozwalającej

na dostrzeganie zmian znaczenia terminów⁴¹. Mariusz Górnicz [2019: 31–32] podkreśla jednak za daleko idące uwzględnianie kontekstu definicyjnego (ze względu na typową dla tekstów specjalistycznych implicytność⁴²) czy zbyt silne wiązanie formy z treścią (głównie w zakresie terminów metaforycznych). Baseyy E. Antia⁴³, opisując różnice w podejściu do badań nurtów onomazjologicznego i semazjologicznego, podkreślił wagę obu perspektyw i cenny wkład w rozwój terminologii jako nauki⁴⁴.

3.3.1. ANALIZA FORMALNA

Podstawą typowo językoznawczej analizy terminów jest przyglądanie się ich budowie słowotwórczej. W zależności od nauki lub techniki notuje się rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i ewentualnie przysłówki, często w połączeniach z pozostałymi klasami leksemów, np. przymiarkami. Większość badaczy koncentruje się zwykle na tym, czy termin jest jednowyrazowy (jednoelementowy, jedno-segmentowy; wyrazy proste i złożone, np. *fosylizacja*, *interjęzyk*), dwuwyrazowy (dwuczłonowy; proste skupienie terminologiczne, np. *uprzednienie artykulacji*) bądź wielowyrazowy (wieloczłonowy, wielosegmentowy), ma charakter skupień terminologicznych złożonych (powtarzalnych, całościowych semantycznie grup wielowyrazowych)⁴⁵, np. *interferencja fonetyczno-fonologiczna*, czy o niepewnym statusie: *zamiana głoski na najbliższą akustycznie*⁴⁶. Skupienia mogą być imienne lub werbalne, przy czym pierwsze dzieli się m.in. na subordynacyjne, czyli

⁴¹ Teoria ta doczekała się zarówno krytyki [Kiklewicz 2006], jak i próby pogodzenia jej z ujęciem wiedeńskim [ten Hacken 2015, za: Górnicz 2019].

⁴² „Specjaliści wiedzą więcej, niż piszą – zwłaszcza w komunikacji z innymi specjalistami – w związku z czym nie muszą za każdym razem podawać in extenso definicji wykorzystywanych pojęć”, choć w tekstach do niespecjalistów „wprowadzanym terminom zazwyczaj towarzyszą objaśnienia, które można uznać za odzwierciedlenie treści pojęciowych, jakie autor tekstu chciał przekazać jego odbiorcom” [Górnicz 2019: 32].

⁴³ „It would be regrettable if the study of terms had to do without one or the other perspective on account of some territorial or protectionist intrigues” [Antia 2003: 106].

⁴⁴ Kończąc rozważania ogólne, warto dodać, że szkoła warszawska wypracowała osobną dyscyplinę, czyli lingwistykę języków specjalistycznych (za F. Gruczą zwaną technolingwistyką), a zwrot w stronę samych tekstów pozwolił na wyklarowanie się lingwistyki tekstów specjalistycznych [S. Grucza 2008]. Por. nauczanie języków specjalistycznych w glottodydaktyce.

⁴⁵ Por. różne nazwy u badaczy: Hałas 1995; Gajda 1990; Gajda 2001; Jarosz 2010; Mazurkiewicz-Sułkowska 2013; Gębka-Wolak, Moroz 2018.

⁴⁶ Przyjmuje się, że ciąg ten, a także przykład łańcucha terminologicznego, stanowiły konceptowo i denotacyjnie nierozzerwalną całość, dlatego określane są mianem terminów (ujęcie szerokie).

nadrzędno-podrzędne i koordynacyjne, inaczej równorzędne [Gajda 1990: 97]. Ewentualnie obserwować można tworzące się łańcuchy terminologiczne, czyli jednostki terminologiczne składające się z reguły z więcej niż siedmiu wyrazów akcentowanych [por. Lukszyn, Zmarzer 2006: 99], por. *zamiana głoski pojedynczej na grupę głosek i vice versa*.

Niekiedy dokonywana jest analiza składniowa struktury jednostek [zob. Mazurkiewicz-Sułkowska 2013], obrazująca charakter językowy terminów konkretnej dziedziny. Obserwuje się przykładowo, że rozbudowane terminy najczęściej są konstrukcjami rzeczownikowo-przymiotnikowymi ($N^{47} + Adj$, przy czym człon nominalny jest często wyrażony rzeczownikiem odczasownikowym, a przymiotnik jest gatunkujący; np. *błąd fonetyczny*, *hamowanie proaktywne*), rzadziej odnaleźć można związki rzeczownikowo-rzeczownikowe ($N + N_G$, np. *pionizacja języka*) czy wieloczłonowe połączenia różnych podtypów (np. rzeczownikowo-przymiotnikowe: $N + (N_G + Adj)$, typu *lateralizacja półkul mózgowych*, lub rzeczownikowo-liczebnikowe: $N + (Num + N_G)$, np. *upodobnienie pierwszego stopnia*)⁴⁸. Skupienia modeluje się, niekiedy precyzyjnie ujmując związki składniowe, np. *tylny nielabialny / nielabializowany glajd nosowy*: $[(Adj) + (Adj)] + N + (Adj)$.

Ciekawym zjawiskiem jest pojawianie się komentarza „tzw.”, np. *tzw. samogłoski nosowe*, co sugeruje brak stabilizacji w polskim systemie terminologicznym, podaje w wątpliwość istnienie pojęcia lub też zwraca uwagę na nieadekwatność sformułowanego terminu. I właśnie w kontekście czuwania nad normatywnym formułowaniem terminów [STP 2005] sprawdzane bywa działanie **zasady przejrzystości etymologicznej** (zrozumiała struktura, motywowana wewnętrznie przez system, np. *przedniojęzykowo-zębowy*), **jednorodności** (unikanie hybryd, np. *głoski przednio scentralizowane*) czy **produktywności** (preferowane są jednostki umożliwiające tworzenie derywatów, np. *sylaba* – *sylabizować*, *sylabotwórczy*, *niesylabiczny*, *sylabizacja* itp.). Istotny jest proces derywacji (i/albo odpowiedniej motywacji), przy czym notuje się zarówno fonetyczną (np. *szeregi syczący*, *szumiący* i *ciszący*), morfologiczną (np. *głoski dentalizowane*), składniową (np. skracanie skupień terminologicznych: *dydaktyka fonetyki języka obcego* – *fonodydaktyka*), jak i semantyczną (np. *samogłoski niskie, średnie, wysokie*).

⁴⁷ N – rzeczownik w mianowniku, N_G – rzeczownik w dopełniaczu (lub innych, skrótowo zaznaczonych przypadkach zależnych), Adj – przymiotnik, V – czasownik, () – możliwe uzupełniające połączenia.

⁴⁸ Typy najczęstszych konstrukcji różnią się w zależności od dziedziny nauki lub techniki. We wszystkich naukach charakterystyczne są też konstrukcje analityczne (z semantycznie pustym czasownikiem) [Rachwałowa 1986], np. *ulegać upodobnieniu a upodabniać się*.

3.3.2. ANALIZA LEKSYKALNA

Terminy naukowe czy techniczne przynależą do różnych kategorii jednostek leksykalnych, niekiedy sytuując się w kilku naraz, jako że te nie stanowią zbiorów rozłącznych. Dlatego też w obrębie systemów terminologicznych badać można typy mechanizmów terminotwórczych, przede wszystkim **neologizmy semantyczne** (różnych typów [patrz: Jadacka 1981], zwykle wyróżnia się metafory i metonimie, i **słowotwórcze** (rdzenne i symbiotyczne; według Gajdy [2001] stanowiące ok. 90% terminów w języku; także w podziale na proste i złożone: odpowiednio afiksalne, paradygmatyczne, alternacyjne oraz złożenia, zrosty, zestawienia i ewentualnie skrótowce), **zapożyczenia** (zewewnętrzne i wewnętrzne; głównie anglicyzmy; por. zapożyczenia terminologiczne [Górnicz 2003]), **internacjonalizmy** (rozumiane tu jako terminy występujące w przynajmniej dwóch językach międzynarodowych [Lukszyn, Zmarzer 2006: 70–71]), a także **dublety terminologiczne** (częste szczególnie w kontekście ekwonomii).

Nowo powstające terminy mogą być efektem wewnątrzjęzykowego wpływu interferencyjnego [Bugajski 1992] z języka ogólnego czy potocznego, mogą też pochodzić z innych dziedzin nauki i techniki, przy czym wtedy notuje się zwykle odrębne, czasem bardzo odległe znaczenia. Zdarza się jednak, że jeden termin w takim samym znaczeniu charakterystyczny jest dla więcej niż jednego systemu terminologicznego – a różnorodność semantyczna nie sprzyja prostej komunikacji. Warto zauważyć, że pojawianie się nowych terminów sprzyja niekiedy zanikowi innych (patrz: modyfikacja struktury konceptualnej), gdy np. w związku z rozwojem dziedziny przestaje istnieć (być potrzebny) jakiś desygnat. Zmiany znaczeniowe, szczególnie w zakresie zapożyczeń, łączą analizę formalną z semantyczną, a ich występowanie wydaje się nieuniknione, jeśli źródłem jest interdyscyplinarność, czyli patrzeć na jeden obiekt badań z różnych punktów widzenia⁴⁹ (zwykle dziedziny podstawowej badacza). Łączy się to z uznawaniem za lepsze terminów niemotywowanych, skoro te motywowane mogą wprowadzać w błąd interpretacyjny, szczególnie mniej doświadczonych czytelników, bywa jednak też odwrotnie, por.: *para minimalna* i *paronim* (analityzm częściej definiovany wyłącznie w odniesieniu do par wyrazów, mimo że zdarzają się trój- i więcej

⁴⁹ Rozumiany za Jerzym Bartmińskim jako „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym m.in. o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze podstawy onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu. Przyjęty przez podmiot mówiący jakiś punkt widzenia funkcjonuje więc jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę treści słów i całych wypowiedzi, dających też podstawę do identyfikacji gatunków mowy i stylów językowych” [1990: 111].

elementowe), *spółgłoska zawarto-szczelinowa* i *afrykata* (zapożyczenie bywa interpretowane w nawiązaniu do Afryki lub też jest całkiem niezrozumiałe, mimo czytelnego prefiksu i odniesienia do spółgłosek frykatywnych)⁵⁰.

3.3.3. ANALIZA SEMANTYCZNA

W badaniach terminów przyjmuje się osobno (lub w połączeniu) podejścia semazjologiczne⁵¹ lub onomazjologiczne⁵². Pierwsze z nich pozwala zbudować mikrosystemy pojęciowe, drugie zaś – wychodząc od pojęć – pozwala na obserwację z jednej strony polisemii, a z drugiej bliskoznaczności. Semantyka pozwala też na konstruowanie modeli, informujących o tym, czy w skład skupień wchodzi nieterminy lub terminy ogólnonaukowe [zob. Gajda 1990], np. *czworokąt samogłoskowy* (O+T), *spółgłoski miękkie* (T+N). Zmiany semantyczne wynikają zaś z zapożyczania znaczeń, metaforyzacji lub metonimizacji (zwykle zawężania, rozszerzania lub przenoszenia znaczenia, częstokroć prowadzących do polisemii), a różne jej typy mogą się w jednym terminie na siebie nakładać, np. *głęboki ubytek słuchu* (metafora i metonimia).

W zakresie relacji semantycznych badacze najczęściej skupiają się na relacji identyczności znaczeniowej, gdy jedno pojęcie nazywane jest na kilka sposobów. Określają to jako **ekwonimię** [Mazurkiewicz-Sułkowska 2015], warianty etymologiczne [Gostkowska 2015], dublety typu rodzimy/obcy lub ogólny/środowiskowy [Markowski 2012]), przy czym szczególnie częste są pary typu termin rodzimy (hybryda) i internacjonalizm (np. *lapsologia* a *błędologia*). Niektórzy sprawdzają też relację bliskości znaczeniowej: **wyrazy bliskoznaczne sensu stricto** i o różnym stopniu bliskoznaczności – z zakresem lub treścią w jakimś stopniu się pokrywającymi [por. Markowski 2012], np. *gład*, *półsamogłoska*, *spółgłoska półotwarta* (gdy właściwe odszyfrowanie pojęcia możliwe jest np. dzięki kontekstowi). Wyraźnie rozdzielić warto relacje między terminami w obrębie jednej dyscypliny (np. *miejsca artykulacji* a *lokacja* w logopedii) a pomiędzy różnymi

⁵⁰ Przykłady na podstawie doświadczeń w pracy ze studentami filologii polskiej.

⁵¹ Semazjologia (gr. *semasia* – oznaczanie, *logos* – nauka) to dział językoznawstwa zajmujący się „znaczeniem wyrazów i związków wyrazowych lub innych podobnych całości, związana z analizą od formy ku znaczeniu” [WSJP PAN], czyli analizując nazwy, relacje między znaczeniami, opisuje się znaczenia i odpowiada na pytanie „co oznacza znak językowy?” [SiPJ 2011: 106].

⁵² Onomazjologia (gr. *ónoma* – nazwa, *logos* – nauka) to „dział językoznawstwa zajmujący się badaniem znaczeń wyrazów oraz klasyfikowaniem nazw zgodnie z podziałem obiektów rzeczywistych, do których odnoszą się dane nazwy” [WSJP PAN], innymi słowy, analizując pojęcia, szuka się nazw. Dla onomazjologii istotne jest „udzielenie odpowiedzi na pytanie: „jak się coś nazywa?” [SiPJ 2011: 106].

dyscyplinami lub chociaż szkołami, nurtami, kierunkami, np. *wariant fonemu a allofon*. Oceniać można ich budowę (jedno- lub różnordzenne, np. samogłoski *płaskie a spłaszczone, rdzeń a ośrodek sylaby*) czy analityczność, np. *upodobnienie pod względem dźwięczności ubezdźwięczniające a ubezdźwięcznienie*⁵³. W pewnym zakresie pozwala to powrócić do analizy formalnej i badać sferę użycia czy rejestr (np. oficjalny – nieoficjalny: *gramatyka opisowa a opisówka*), barwę znaczeniową (bliskoznaczniki semantyczne a stylistyczne, np. *sylaba a zgłoska*) czy nawet konceptualizacje [Gostkowska 2015], np. *samogłoski ustne a samogłoski nienosowe* (ten sam obiekt, to samo pojęcie, a jednak inna motywacja, inna potrzeba nominalizacji). Próby oceny tego zjawiska wydają się wykraczać poza zwykłe ramy przyjęte dla badań leksykologicznych jednostek niebędących terminami. Ich funkcjonowanie w tekstach specjalistycznych – mimo częstej i niekiedy uzasadnionej krytyki – zdaje się jednak podkreślać potrzeby specjalistów, którzy za ich pomocą precyzują komunikaty, wykazują dynamikę rozwoju dziedziny czy dają wyraz własnym, odrębnym poglądom.

W drugą stronę analizy kieruje zjawisko **polisemii**, występujące, gdy jednym terminem nazwanych jest kilka pojęć. Choć zgodnie z tradycyjną szkołą wiedenską oceniane jest to krytycznie, to jednak nie jest wcale tak rzadkim zjawiskiem, jak można by zakładać, np. *fonetyka*: 1. jęz. dział językoznawstwa zajmujący się badaniem i opisem dźwięków danego języka; 2. wymowa dźwięków charakterystyczna dla danego języka [WSJP PAN]. Wciąż trwa dyskusja nad odróżnieniem w badaniach terminów polisemii od homonimii. Pierwsze zjawisko towarzyszy funkcjonowaniu terminu w różnych znaczeniach w jednym systemie terminologicznym, ale w ramach dziedziny czy dyscypliny w różnych szkołach lub nurtach, np. *fonem* (wynika to głównie z różnic koncepcyjnych). Drugie zakłada natomiast występowanie w języku ogólnym i specjalistycznym lub dwóch różnych językach specjalistycznych jednostek o takiej samej budowie, aczkolwiek innych znaczeniach. Przykładem mogą być homonimiczne *kadencja* w języku ogólnym: ‘prezydenta – ustalony okres, na który wybiera się urzędników’, w językoznawstwie: ‘jęz. końcowa część wypowiedzenia o intonacji opadającej’ i w muzyce: ‘muz. fragment utworu orkiestralnego, skomponowany przez kompozytora lub improwizowany, przeznaczony do wykonania solowego’, względem polisemicznego ‘muz. obniżenie tonu dźwięku, będące sygnałem zakończenia fragmentu utworu muzycznego’ [znaczenia za: WSJP PAN]⁵⁴ bądź termin *glottodydaktyka*,

⁵³ Por. warianty składniowe typu N wobec N+Adj, np. *artykulatory a narządy artykulacyjne*, gdy przymiotnik odpowiada znaczeniu rzeczownika, a rzeczownik w analizie jest wyrazem ogólnym.

⁵⁴ Por. spory dla języka ogólnego na temat sposobów odróżniania homonimii od polisemii i metod ich analizowania (np. leksykalnie *vel* semantycznie, synchronicznie *vel* diachronicznie – a nawet panchronicznie).

stosowany często bez przydawek: glottodydaktyka (ojczystojęzyczna) jako system edukacyjny według Bronisława Rocławskiego [zob. Rocławska-Daniluk, Kisiel 2020] – zwykle w logopedii lub pedagogice, glottodydaktyka (polonistyczna) jako dyscyplina naukowa.

Do zjawisk typowych dla systemów terminologicznych [por. Buttler 1979; Gajda 1990; Jadacka 1981, 2001], wzbogacających liczbę jednostek leksykalnych (terminologicznych), zalicza się także **terminologizację słownictwa potocznego** lub **terminologizację wyrazów ogólnych**, np. *szczyt* (*głoski*), *zapora* (*w jamie ustnej*), **modyfikację semantyczną** (różne typy zmian znaczeń wyrazów, np. przeniesienie znaczenia w wielu tekstach fonetycznych: *spółgłoski sonore* a *sonoranty*), **występowanie zależności nadrzędno-podrzędnych** między formami (np. hiperonim *kompetencja* a podrzędny względem niego *kompetencja fonologiczna*) lub niekiedy **antonimicznych**, np. *głoska normatywna* a *głoska nienormatywna*. Coraz częściej zdarza się również **determinologizacja** leksemów przynależnych do słownictwa specjalnego, np. *barwa głoski* w fonetyce audytywnej a użyciu potocznym.

Dodatkowo trzeba zaznaczyć, że wiele wniosków semantycznych wynika ze zmian w wyniku kontekstowego użycia terminów, co bezpośrednio odnosi analizy do założeń pragmatycznych. Z nimi też związane są emocjonalno-wartościujące komponenty terminów, których ideowo należy unikać, które jednak wykazują poznawczość i stosunek badacza do świata, np. *wymowa nienormatywna* a *wymowa patologiczna*.

3.3.4. ANALIZA POJĘCIOWA

Sposób prowadzenia analizy pojęć wynika bezpośrednio z tego, jak są rozumiane. Gajda pisał o *profesjonalnym pojęciu*, Jadacka o *pojęciu fachowym* [1999], oboje tradycyjnie zakładali ich związek z formą: „**pojęcie nie może bowiem istnieć bez znaku**, którego obraz zastępuje w myśleniu obraz denotatu” [Gajda 1990: 17]. Z jednej strony opolski badacz wyjaśnia je, opierając się na psychologizmie (pojęcie to system wiedzy o obiekcie), a z drugiej na logice formalnej (pojęcie to myśl uogólniająca wyobrażenia – cechy wspólne i specyficzne pewnej klasy obiektów). Inaczej kwestię *pojęcia* postrzega szkoła warszawska z Lukszym na czele, gdyż obok *pojęcia* – do polskiej nauki – wprowadza **koncept jako jednostkę myśli** / myślenia (wiedzy zawodowej), czyli abstrakcyjny zbiór cech dystynktywnych (kategoryzujących i delimitacyjnych), „niezależny od środków językowych”, utrwalony w postaci znaków, przekazywany w języku ogólnym za pomocą leksemów, a w terminologii – terminów [STP 2005: 52], ale ulotny. Według tej koncepcji „obiekty ulegają kategoryzacji w postaci jednostek myślenia” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 103], które to mogą być analizowane w oderwaniu od znaków (koncept może nie mieć formy lub też mieć inną niż językowa), ponieważ

kształtują się przed nimi [STP 2005]. Pojęcia zaś definiowane są jako koncepty zwerbalizowane (STP [2005: 52] zaznacza jednak, że jednemu konceptowi może odpowiadać więcej niż jedno pojęcie). Nie wszystkie wyjaśnienia badaczy są wyraźne i doprecyzowane, niemniej jednak wydaje się, że intencją jest, by **pojęcie rozumieć jako nazwany terminem koncept** (będący znaczeniem terminu na płaszczyźnie poznania mentalnego). Definicje pojęć mają „odzwierciedlać strukturę konceptu” i relacje semantyczne między konceptem a innymi konceptami w ramach systemu konceptualnego [STP 2005: 122], co prowadzi do wniosku, że **koncept jest znaczeniem kognitywnym** (terminu). Niestety *koncept* i *pojęcie* zdają się niekiedy funkcjonować synonimicznie [Lukszyn 2001], ponadto trudno też czasami, podczas omawiania terminów, rozdzielić koncept od pojęcia (już zwerbalizowanego). Ujęcie lingwistyczne Gajdy, niewyróżniające konceptu, zakłada znów, że znaczenia terminu upatrywać należy w pojęciu – które jest jednocześnie zmateralizowane i niematerializowane (jeden byt). Badacz nie pisze jednak po prostu o *pojęciu*, nazywa je *profesjonalnym* i wydaje się, że można upatrywać w tym uznawanie go za koncept. Z tej i innych przyczyn terminy wypracowane przez obie ze szkół, czyli *koncept* i *pojęcie* (*profesjonalne*), bywają stosowane w tym samym/podobnym znaczeniu [zob. Ligara, Szupelak 2012: 59]. Taki sposób postępowania charakteryzować będzie też niniejszą pracę, przy czym termin *pojęcie* niekoniecznie opatrywany będzie przydawką. Wydaje się bowiem, że wyraźniejszy podział nie jest w kontekście omawianych zagadnień potrzebny, a ugruntowanie terminu *pojęcie* w polskim językoznawstwie (licznych tekstach specjalistycznych z różnych subdyscyplin) pozwala na takie uproszczenie (rozstrzygnięcia ostateczne pozostawia się terminoznawstwu): *koncept* $\approx$ *pojęcie* (*profesjonalne*).

Pojęcia według Gajdy dzielone są na potoczne i – wywodzące się z nich – naukowe, dalsze zaś taksonomie wynikają z konkretnej metodologii: empiryczne i teoretyczne, rejestrujące i instrumentalno-operacyjne oraz wyjściowe, podstawowe i pochodne⁵⁵. W zasadzie analogicznie STP [2005: 84] jako podstawowy wymienia podział na pojęcia leksykalne i terminologiczne, przy czym te drugie definiowane są poprzez koncept jako powstające „w wyniku operacji intelektualnych [...] są zawsze znakami mniej lub bardziej sprecyzowanych teorii naukowych”. Pojęcia naukowe / terminologiczne reprezentują więc wiedzę specjalistyczną w obrębie konkretnej dziedziny. Podstawowym problemem analiz pojęciowych jest wobec powyższego odróżnianie terminów od wyrazów języka ogólnego (zob. praktyczne wnioski Macieja Grochowskiego [2017]), a dalej umiejętnie definiowanie i budowanie mikrosystemów pojęciowych. Ich analiza „sprowadza się do badania terminów pod kątem określania ich miejsca w zasobie

⁵⁵ Opisywane przez badacza klasyfikacje logiczne omija się świadomie.

leksykalnym, które jest wyznaczane poprzez określenie rodzaju terminu na podstawie jego struktury pojęciowej” [Rzepakowska 2018: 36]. Zaczynając od różnicowania terminów względem leksemów, a dalej hipoterminów i quasi-terminów, przejść można do klasyfikowania ich, np. w dyscyplinie na podstawowe (proste), pochodne, złożone, bazowe (z nauk podstawowych), zapożyczone (z nauk pokrewnych), ogólnonaukowe, związane z językiem naturalnym (np. przyimki) [Lejczyk, Biesiekirska 2002], w leksykonie terminologicznym na bazowe, pochodne i kategoriale [Lukszyn 2001] czy opisywane wcześniej, ze względu na elementy struktury konceptualnej [Lukszyn, Zmarzer 2006]. Reasumując, „[o]kreślenie znaczenia terminu to wyodrębnienie cech dystynktywnych, które realizuje w analizowanym dyskursie, czyli ostateczne odtworzenie pojęcia reprezentowanego przez termin” [Rzepakowska 2018: 59]. Mikrosystemy terminologiczne (paradygmat), jako podstawowe ogniwo w strukturze konceptualnej odpowiedniego leksykonu [Lukszyn, Zmarzer 2006: 57], składają się na pola terminologiczne, które znów budują leksykon terminologiczny konkretnej dziedziny.

Analiza pojęciowa może przebiegać w różny sposób, wynikający oczywiście z przyjętego rozumienia samego pojęcia, konceptu, terminu, a także nurtu w terminologii. Przede wszystkim punktem wyjścia może być ujęcie semazjologiczne (od znaku językowego do pojęcia), kiedy to obserwowane są **monosemia** i **polisemia** bądź odwrotne, onomazjologiczne (od pojęcia do znaku językowego), gdy bada się nazwy, jakie otrzymują pojęcia (relację jedno pojęcie = jeden termin nazywa się **moninimią**, przeciwieństwem jest **plurinimia**) [zob. Depecker 2000; za: Gostkowska 2015]. Niemniej jednak wydaje się zasadne uwzględnienie co najmniej jednej z trzech ścieżek: „By określić cechy pojęciowe składające się na dane pojęcie, można skorzystać z następujących metod: sięgnięcie po wiedzę specjalistów znających dany system pojęciowy, obserwacja funkcjonowania terminów w tekstach; oraz posłużenie się budową terminów” [Thoiron i in. 1996: 513, za: Gostkowska 2015: 111–112]. Przyjęta w niniejszej pracy metodologia to efekt zainspirowania się takim właśnie podejściem.

3.3.5. ANALIZA SOCJOKOGNITYWNA⁵⁶

Kaja Gostkowska [2015: 169], syntetyzując francuskie badania, pisze o synchronicznej i diachronicznej perspektywie badawczej, ujmującej socjolingwistyczne funkcjonowanie terminów, a więc przyjmującej zarówno polisemiczne, jak i bliskoznaczne ich zróżnicowanie. W ujęciu socjoterminologicznym terminy powinny być więc przede wszystkim badane w użyciu. Metody badań

⁵⁶ W literaturze można znaleźć wariant: analiza socio-kognitywna. Zdecydowano się na zapis bez myślnika, analogicznie choćby do przymiotników *socjolingwistyczny*, *socjoterminologiczny*, dostrzegając różnice znaczeniowe.

socjologicznych, np. ankiety, pozwalają zadawać pytania o to m.in.: kiedy, dla czego, w jakich kontekstach badacze używają konkretnych terminów, które wybierają najczęściej, które z jakiegoś powodu są lubiane czy preferowane, jakie są postawy badaczy wobec terminów, procesów terminologizacyjnych w określonej dyscyplinie czy z którymi terminami wciąż dyskutują, polemizują, które z jakiegoś powodu nie zyskują szerokiego grona popularyzatorów lub też wybierane są przez określonych specjalistów, np. reprezentujących konkretny nurt czy propagujących określone poglądy. Tego rodzaju badania szczególnie istotne wydają się w sytuacji, gdy na terminy spojrzysz się na nowo – tym razem nie jako na składniki systemu, a konkretne użycia będące przejawem dyskursu specjalistycznego. Ten zaś, by przynieść rezultaty, oparty być musi na społecznie przyjętym założeniu, że badacze danej dyscypliny posługują się tym samym językiem specjalistycznym, z m.in. tą samą znaną im terminologią i że opisując wyniki swoich badań czy wyrażając swe refleksje, odnoszą się do tych samych konceptów badawczych oraz są właściwie interpretowani przez odbiorców – co rzecz jasna nie wyklucza, że ich poglądy mogą się różnić.

Z analizą semantyczną bezpośrednio związane jest też postrzeganie metafory jako naturalnego procesu kognitywnego [zob. Zawisławska 2011], a szczególnie **metaforycznej nominacji terminologicznej** (w innych ujęciach derywacji semantycznej), np. *granice sylaby*. Metafora pełni m.in. funkcję nominatywną, bowiem nazywa to, co nowe i trudne do opisanie i/lub zrozumienia, np. *barwa głoski*. Jej pojawianie się według większości koncepcji terminologicznych nie jest jednakowoż ani zjawiskiem rzadkim, ani pożądanym. Ściśle dookreślone granice kategoryzacyjne oraz role metafory w komunikacji specjalistów doceniło jednak wyrosłe z semantyki kognitywnej podejście socjokognitywne Rity Temmerman, które szeroko pozwala badać relacje między językiem a myśleniem. Zakłada ono, że „ludzki umysł posiada zdolność tworzenia kategorii – narzędzi niezbędnych do kognitywnej interakcji z rzeczywistością, oraz że wiele z tych kategorii ma budowę prototypową” [Ligara, Szupelak 2012: 128], choć niestety prototypy są centrami o rozmytych granicach [por. Grzegorzczkowska 1998: 109]. Uznając pojęcia jako nieostre⁵⁷, akceptuje się tym samym zarówno zmiany znaczeń terminów, ich nieustanną ewolucję (także terminologizację i determinologizację), jak i rozmaite relacje między nimi. W założeniu więc wieloznaczność nobilitowana jest w dyskursie, bliskoznaczność jest wynikiem różnych punktów widzenia, zaś metaforyzacja czy mentalne obrazowanie ułatwiają czy umożliwiają poznanie (por. obserwację sieci radialnych z centrum w postaci prototypu czy wyidealizowanych modeli poznawczych). Konstytuowanie się terminów jest w zasadzie

⁵⁷ Por. „Nieostrość wyrazów dotyczy zakresu wyrażonych pojęć i polega na tym, że oznaczone przez nie klasy obiektów posiadają rozmyte brzegi i nie można orzec, czy niektóre obiekty są czy też nie desygnatami danego wyrazu” [Gajda 1990: 71].

wynikiem ich powszechnej akceptacji przez specjalistów danej dziedziny, jednak szczególnie w dziedzinach interdyscyplinarnych postrzeganie naznaczone jest punktem widzenia dyscypliny podstawowej dla badacza. Kaja Gostkowska zauważa, że „każdy termin zapożyczony z innej dziedziny zostaje wprowadzony w nowy kontekst. W ten sposób specjaliści zaznaczają swój punkt widzenia na badane pojęcie, wyrażone za pomocą zapożyczonego terminu” [2015: 161], a wyrażać go mogą na wiele sposobów (nie tylko *expressis verbis*, ale m.in. poprzez porównanie, kontekst czy nową definicję). Łukasz Wiraszka, za George’em Lakoffem i Markiem Johnsonem podkreśla, że „mechanizm działania metafory – opierający się w ich koncepcji na projektowaniu struktury jednej domeny ludzkiego doświadczenia na drugą – jest w istocie systematyczny, w związku z czym systematyczny jest również język, którego używamy do wyrażania różnych aspektów metaforycznych pojęć” [2008: 205]. Paradygmat kognitywistyczny zakłada tym samym, że to uzus językowy jest fundamentem, który należy badać. Co więcej, w jego ramach „w dobitny sposób podkreśla się fakt, że «[w]ybór formy wypowiedzi odzwierciedla [...] (subiektywny) wybór mówiącego, który wybiera daną konceptualizację spośród wachlarza możliwości oferowanych przez konwencje obowiązujące w danym języku» (Tabakowska 2001: 30)” [Wiraszka 2008: 206]. By ocenić, czy termin jest skutecznie użyty przez autora tekstu specjalistycznego i jednocześnie może być odpowiednio dekodowany przez odbiorców komunikatu, wyjść więc można od pojęcia, które nazywa.

3.4. WNIOSKI

Wracając do celowości niniejszego opracowania, warto wspomnieć o konieczności wypracowywania porozumienia pomiędzy dyscyplinami (przy zachowaniu szacunku do tradycji innych ujęć, lecz i w przekonaniu, że porozumienie istnieje tam, gdzie znalezienie konsensusu możliwe jest dzięki obustronnemu zrozumieniu), obserwowaniu trudności interpretacyjnych wynikających z nadmiaru terminów stosowanych do nazywania tych samych pojęć, a także potrzebie dbałości o „niemnożenie bytów”. Celem nauki nie jest bowiem usilne wprowadzanie nowych teorii czy klasyfikacji, zmienianie zakresów pojęciowych czy takie opisywanie przebiegów i wyników badań, którego nie da się podważyć, bowiem na pewnych etapach oceny przestaje być zrozumiałe lub staje się tak zawikłane, że zmierza w stronę bełkotu naukowego. Jak pisze Danielewiczowa [2018: 27]: „dobre terminy powinny odzwierciedlać rzeczywiste opozycje występujące w języku, z których to opozycji badacz na pewnym etapie swej pracy zdał sobie sprawę”.

Z punktu widzenia niniejszej pracy najważniejsze wydaje się więc ustalenie, jak opisywana jest wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Badanie rozmaitych zależności i próba zaproponowania syntezy odnosić

się więc będą do terminoznawstwa, rozumianego za Gajdą jako interdyscyplinarny, a dziś już wręcz transdyscyplinarny [2020: 15] dział nauki o terminach, zajmujący się „tworzeniem nazw dla nowo powstałych pojęć oraz porządkowaniem terminów” [1982: 307], choć jak pisał badacz:

Pełne uporządkowanie przy ciągłym rozwoju nauki i techniki wydaje się zresztą praktycznie niemożliwe. Standaryzacja i normalizacja wymagają czasu i nie są w stanie – jak to widać współcześnie – usunąć naturalnych skutków rozwoju, zmusić użytkowników do respektowania wypracowanych przez terminoznawstwo norm [Gajda 1982: 308].

Co więcej, współczesna nauka wytwarza

dyscypliny hybrydowe typu „inter” i „trans”, rodzą się i umierają oraz wewnętrznie przebudowują, łącząc się w grupy nauk, lub się odgradzają. Czasy współczesne są wręcz rewolucyjne pod tym względem. W naukach humanistycznych panuje moda na otwartość i „bezgraniczność”, co przynosi „sumowanie się” języków, zapożyczanie często bez troski o precyzję i spójność [Gajda 1999: 18].

Wobec powyższego przyjmuje się istnienie języków specjalistycznych równorzędnych i autonomicznych funkcjonalnie w stosunku do języka ogólnego, przy czym wszystkie wyodrębnione są z języka narodowego, którym dla niniejszych badań jest polszczyzna. Spośród różnych języków specjalistycznych interesujący dla badania okazał się język współczesnej glottodydaktyki polonistycznej, a szczególnie fonodydaktyki zarówno w teoretycznym, jak i praktycznym zakresie (przy uwzględnieniu rozmaitych relacji nadawczo-odbiorczych). Za ważny obiekt badań uznano wynotowany z tekstów źródłowych zbiór terminów, bogaty, niejednoznaczny i wart przemyśleń.

ROZDZIAŁ IV

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Każda dziedzina ma wprowadzić swój mniej lub bardziej wyraźny system terminów, żadna jednakże nie ma całkiem wyraźnie odrębnego systemu terminów. W rzeczywistości systemy te zwykle przynajmniej częściowo nakładają się na siebie oraz znajdują się ponadto w stanie permanentnego rozwoju i wzajemnej wymiany zarazem. (...) trzeba jednak pamiętać, że ścisłość i systemowość zbioru terminów, jakim się dana dziedzina posługuje, może zależeć nie tylko od stopnia jej naukowego zaawansowania, lecz także od natury przedmiotu, którym się ona zajmuje, od natury realizowanych częściowych celów epistemicznych itp. czynników, i że wobec tego nie można stosować tej samej miary terminologicznej do wszystkich dziedzin nauki (...) [Grucza 2017a: 327].

W związku z powyższym analizę przeprowadzono, mając na uwadze charakter glottodydaktyki polonistycznej jako nauki humanistycznej i z pewnością interdyscyplinarnej, jednocześnie czerpiącej ze źródeł dydaktyk innych języków, co odnośnie do terminologii komentował już Gajda: „nieostrości pojęć tych nauk i ich odrębnościom związanym z przynależnością do różnych szkół towarzyszy stosunkowo słaba koordynacja międzynarodowa” [1990: 99]. W przypadku konceptów ważnych dla fonodydaktyki należy wziąć pod uwagę, że wielu badaczy piszących o wymowie cudzoziemców ma także wykształcenie logopedyczne, wobec czego ich sposób rozumienia pojęć i ich nazywania jest często determinowany ich pierwszym czy dodatkowym zawodem¹. Odbiorcami tekstów wypełnionych terminami są zaś nie tylko specjaliści, lecz także często adepci na studiach

¹ O trudnym położeniu badaczy świadczy swoiste rozdwojenie, opisane przez jedną z ankietowanych, która stwierdziła, że w zależności od tego, czy przygotowuje i wysyła tekst do czasopisma logopedycznego czy też glottodydaktycznego, stosuje inne terminy na określenie tych samych zjawisk. Profil czasopisma determinuje więc wybór terminów z określonej dyscypliny, co jest o tyle zasadne, że podyktowane długoletnią tradycją, ogranicza również możliwość krytyki środowiska względem autora artykułu, a nawet pozwala ograniczyć długość tekstu poprzez rezygnację z definiowania pojęć, które zdają się w konkretnym środowisku oczywiste. Niemniej jednak nie sposób zlekceważyć konieczności dostosowywania terminologii nie tyle do koncepcji badawczej, własnych poglądów naukowych czy szeroko pojętego odbiorcy, ile do całej dyscypliny, która – jak można wnioskować – stoi wbrew innej dyscyplinie badawczej.

lub specjalizacjach glottodydaktycznych² czy młodzi lektorzy, którzy napotykając w pracy zawodowej konkretne problemy, poszukują tekstów wyjaśniających zarówno ich przyczyny, jak i wykazujących możliwe sposoby skutecznych działań dydaktycznych. Mierzą się tym samym z terminologią, której jeszcze nie opanowali i która nie zawsze jest przez autorów wyjaśniana. Bogactwo terminologiczne, choć postrzega się je jako przejaw kreatywności i refleksji nad przedmiotami badań w dyscyplinie, nie sprzyja łatwemu dekodowaniu tekstów także przez specjalistów.

4.1. PROCEDURA BADAWCZA

Celem ogólnym badania była analiza terminów *błąd*, *interferencja*, *akcent*, używanych w kontekście wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego z punktu widzenia fonodydaktyki polonistycznej, a ponadto poszerzenie wiedzy dotyczącej opinii specjalistów na ich temat. Przedmiotem badania były wybrane terminy, a problemem badawczym sposób ich funkcjonowania w glottodydaktyce polonistycznej, czyli ich rozumienia oraz preferencji co do ich stosowania.

Badanie miało charakter kilkuetapowy i trwało od 2019 do 2024 r. Powodem rozpoczęcia badania było spostrzeżone nagromadzenie w tekstach dyscypliny rozmaitych wariantów terminów związanych z błędami wymowy popełnianymi przez cudzoziemców, a także wynikające z odmiennego rozumienia pojęć nieporozumienia między badaczami (np. podczas dyskusji konferencyjnych). Zadaniem podstawowym stał się więc ich rejestr oraz opis z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej. Po zawężeniu zebranego materiału do trzech najczęstszych³ terminów ogólnych stosowanych w kontekście opisów odnotowywanych różnic między wymową docelową a rzeczywistymi realizacjami osób dorosłych z doświadczeniem migracji (*błąd*, *interferencja*, *akcent*), podjęto próbę ich analizy, która miała prowadzić do odpowiedzi na pytanie:

Jakie pojęcia są według glottodydaktyków polonistycznych nazywane terminami *błąd*, *interferencja*, *akcent*, a w związku z tym, jak te terminy funkcjonują w dyskursie naukowym dyscypliny i jak można interpretować wyniki badań z ich użyciem?

² Warto zaznaczyć, że nauczanie wymowy cudzoziemców z rzadka – a z pewnością z rzadka w wystarczającym wymiarze godzin – znajduje się w programach nauczania przyszłych glottodydaktyków polonistycznych.

³ Kryterium ich doboru spośród wielu różnych terminów była ich wysoka frekwencja oraz spostrzeżone rozmaite ich rozumienie, potwierdzane dookreślaniami ich, zwykle za pomocą gatunkujących przydawek zawężających, uściślających lub zmieniających znaczenie.

Tak postawione pytanie badawcze na różnych etapach analizy wsparło dodatkowymi. Zastanawiano się, w jaki sposób poszczególne terminy są zbudowane i jak ich wariantywność kształtuje system terminologiczny fonodydaktyki, czy ich znaczenia ewoluowały i ostatecznie, czy wewnątrzjęzykowe mechanizmy terminotwórcze mogą być wskazówką podczas przygotowywania kolejnych tekstów przez fonodydaktyków. Celem, oprócz ich wyodrębnienia, lingwistycznego przebadania i opisania, było dostrzeżenie – ze względu na przyjęte kryteria – zalet i wad stosowania poszczególnych terminów. Skupiano się na znajomości poszczególnych terminów przez glottodydaktyków i ich preferencjach, dlatego perspektywę poszerzono o ujęcie użytkowe i sprawdzenie opinii środowiska glottodydaktycznego na ich temat. Pozwoliło to wyciągnąć wnioski końcowe, związane z odpowiednim sposobem ich rozumienia i funkcjonowania w nauce. Dało to też podstawy do ewentualnego przemyślenia, które z nich warto w glottodydaktyce upowszechniać i w jakim dokładnie znaczeniu.

Zdecydowano się na kilkustopniowy mieszany proces analityczny, uwzględniający różne płaszczyzny i wynikające z tego różne podejścia metodologiczne (opisane szczegółowo w rozdziale III). Założono, że analizowane terminy, występujące albo w postaci samego członu konstytutywnego, albo też dookreślane za pomocą różnych zabiegów językowych, są częścią wciąż stabilizującego się systemu terminologicznego, co prawdopodobnie wynika z różnego rozumienia pojęć, które nazywają, różnych doświadczeń zawodowych glottodydaktyków i preferowanych przez nich różnych sposobów myślenia o samej glottodydaktyce polonistycznej oraz błędach. Nie stawiano hipotez odnośnie do najlepszych w dyscyplinie terminów, bowiem końcowym etapem analizy uczyniono badanie opinii. Za pomocą technik zamkniętej i otwartej pytano środowisko samych glottodydaktyków o to, co sądzi na temat najczęstszych form, odnalezionych w literaturze przedmiotu.

4.1.1. BADANIE PILOTAŻOWE

Badanie pilotażowe rozpoczęto w 2018 r. Na podstawie korpusu liczącego 15 artykułów napisanych przez glottodydaktyków polonistycznych lub logopedów zaczęto przyglądać się różnym terminom nazywającym błędy popełniane przez cudzoziemców i dostrzeżono nieścisłości w zakresie zarówno postrzegania conceptów, jak i ich nazywania, wynikające z innej perspektywy obu nauk [zob. Biernacka 2019]⁴. Spostrzeżono tym samym problem

⁴ Przede wszystkim wynotowywano wszystkie terminy związane z tematem, sposoby ich wyjaśniania (o ile występowały w tekstach), a także egzemplifikujące je przykłady wymowy.

badawczy i zainicjowano dyskusję na temat sposobów nazywania błędów, sygnalizując potrzebę zbadania problemu w kontekście popularności terminów i ich stosowania z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej. Następnie przygotowano pierwsze ankiety dotyczące terminologii w fonodydaktyce, które rozesłano do ośrodków z Łodzi i Warszawy. Po zebraniu odpowiedzi i uwag odnośnie do kwestionariusza, dodano jeszcze kilka wariantów terminów, przebudowano nieco samą ankietę i rozpoczęto zbieranie materiału badawczego, na bazie którego rok później opublikowano pierwsze wnioski [Biernacka 2020d]. Opracowano wówczas materiał z 45 ankiet, dotyczący 22 terminów, które odnaleziono w literaturze w kontekście cudzoziemskich błędów fonetycznych: od *błędu glottodydaktycznego*, przez *odchylenie od normy*, po *wymowę patologiczną*.

Efektem pilotażu było ograniczenie obszaru badawczego do wymowy wyłącznie dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego⁵ (czyli opanowujących go w sposób świadomy, skoncentrowany na wiedzy o systemie). Wcześniejsze wnioski pozwoliły uchwycić różnice w traktowaniu błędów osób posługujących się językiem polskim jako obcym, drugim lub odziedziczonym, a w związku z tym często potrzebę nazwania zjawisk innymi terminami⁶. Kolejnym krokiem było sprawdzanie preferencji względem terminów służących do opisu błędu wymowy, który polega na zastępowaniu jednej głoski (polskiej) inną głoską (polską, obcą, nietypową). Rozważając zasadność odnoszenia błędów do normy lub modelu, weryfikowano różnice w nazewnictwie między podejściem glottodydaktycznym a logopedycznym [Biernacka 2021a], co doprowadziło do konstatacji o konieczności przeprowadzania kilkustopniowej analizy terminów. W rezultacie, w komparatystycznym eksperymencie (glottodydaktyka vs. logopedia) dotyczącym wyłącznie terminu *substytucja*, sprawdzano jakość sposobu metody badawczej, gdy oprócz badania terminu w użyciu dostrzega się także jego budowę, etymologię czy relacje między wariantami, a także bada się same koncepty [Biernacka 2024b].

Ostatecznie uznano, że do pełnego obrazu funkcjonowania terminu w środowisku oraz do zrozumienia, czego glottodydaktycy potrzebują, jak rozumieją pojęcia i jakie terminy preferują, należy włączyć socjologiczne badanie jakościowe, pozwalające na wnikliwą rozmowę na temat terminologii. W ten sposób ewoluowała metodologia niniejszego badania, łącząca w sobie różne nurty i pozwalająca na obserwację terminów z różnych stron.

⁵ Zob. uwagi odnośnie do rozróżniania obszarów badawczych glottodydaktyki polonistycznej [Gębał 2016].

⁶ Być może rezultaty końcowe opisywanego badania mogłoby choć w części dać się (bez)pośrednio przełożyć również na pozostałe grupy mówców, jednak uważa się, iż wymaga to dodatkowych przemyśleń.

4.1.2. BADANIE WŁAŚCIWE

Jeżeli analiza wszystkich (np. trzech) źródeł danych będzie dawała analogiczny obraz danego zjawiska czy sugerowała podobną jego interpretację, można będzie sądzić, że obserwacja wykonana została rzetelnie i nie jest wyłącznie subiektywnym wrażeniem [Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 143].

By sprostać wyzwaniu badawczemu zastosowano triangulację, pozwalającą na ogląd terminów na kilka sposobów. Podejście ilościowe wykorzystano dla pozyskania statystycznie znacznej liczby danych (wymóg reprezentatywności), by móc wyciągać wystarczająco obiektywne, trudne do kontrargumentowania wnioski (patrz: analiza tekstów, analiza ankiet). By bardziej skupić się na specyfice perspektywy badawczej, postawiono reprezentanta dyscypliny w roli eksperta (wypowiadającego się na temat z uwzględnieniem potrzeby realnej, a nie teoretycznej) i zdecydowano się na przeprowadzenie badań jakościowych. Dane pozyskano na trzy sposoby: zgromadzono teksty naukowe zawierające wybrane terminy, zebrano kwestionariusze ankiet, za pomocą których pytano o te terminy reprezentantów dyscypliny, oraz nagrano wywiady z glottodydaktykami, w trakcie których podejmowano ten temat.

Zróżnicowaniem metod charakteryzowała się też sama analiza. Jej wielotorowość polegała na zastosowaniu różnych strategii badania terminów, które to sposoby odnaleziono w terminoznawstwie (podrozdział 3.3). Punktem wyjścia była tradycyjna analiza gramatyczna, leksykologiczna, semantyczna, dla jej rozwinięcia przyglądano się samym konceptom, korzystając tym samym z ustaleń kognitywistycznych. Ostatecznie przyjęto perspektywę socjoterminologiczną – ponownie najpierw formalnie, a na koniec w ujęciu socjokognitywnym. Miało to na celu skonfrontowanie różnych punktów widzenia, możliwych przecież także w ramach jednej dyscypliny. Opis łączył analizę ilościową z jakościową, bowiem za istotne uznano zarówno kryterium frekwencji terminów, jak i spełnienie przez termin poszczególnych norm terminologicznych (np. systemowość, jednoznaczność, jednomanowość czy neutralność – jakkolwiek nie byłoby to tylko postulatywne).

4.1.2.1. Wybór terminów do badania

Spośród obserwowanych w różnych tekstach terminów wybrano trzy ogólne, najpowszechniejsze, występujące w licznych formach lub wariantach, stosowane do nazywania różnych pojęć i teoretycznie powszechnie znane, czyli *interferencję*, *błąd* i *akcent*. Zdecydowano się na trzy terminy główne, niemniej jednak podczas analizy tekstów źródłowych poszukiwano wszystkich wyrażen z nimi związanych, a użytych w znaczeniu dotyczącym wymowy cudzoziemców. W materiale badawczym odnaleziono: 18 form skorelowanych

z terminem *interferencja*, 12 odnoszących się do *błędów* i 5 dotyczących *akcentu* (terminy te w analizach zapisywane są kursywą). Nie traktowano jako terminów form, które występowały pojedynczo w tekście jednego autora. Interesujące formy, które poddano w pierwszej kolejności analizie lingwistycznej, a następnie socjoterminologicznej, wynotowano z korpusu 65 tekstów glottodydaktycznych, stanowiących podstawę materiału badawczego (zob. podrozdz. 4.1.2.2).

Początkowo wyszukiwano je, linearnie czytając teksty. Następnie, po zebraniu korpusu tekstów źródłowych (patrz: kolejny podrozdział), pobierano wersje online lub skanowano i konwertowano do programu WORD lub (rzadziej) do formatu PDF. Dzięki temu przeszukiwano teksty za pomocą wbudowanych w programy nawigacji, z użyciem funkcji symboli wieloznacznych, z uwzględnieniem fleksji i ortografii (np. <[Bb]łęd*>). Odnajdywane w ten sposób formy, wraz z całymi kontekstami zdaniowymi lub dłuższymi fragmentami, przekopiowywano do zbiorczej tabeli uwzględniającej źródła wraz z numerem strony, z której zaczerpnięto cytaty. Każdy z tekstów, z którego czerpano terminy, został zakodowany literowym skrótowcem pochodzącym od nazwiska i imienia autora. Jeśli skróty się powtarzały (kilka tekstów jednego autora, kilku autorów o takich samych inicjałach), dodatkowo opatrywano je numerem (w bibliografii znajdują się w porządku wynikającym z nadanych im skrótów⁷). W trakcie analiz cytaty podaje się z uwzględnieniem schematu, w którym po kodzie tekstu źródłowego umieszczany jest numer strony, z której zaczerpnięto fragment, zaś analizowane w danym rozdziale terminy są w cytatach pogrubione:

„Okazało się, że w tym wypadku mamy do czynienia nie z **interferencją fonematyczną**, lecz z **interferencją grafemiczną** języka wietnamskiego” [LTD: 180–181].

Przytaczane cytaty zostały zakodowane⁸, ponieważ celem nie była krytyka dokonanej przez autora wyboru, a sam rejestr. Bogactwo odniesień i różnice między autorami udowadniają potrzebę poszukiwania sposobów wyrażenia określonej treści. Kreatywność badaczy wynika z rozwoju dyscypliny, jej interdyscyplinarności, a także różnych podejść do samych konceptów. Warto też zaznaczyć, że w gronie naukowców glottodydaktyków znajdują się poloniści i neofilologowie, językoznawcy, psycholingwiści, socjolingwiści czy logopedzi, a każdy z nich dodaje własną perspektywę zjawiska.

⁷ Zdarza się, że teksty jednego autora nie są uporządkowane chronologicznie, co jest wynikiem długotrwale prowadzonego badania.

⁸ Skróty publikacji, z których wynotowano terminy – patrz: bibliografia – korpus.

4.1.2.2. Wybór tekstów do badania

Analiza terminologiczna obejmowała wspomniane trzy terminy, których rozmaite formy wyekscerpowano ze zgromadzonego korpusu tekstów glottodydaktycznych (zob. bibliografia – korpus). Publikacje te wybrano na mocy kilku kryteriów: to prace naukowe, napisane przez glottodydaktyków polonistycznych, traktujące o błędach wymowy osób dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego, opublikowane między 1965 a 2023 r. Interesujące terminy odnaleziono w 65 publikacjach. Część z analizowanych prac jest autorstwa badaczy, którzy jednocześnie reprezentują glottodydaktykę polonistyczną i logopedię (co nie zawsze jest możliwe do ustalenia, więc odstąpiono od wyliczenia). Starano się skompletować publikacje różnych badaczy, szczególnie znanych fonodydaktyków. Początkowo, spośród 92 publikacji naukowych (artykułów i monografii) traktujących o wymowie cudzoziemców, zestawionych w bibliografii Marcina Maciołka [2018], wybrano te, które traktowały o dorosłych uczących się, a napisane zostały przez glottodydaktyków polonistycznych. Następnie ograniczono liczbę publikacji napisanych po roku 2000 przez jednego fonodydaktyka do maksymalnie sześciu, zaś takich wydanych przed rokiem 2000 do jednej⁹, a także odrzucono publikacje zgodne z tematem, w których jednak nie pojawiały się analizowane terminy (np. Jadacka [2011], Citko [2016]). Do uzyskanego zestawienia dodano 10 publikacji najnowszych, a więc takich, które pojawiły się po 2018 r., co zbudowało korpus 65 tekstów źródłowych, podlegających analizie.

Próbie określa się jako przejściową i reprezentatywną, szczególnie że temat ten nie jest wciąż tak licznie poruszany jak błędy gramatyczne czy leksykalne. W pierwszej kolejności zbiór stanowią artykuły naukowe, które rozpoczęły na gruncie polonistycznym rozważania dotyczące błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców (stąd kilka starszych opracowań, np. Pawła Smoczyńskiego [1965], Janiny Wójtowicz [1980], Le Dinh Tu [1987], Magdaleny Foland-Kugler [1992], Elżbiety Sękowskiej [1997]). Trzonem korpusu były teksty badaczy, którzy od wielu lat zajmują się tymi zagadnieniami i którzy w środowisku glottodydaktycznym rozpoznawani są jako autorzy popularnych tekstów z zakresu fonodydaktyki czy fonetyki w ogóle (np. Anna Majewska-Tworek [2005; 2006; 2017], Jolanta Tambor [2001; 2010; 2012; 2016], Emilia Kubicka [2010; 2022], Anna Ikeda [2010], Ewa Badyda [2019]), a także polskich metodyk nauczania (np. Anna Seretny, Ewa Lipińska [2005], Anna Dąbrowska, Urszula Dobesz,

⁹ Celem była analiza funkcjonujących w nauce terminów, jednak ważne jest ograniczenie synchronii z diachronią. Nie odrzucono więc zupełnie tekstów starszych, gdyż miały one wielki wpływ na rozwój dyscypliny i stanowią punkt odniesienia, lecz ograniczono ich liczbę, by stosowane niegdyś terminy nie zaburzyły wnioskowania. Wobec powyższego w trakcie analizy nietypowe użycia ze starszych tekstów odpowiednio komentowano.

Małgorzata Pasieka [2010], Marcin Maciołek, Jolanta Tambor [2012], Liliana Madelska [2013], Michalina Biernacka [2016], Władysław Miodunka, Przemysław E. Gębał [2020]). Ostatnią grupę tworzą popularne i często wyszukiwane w Internecie¹⁰ artykuły dotyczące nauczania poszczególnych grup cudzoziemców, pisane zarówno przez naukowców pracujących w kraju, jak i poza krajem (np. Radosław Kaleta [2010], Maria Wtorkowska [2011], Ała Krawczuk [2017], Mirosława Magajewska [2008], Magdalena Zakrzewska-Verdugo [2020], Michalina Knyś [2016], Wirginia Mirosławska [2013; 2020]). Rzecz jasna nie każdy z analizowanych terminów został odnaleziony we wszystkich tekstach (zależność związana m.in. z tematami i celami prac). Szukając terminów, ignorowano też ich użycie w innych kontekstach niż wymowa (nie odnotowywano np. użycia terminu *interferencja* w kontekście gramatycznym).

4.1.3. ANALIZA LINGWISTYCZNA

Skoro terminy pełnią funkcję tekstotwórczą, badaniem objęto wszystkie glottodydaktyczne teksty stanowiące materiał źródłowy (65 publikacji), niemniej jednak w zrozumieniu podejść wspierano się także innymi publikacjami z dyscypliny i nauk pokrewnych, mogącymi dopełnić analizę. Wstępne hipotezy co do odpowiedniości konkretnych terminów opracowano na podstawie analizy wybranych tekstów, reprezentujących dorobek fonodydaktyczny. Dzięki badaniom lingwistycznym można było wobec tego ocenić, czy sam termin spełnia podstawowe kryteria jakościowe, wnioskować na temat jego użyteczności wynikającej z budowy morfologicznej czy wiążących się z nim konotacji¹¹.

Do opisu terminów zastosowano synchroniczną, leksykologiczną analizę znaczeń w ujęciu z jednej strony semazjologicznym (trzy wybrane terminy polisemiczne oceniano ze względu na formę wyrazową czy związki pomiędzy znaczeniami), a z drugiej onomazjologicznym (przeprowadzano analizę znaczeń poprzez zgromadzenie i zdefiniowanie synonimów oraz bliskoznaczników, a także związków znaczeniowych między nimi, pozwalających na opis całego pola). Istotna była budowa formalna terminów, ich etymologia, a także wszelkie spostrzeżone zjawiska, którymi się cechowały (np. modyfikacje znaczeniowe, neosemantyzacje). Przyjęto, że formalna analiza terminów stanowi punkt wyjścia do kolejnych sposobów ich badania, ponieważ wykazuje tendencje charakterystyczne dla dyscypliny. Ze względu na występowanie niektórych

¹⁰ Celem było ustalenie listy publikacji rzeczywiście czytanych, a więc stanowiących inspirację, dlatego sprawdzano pozycjonowanie. Założono, że jednym z powodów upowszechniania się poszczególnych terminów jest ich stosowanie przez osoby będące w środowisku autorytetami lub też udostępniające swoje publikacje w wolnym dostępie.

¹¹ Skorzystano z zaprezentowanych w podrozdziale 3.3 sposobów badania terminów.

terminów w obiegu międzynarodowym starano się sprawdzać, czy przejęto je na grunt języka polskiego w tym samym znaczeniu i czy odsyłają w nim do odpowiednich pojęć. Przyglądano się znaczeniom ogólnym (na podstawie definicji ze słowników ogólnych języka polskiego) i specjalistycznym (w szczególności znalezionych w encyklopediach, słownikach specjalistycznych, opracowaniach teoretycznych i metodycznych z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki). Nie jest możliwe pełne zaprezentowanie semantyki terminu, a jedynie adekwatne określanie znaczenia [Gajda 1982: 314] skorelowane z dążeniem do wyznaczonego celu, wobec czego wybór słowników i opracowań, na podstawie których omawia się poszczególne pojęcia, jest z konieczności ograniczony, subiektywny i arbitralny. Najstarszym słownikiem ogólnym, z którego czerpano, był *Słownik języka polskiego* pod red. Witolda Doroszewskiego [1958–1969] (dalej: SJPDor). Wśród słowników współczesnych znalazły się: *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka [1982] (dalej: SJPSz), *Inny słownik języka polskiego* pod red. M. Bańki [2000] (dalej: ISJP), *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja [2001] (dalej: SWJPDun), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* pod red. H. Zgólkowej [2003] (dalej: PSWP), *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza [2003] (dalej: USJP), *Słownik języka polskiego PWN* w wersji online (dalej: SJP PWN), *Słownik języka polskiego* pod red. E. Sobol [2005] (dalej: SJP) i *Wielki słownik języka polskiego PAN* pod red. P. Żmigrodzkiego w wersji online (dalej: WSJP PAN). Przeszukiwano także słowniki etymologiczne, gramatyczne, językoznawcze, zapożyczeń, terminologiczne, wyrazów bliskoznaczných, logopedyczne, dydaktyczne, a także encyklopedie języka polskiego, językoznawstwa, przekładoznawstwa, logopedii, a nawet fizyki, co szczegółowo dokumentuje bibliografia.

Jednakże same badania leksykologiczne nie dają prawa do formułowania wytycznych odnośnie do stosowania terminów nazywających konkretne pojęcia w określonej dyscyplinie naukowej, ponieważ nie biorą pod uwagę wszystkich danych. Zdecydowano się więc na przeprowadzenie dodatkowych badań ilościowo-jakościowych w takim właśnie porządku. Uznano, że najpierw za pomocą analizy tekstów oraz ankiet skierowanych do reprezentantów dyscypliny będzie można zgromadzić odpowiednio dużą liczbę informacji odnośnie do znanych i używanych terminów, by można na ich podstawie wyciągać rzetelne wnioski podsumowujące. Bez prekonceptualizowanych hipotez badawczych w związku z poszczególnymi terminami skupiono się dalej na badaniu jakościowym [zob. Jemielniak 2012], które pozwala badaczowi eksplorować zastaną rzeczywistość, próbować zrozumieć potrzeby badanych i ich sposób pojmowania świata – co nie potwierdza ani nie przeczy założonym tezom, tylko skutkuje możliwością znalezienia czegoś nowego, dostrzeżenia czegoś, co dotąd być może umykało. Wobec powyższego kategoryzacja tworzy się po uzyskaniu odpowiedzi, a na ich podstawie wyciąga się ostateczne wnioski.

4.1.4. ANALIZA SOCJOLINGWISTYCZNA

Jak pisał Grabias „wszelkie dyskusje dotyczące problemów terminologicznych, pozbawione oparcia w jednoczesnej charakterystyce cech językowych i uwarunkowań społecznych, stają się dyskusjami jałowymi [2003: 123]. Mając na uwadze te przemyślenia, zdecydowano o pogłębieniu analizy z wykorzystaniem metod typowych dla socjologii, a ściślej – socjoterminologii. Chcąc dotrzeć do jak największej liczby naukowców stosujących istotne dla badania terminy, postanowiono z jednej strony przebadac pod tym względem ich teksty (analiza pojęciowa¹²), z drugiej zaś posłużyć się narzędziem umożliwiającym kontakt z nimi: kwestionariusze pozwoliły na zdobycie danych ilościowych, a wywiady jakościowych. Jak wyżej udowodniono, Wüsterowski postulat o jednorodności jest w zasadzie utopijny. Socjolingwistyczny sposób badania terminów koncentruje się właśnie nie na tym, co jednoznaczne, a na tym, co różnorodne – bada terminy jako część działalności naukowej. Ich charakterystyczna wędrówka między dyscyplinami, podejściami czy nurtami wynika zarówno ze zmieniających się teorii naukowych, jak i rozwoju wiedzy. Ponieważ nie znaleziono w literaturze żadnego przykładu badania terminów glottodydaktycznych w ujęciu socjoterminologicznym, postanowiono oddać głos środowisku i dopytać samych użytkowników języka specjalistycznego, które z niewrażliwych terminów są im znane, których potrzebują i używają oraz jak je rozumieją.

4.1.4.1. Opis ankiet

W celu zgromadzenia jak największej liczby opinii przeprowadzono anonimowe badanie ankietowe¹³ dla chętnych (2019–2021). Ankietę stworzoną w programie Word wysłano za pośrednictwem poczty elektronicznej do wszystkich znanych polskich i zagranicznych ośrodków glottodydaktycznych, udostępniono ją też online (analogiczny formularz Google). Ostatecznie uzyskano próbę przejściową: 60¹⁴ kwestionariuszy (55 papierowych ankiet, 5 w wersji online),

¹² Badanie tekstów łączy analizę lingwistyczną z socjolingwistyczną. By jednak niepotrzebnie nie rozdzielać wnioskowania, podczas omawiania poszczególnych terminów w podrozdziałach zatytułowanych *Analiza socjolingwistyczna* opisuje się już tylko wyniki ankiet i wywiadów.

¹³ Nie załącza się ankiety, ponieważ była obszerna i gromadziła znacznie więcej danych niż te, które opisywane są na potrzeby niniejszego opracowania. Na jej podstawie przygotowywana jest kolejna publikacja, a kilka artykułów zostało już opublikowanych [zob. Biernacka 2019a, 2020d, 2021a, 2024b].

¹⁴ Ankietę wysłano do wszystkich polskich i europejskich ośrodków akademickich, a także wielu szkół językowych i innych placówek, o których wiedziano, że zajmują

przy czym 10 respondentów zadeklarowało łączenie zawodu glottodydaktyka z zawodem logopedy, co przy znaczących¹⁵ różnicach wyników komentowano. Pilotażową ankietę odebrano od 10 respondentów, dzięki którym poprawiono wstępny jej opis, umieszczany w wiadomościach mejlowych¹⁶, a także nieco zmodyfikowano jej treść i dodano kilka terminów.

Po pierwsze, poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy dany termin jest w ogóle znany respondentom w kontekście błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Była to więc próba orientacji, czy ankietowani spotkali się kiedykolwiek z danym terminem (przy konkretnym terminie zaznaczano: znam / nie znam). Następnie pytano o to, których terminów ankietowani sami używają¹⁷ (ponownie zaznaczano: używam / nie używam) w wypowiedziach ustnych i pisemnych (w trakcie przygotowywania tekstów naukowych z tego zakresu, konsultowania błędów z innymi specjalistami, gdy jest to konieczne, czy podczas rozmów kularowych, np. na konferencji).

się fachowo nauczaniem języka polskiego jako obcego. Z wielu miejsc otrzymano informację, że nikt jej nie wypełni, ponieważ nie pracuje tam specjalista zajmujący się nauczaniem wymowy cudzoziemców, a lektorzy odmówili, wątpiąc w swoje kompetencje. M.in. z tego powodu uznano, że ankiety, które uzyskano, zostały wypełnione przez glottodydaktyków z doświadczeniem. Wiele mówi fakt, że często z ośrodków powracały pojedyncze kwestionariusze, po czym można wnioskować, że do ich wypełnienia zostali oddelegowani ci spośród pracowników, którzy mieli największe doświadczenie z tego zakresu.

¹⁵ Za znaczące uważa się wyniki różniące się między grupami o co najmniej 15%.

¹⁶ Opis z kwestionariusza: „(...) zwracam się z uprzejmą prośbą o pomoc w wypełnieniu poniższej ankiety, dotyczącej badań z zakresu terminologii fonodydaktycznej. Ankieta odnosi się do terminów, które stosują Państwo jako specjaliści np. podczas zajęć, w trakcie analiz, pisanie tekstów naukowych, nie zaś w rozmowach z uczącymi się języka polskiego cudzoziemcami. Pytam o znajomość poniższych terminów wyłącznie w kontekście osób z doświadczeniem migracji – nie zaś, czy w ogóle znają Państwo poniższe terminy (np. ujęciu logopedycznym ze względu na pracę z Polakami)”. Ponadto w wiadomości e-mail podkreślono, że pyta się wyłącznie o błędy dorosłych cudzoziemców mówiących po polsku, dodano, że oprócz terminów *sensu stricto* w formularzu pyta się o różne formy, które funkcjonują w tekstach jak terminy, a także że prosi się o kontakt w przypadku jakichkolwiek wątpliwości.

¹⁷ Nie wszyscy respondenci zaznaczali odpowiedzi, więc choć na podstawie niektórych danych da się wnioskować, ogólnie ankietę uważa się za narzędzie niedoskonałe – być może w zaproponowanej wersji. To jeden z powodów przeprowadzenia dalszych badań jakościowych, podczas których można respondenta o coś dopytać lub ponownie prosić o odpowiedź, jeśli jest niejasna czy jej nie udzielono. Dla przykładu jeden z ankietowanych w przypadku terminu *interferencja fonetyczna* zazначzył zarówno, że go używa, jak i że go nie używa – i być może jest to prawda, bowiem zależy to od kontekstu, jednak ankieta takich wątpliwości nie wyjaśnia.

Szczegółowo pytano o te formy, które odnaleziono w tekstach do momentu przygotowania ankiety w roku 2019: *błąd*, *błąd fonetyczny*, *błąd wymowy*, (*fonetyczne*) *odstępstwo od normy*, (*fonetyczne*) *odchylenie*, *interferencja*, *interferencja foniczna*, *interferencja fonetyczno-fonologiczna*, *interferencja fonemiczna*, *interferencja fonetyczna*, *interferencja graficzna*, tzw. *obcy akcent*. Na koniec poproszono o samodzielne zdefiniowanie dwu terminów: tzw. *obcy akcent* oraz *interferencja*, czyli tych, co do których założono, że mogą być rozumiane na kilka sposobów (nie pytano więc o pojęcie błędu). Było także miejsce na wstawienie komentarza.

Podczas opisu zgromadzonych danych cytaty z ankiet opatrywano odpowiednimi skrótami: G – glottodydaktyk, GL – z dodatkową deklaracją zawodu logopedy, np.:

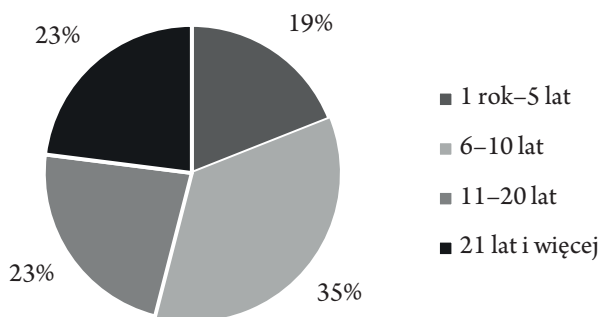
„interferencja – wpływ jednego języka na drugi (wymawianie polskiego j jako dż w grupach anglojęzycznych, h jako g w grupach hiszpańskich itp.)” [G].

Ze względu na dysproporcje między grupami G i GL wartości na wykresach podaje się procentowo. Dodatkowo uwzględnia się wartości zsumowane obu grup. Dane pierwotne rozdzielano, by uchwycić ewentualne różnice pomiędzy glottodydaktykami a glottodydaktykami, których perspektywa może być inna ze względu na wiedzę logopedyczną lub/i związane z logopedią doświadczenia. Podział wykazuje się tylko, jeśli różnice warte są odnotowania. W analizie przytaczano tylko te wypowiedzi, które tłumaczyły omawiane pojęcia, a także z jakiegoś powodu były dla analizy istotne (cytowane bez korekty językowej). Badanie miało więc na celu sprawdzenie, czy respondenci znają poszczególne terminy, czy ich używają i w jakim znaczeniu. Badanie ilościowe, przeprowadzone za pomocą kwestionariusza, uznano za odpowiednie narzędzie do zweryfikowania frekwencji terminów.

4.1.4.1.1. OPIS GRUPY BADAWCZEJ

Próbkę uznaje się za reprezentatywną ze względu na jej wielkość, zróżnicowanie respondentów oraz fakt, że z pewnością odpowiadali na nią lektorzy zainteresowani nauczaniem wymowy. Ankieta zbierała tylko podstawowe dane dotyczące respondentów, czyli ich staż i miejsce pracy. Ze względu na dysproporcje w liczebności grup G i GL dane metrykalne podaje się wspólnie. Staż pracy podzielono na cztery zakresy. Odnotowano: od roku do 5 lat – 9 osób, od 6 do 10 lat – 16 osób, od 11 do 20 lat – 11 osób, powyżej 21 lat – 11 osób.

Nie wszystkie osoby udzieliły odpowiedzi, jedna zapisała liczbę godzin przepracowanych z cudzoziemcami, czego nie można przełożyć na lata pracy. Ostatecznie w zestawieniu nie uwzględniono 13 respondentów. Mimo wszystko rozkład jest dość porównywalny, a najniższa wartość przypada na ankietowanych z najmniejszym stażem.

**Wykres 1.** Staż pracy ankietowanychŹródło: opracowanie własne¹⁸

Ankietowani reprezentowali wiele ośrodków, do których przede wszystkim należą 23 uczelnie wyższe. Pojedynczy ankietowani wymieniali: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Politechnikę Łódzką, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi. Liczniej reprezentowane były: Katolicki Uniwersytet Lubelski (2 osoby¹⁹), Uniwersytet Warszawski (3), Uniwersytet Jagielloński (3), Uniwersytet Śląski (4), Uniwersytet Wrocławski (6), Uniwersytet Łódzki (12). Wymieniono także uniwersytety zagraniczne (po jednej osobie): Uniwersytet Debreczyński (Węgry), Uniwersytet w Lublanie (Słowenia), Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Uniwersytet Przykarpaccy (Ukraina), Uniwersytet Św. Św. Cyryla i Metodego w Wielkim Tyrnowie (Bułgaria), Uniwersytet Ostrawski, Uniwersytet Karola w Pradze (Czechy), Uniwersytet Jana Gutenberga w Moguncji (Niemcy), PASSH w Londynie, Wellington College (Wielka Brytania). Wyjątkowo Uniwersytet w Zagrzebiu (Chorwacja) reprezentowały dwie osoby. Ponadto pięciu respondentów zadeklarowało pracę na polskich uniwersytetach, bez podawania ich nazw, zaś ośmiu w prywatnych szkołach językowych. Niektórzy wpisali więcej niż jedno miejsce zatrudnienia, inni pozostawili rubrykę pustą, dlatego liczby się nie sumują. Innych danych nie zbierano, uznając za potrzebne wyłącznie te opisane. Na podstawie zebranych informacji przyjmuje się, że respondenci posiadali doświadczenie w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, profil metrykalny respondentów jest też zróżnicowany, co pozwala uznać zebrane dzięki ankiecie wnioski za wiarygodne, a grupę za reprezentatywną.

¹⁸ Dotyczy wszystkich wykresów w publikacji.

¹⁹ Liczbę osób z pozostałych ośrodków podaje się w nawiasach skrótowo.

4.1.4.2. Opis wywiadów

Aby uwierzytelnić wnioski z badań ankietowych, zdecydowano się na przeprowadzenie badania jakościowego. Za optymalne narzędzie weryfikujące uznano wywiad indywidualny pogłębiony, typowy dla badań socjologicznych²⁰, którym objęto 13 lektorów języka polskiego jako obcego, z czego dziesięciu stanowiło grupę badawczą, a troje grupę kontrolną.

Wywiad swobodny²¹, umożliwiając rozmówcom zaprezentowanie sposobu, w jaki postrzegają i definiują świat, pozwala badaczowi na podjęcie ich punktu widzenia, a w rezultacie na poznanie i zrozumienie podzielanej przez nich perspektywy [Niedbalski 2012: 336].

Najkrótszy z wywiadów trwał 1:21:20, najdłuższy 02:31:47, wszystkie były nagrywane za pomocą platformy MSTEams, przy włączonej funkcji transkrypcji tekstu²² (transkrypcje *post factum* były anonimizowane), poprawianej następnie przy użyciu darmowego programu oTranscribe²³. Pierwsze trzy miały charakter pilotażu. Po ich opracowaniu zweryfikowano listę tematów, następne wywiady zostały poszerzone, a pierwsi respondenci udzielili wywiadów dodatkowych, w celu wyjaśnienia kilku wątpliwości i odniesienia się do nieporuszonych kwestii.

Wywiad był rozmową częściowo ustrukturyzowaną, opierającą się na kilku makrotematach, wydobywającą od rozmówców opinie i przemyślenia dotyczące poszczególnych wątków. Tematem głównym wywiadów było podejście do błędów wymowy popełnianych przez cudzoziemców mówiących po polsku²⁴. Badacz, w trakcie wywiadu (który można porównać z rozmową), wspierał się przygotowaną listą zagadnień, czyli tzw. dyspozycji do wywiadu (problemów wymagających omówienia z badanym) [por. Konecki 2000: 169]. Nie były to konkretne pytania, lecz pewne ogólne hasła czy mikroproblemy badawcze, na ich podstawie w różnorodny sposób pozyskiwano informacje: albo spontanicznie zadawano

²⁰ Co nie oznacza, że metody tej nie wykorzystuje się w badaniach glottodydaktycznych. Jak się zdaje, jest ona coraz bardziej popularna [zob. Mackey, Gass 2005], choć na gruncie glottodydaktyki polonistycznej w kontekście badania opinii lektorów przykładów takich badań nie odnaleziono.

²¹ Terminy *wywiad swobodny* (konkretnie: *ukierunkowany*) i *wywiad pogłębiony*, choć zwracają uwagę na inne aspekty tej metody badawczej, stosuje się synonimicznie [patrz: Konecki 2000; Niedbalski 2012; ES 2005].

²² Nie jest to narzędzie idealne, wymagało naniesienia na tekst licznych poprawek, niemniej jednak skróciło znacznie czas opracowywania wywiadów. Podczas analiz dysponowano zarówno transkrypcjami, jak i wywiadami audiowizualnymi.

²³ <https://otranscribe.com> [dostęp: 31.03.2025].

²⁴ Wywiady zgłębiały więc znacznie więcej niż to, co prezentowane jest w niniejszym opracowaniu. Na potrzeby opisywanego badania analizie poddano określone fragmenty. Pozostałe części wywiadów służą przygotowaniu kolejnych publikacji.

pytania, albo poddawano do rozważenia tezy lub krótkie cytaty, albo zarysowo przedstawiano pewne zagadnienie i proszono o ustosunkowanie się do opisanej sytuacji, a często po prostu dyskutowano na dany temat. Uzyskiwane odpowiedzi miały formę dłuższych lub krótszych narracji lub (najczęściej) dialogiczną. Rozmówca traktowany był jak ekspert wypowiadający się w sprawie ważnej dla jego dyscypliny. Rolą badacza było słuchanie, moderowanie rozmowy, często proszenie o doprecyzowanie informacji. Wywiadów nie można porównać ze względu na ich różnorodny przebieg [Niedbalski 2012: 335]. Zgodnie z założeniami tej metody badacz dostosowywał się do rozmówcy czy dynamiki samej rozmowy, wątki pojawiały się w różnej kolejności, tak by wywiad przypominał niewymuszony dialog.

Na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzono rozmowy na temat terminologii, które z poszczególnymi osobami miały nieco inny przebieg. Wobec powyższego nie da się podać czasu trwania poszczególnych wypowiedzi związanych z terminami *interferencja*, *błąd*, *akcent*. Badani potrafili wielokrotnie nawiązywać do odpowiednich według nich terminów, precyzować wcześniejsze komentarze czy negocjować podane w innej części wywiadu definicje. Wątek ten przewijał się więc przez cały czas prowadzonych rozmów. Dobór metody podyktowany był próbą odwrócenia perspektywy – głos oddano badanym, nie zakładano rezultatów tej części badania, pozwolono respondentom szeroko wypowiedzieć się w sprawie. Uzyskany zbiór opinii dopełnia wcześniejsze rozważania, konstytuując się w ramach badań dyskursywnych. Analizę prowadzono poprzez pogrupowanie wypowiedzi zgodnie z pomniejszymi tematami (trzy podstawowe terminy), stworzenie klucza kategoryzującego i opis uzyskanych danych.

Tabela 8. Symbole i zasady przyjęte w transkrypcji

N1	N – nauczyciel*, 1 – numer porządkowy kolejnych badanych
B	badacz przeprowadzający wywiad
[aprobata]	dodatkowe informacje dotyczące wypowiedzi, np. aprobata, westchnięcie, sarkazm
(...)	pominięcie fragmentu wypowiedzi przez badacza
...	urwanie wypowiedzi przez respondenta
[niezr.]	fragment niezrozumiały
mhm	konsonantyczny sygnał potwierdzenia
yhm	wokaliczny sygnał potwierdzenia
baaardzo	wzdłużenie głosek
[w]	zapis wymowy międzynarodowym alfabetem fonetycznym
<w>	zapis liter

* Dla rozróżnienia z poprzednim badaniem tym razem posłużono się skrótem N – nauczyciel, a nie G – glottodydaktyk, mimo że wszyscy respondenci byli glottodydaktykami.

Przykłady numerowane są w sposób ciągły we wszystkich rozdziałach analitycznych. Każdy z przykładów ma wewnętrznie ponumerowane wersy, co ułatwia odnajdywanie odpowiedniego fragmentu.

Przykład 12

1	N2	To tak naprawdę, znów to w dużej mierze duża część, większa część tych błędów, to są błędy
2		wynikające z interferencji i teraz z interferencji , która wynika z tego, że no tam litera <c>
3		znaczy... I teraz <c> jest czytana jako [k], dlatego w języku polskim to będzie też tak
4		odczytywane.

Przytaczane są z zastosowaniem skrótu: przykł., numeru porządkowego danego przykładu i ewentualnej informacji o numerze wersu, w którym wystąpiła omawiana informacja (w.). Analizowane terminy są w danym podrozdziale pogrubiane, a inne istotne informacje pochylane.

4.1.4.2.1. OPIS GRUPY BADAWCZEJ

Ze względu na to, że grupy w badaniach jakościowych z konieczności są zwykle znacznie mniejsze niż w ilościowych²⁵, zdecydowano się na zastosowanie procedury maksymalnego zróżnicowania respondentów. Jednocześnie jednak, podczas doboru osób do badania, jako podstawowym kierowano się kryterium posiadania wysokich kompetencji. Choć jest to trudne do zmierzenia czy zweryfikowania i w zasadzie nie do udowodnienia, sugerowano się wiedzą o lektorach i ich skuteczności metodycznej, decyzję o doborze podejmując arbitralnie. Do grupy badawczej zakwalifikowano więc takie osoby, które – zarówno w oczach autorki badania, jak i środowiska glottodydaktycznego – oceniane są jako kompetentni glottodydaktycy (naukowcy i/lub lektorzy).

Z drugiej strony każdą z tych osób wyróżniała co najmniej jedna szczególna cecha, której brakowało pozostałym. Na potrzeby badania przydzielono respondentom odpowiedni numer od N1 do N13, przy czym osoby od N1 do N10 stanowiły główną grupę badawczą, natomiast N11–N13 to grupa kontrolna. Każdy otrzymał też etykietę różnicującą: N1 – niesłowiańskie doświadczenie zagraniczne, N2 – praca we wszelkich typach grup, N3 – praca online, N4 – neurologopeda, N5 – pedagog, N6 – dzieci dwujęzyczne, N7 – logopeda, N8 – język

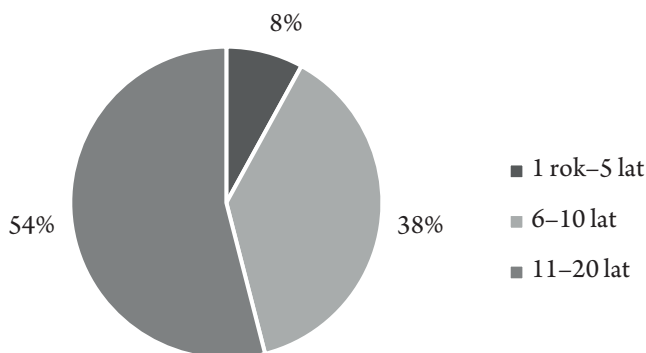
²⁵ W badaniach jakościowych nie trzeba określać reprezentatywności grupy. Prowadzi się je zwykle do momentu, w którym kolejne badanie nie wnosi już nowych informacji. Na potrzeby tego badania przyjęto wstępne założenie o doborze pięciu respondentów z Łodzi oraz dwóch w ramach grupy kontrolnej, z innego miasta. W trakcie prowadzenia badań, w styczniu 2024 r., uznano, że poszerzy się grupę podstawową do 10 osób, maksymalnie różnicując badanych. Grupę kontrolną powiększono o jedną osobę, lektora nie pochodzącego z Polski.

specjalistyczny, N9 – dzieci reemigranckie, N10 – dzieci przedszkolne, N11 – trener wymowy, N12 – słowiańskie doświadczenie zagraniczne, N13 – niepolskie pochodzenie. Zastrzec należy, że każda z tych osób pracuje czynnie jako lektor języka polskiego jako obcego oraz zawodowo zajmuje się nauką.

Uważa się, że każda z cech charakteryzujących główne doświadczenia lektorskie w pewien sposób determinuje sposób nauczania, a także podejście do nazywania tego, co się słyszy w wymowie cudzoziemców (czyli preferencje terminów). Wśród pozostałych cech różnicujących wymienić można szczegółowo: pochodzenie (jedna Ukrainka, dwanaścioro Polaków), wykształcenie podstawowe (jedna osoba z pierwszym wykształceniem pedagogicznym, dwie z pierwszym neofilologicznym, pozostali w pierwszej kolejności ukończyli studia w zakresie filologii polskiej), wykształcenie dodatkowe (cztery osoby ukończyły dodatkowe studia z logopedii, dwie kolejne w zakresie rehabilitacji głosu i neurologopedii, jedna z nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego), poziom wykształcenia (2 magistrów, 9 doktorów, 2 doktorów habilitowanych), miejsce zdobycia wykształcenia (grupa badawcza wykształcenie zdobyła w Łodzi w Uniwersytecie Łódzkim; jako element kontrolny wprowadzono dwie reprezentantki innych polskich uniwersytetów i jedną kształconą w ośrodku zagranicznym), doświadczenie zawodowe (jeden lektor z doświadczeniem pracy od poziomu A1 do C2, w grupach ogólnych i specjalistycznych: medycznych, ekonomicznych, humanistycznych, survivalowych, w pracy z młodzieżą – kursy języka edukacji szkolnej, pozostali pracujący najczęściej w grupach od poziomu A1 do B1, ewentualnie B2; jedna z osób od lat prowadzi wyłącznie zajęcia z języka specjalistycznego medycznego, jedna oprócz zajęć z dorosłymi specjalizuje się w nauczaniu dzieci dwujęzycznych w szkole podstawowej, następna podobne doświadczenia zdobyła, ucząc przez lata w przedszkolu dwujęzycznym, jedna zwykle pracuje z reemigrantami, pozostali nauczają przede wszystkim języka polskiego ogólnego w ośrodkach akademickich, trzy osoby pracowały / pracują na lektoratach i polonistykach zagranicznych, poza jedną osobą wszyscy mają bogate doświadczenie w pracy z dorosłymi, zarówno z grupami słowiańskimi, jak i wielonarodowościami), doświadczenie zagraniczne (jeden lektor z dwuletnim doświadczeniem pracy w Stanach Zjednoczonych, dwóch pracujących wiele lat w Ukrainie, pozostali wyłącznie w kraju), miejsce zdobycia doświadczenia zawodowego, związanego z dorosłymi uczącymi się języka polskiego jako obcego (Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Warszawski, Polska Akademia Nauk, Przykarpaccy Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka w Ukrainie, Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W. N. Karazina w Ukrainie, Indiana University w Bloomington w Stanach Zjednoczonych, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Łodzi, Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, prywatne szkoły językowe, lektoraty i wyjazdy zagraniczne),

tryb prowadzenia zajęć (dwie osoby preferują zajęcia online, pozostali uczą stacjonarnie, chyba że sytuacja, taka jak np. pandemia, wymusza czasowe nauczanie przez internet), forma nauki (jedna osoba pracuje głównie indywidualnie, pozostali najczęściej uczą grupy), prowadzenie zajęć poświęconych wymowie (trzy osoby prowadzą osobne zajęcia z wymowy dla cudzoziemców, pozostali trenują wymowę w ramach tradycyjnych lektoratów). Celowo respondentów opisuje się zbiorowo i nie przywołuje się przypisanych ich numerów, by uniemożliwić ich rozpoznanie²⁶.

Ostatecznie ustalano staż pracy, który podzielono na zakresy analogiczne względem ankietowanych: co prawda nie odnotowano stażu powyżej 20 lat pracy, jednak dwu respondentów wykazało 19 lat w zawodzie, a jeden dokładnie 20, wobec czego ich doświadczenie uznaje się za znaczne.



Wykres 2. Staż pracy respondentów

Założono, że skoro badani są tak różni, to ich wypowiedzi na temat preferowanej terminologii będą wnosić inne, ciekawe spojrzenie na to zagadnienie. Co ważne, grupa kontrolna nie przyniosła skrajnie innych danych, choć ubogaciła sposób rozumienia terminów, głównie o kontekst międzynarodowy. Częstotliwość użycia, a nie samą znajomość terminu uznano za istotną cechę, wskazującą jednocześnie nie tylko popularność terminu w określonym środowisku zawodowym, lecz i przydatność, bezpośrednio ocenioną przez reprezentantów. Oczywiście zebrane cytaty przedstawiają opinie osób podlegających badaniu, niemniej jednak z jednej strony ze względu na zróżnicowanie grupy badawczej, a z drugiej na powielające się opinie, uważa się, że dają prawo uogólniania wniosków.

²⁶ Nie podaje się także ich płci, szczególnie iż uznano, że nie ma ona wpływu na kompetencje osób zaproszonych do badania. To kryterium doświadczenia zawodowego było dla badania priorytetowe.

Przytaczane fragmenty są tylko egzemplifikacją dłuższych rozmów na dany temat. Wyciągane wnioski potwierdzane są fragmentami rozmów, jednak procesy syntezy i dedukcji obejmują całe wywiady. Zinterpretowano więc więcej danych, niż ze względów objętościowych czy spójności wyводу można pokazać w pracy.

Trzeba wiedzieć osobno i w interakcyjnym współlistnieniu: terminy w doświadczeniu poznawczym jednostek (w świadomości JA) oraz różnych MY (szkół, kierunków itp.), a także w wypowiedziach (tekstach) i w uogólnionej postaci systemowej. Terminy są rozpięte między systemową sztywnością i stabilnością a dynamiczną elastycznością i rozciągłością czasoprzestrzenną w swoich wędrówkach między różnymi JA i MY. Ta wędrówka znajduje – ale czy pełny? – wyraz tekstowy. W miarę całościowe poznanie rzeczywistości terminologicznej wymaga wzięcia pod uwagę tych wszystkich sposobów jej istnienia, a także wykorzystania wszystkich możliwych perspektyw i dróg poznawczych oraz scalenia uzyskanych wyników [Gajda 2020: 15–16].

Za istotne dla glottodydaktyki polonistycznej uważa się precyzowanie aparatu pojęciowego w sposób eksplicytny.

ROZDZIAŁ V

ANALIZA TERMINÓW: INTERFERENCJA, BŁĄD, AKCENT

błąd, usterka, uchybienie, niedostatek, zakłócenie, niezręczność, niewłaściwość, nieudolność, niechlujność, niechlujstwo, niedbalstwo (językowe), zakłócenie (językowe), kaleczenie (języka – głównie w odniesieniu do strony fonicznej języka), bełkot (w odniesieniu do większych całości tekstowych), odchylenie od normy. Spośród tych rzeczowników tylko *bełkot* odnosi się do poprawności, a ściślej do komunikatywności języka. Wszystkie inne wyrazy stosuje się także w innych dziedzinach i w innych znaczeniach, ponadto różnią się one stopniem ostrości semantycznej i nasileniem zabarwienia emocjonalnego, które w tej grupie wyrazów ze względów oczywistych przeważnie jest ujemne [Cienkowski 1980: 442].

Tak ponad czterdzieści lat temu Witold Cienkowski komentował błąd językowy i jego bliskoznaczniki o różnym stopniu szczegółowości i specjalizacji. Jak się zdaje, obecnie wcale nie zmniejszył się wachlarz stosowanych określeń, wręcz przeciwnie, wciąż się rozrasta. Rozwój systemów terminologicznych ma na celu nominację tego, co nowe, i pogłębienie wiedzy w zakresie tego, co już znane, a co należy ująć z nowej perspektywy. Teksty kierowane do specjalistów zawierają więcej terminów, zwykle bardziej rozbudowanych, często zapożyczonych i szczegółowych, zaś teksty popularnonaukowe mają ich mniej, częściej wywodzą się one z języka ogólnego i są szerzej rozpowszechnione¹. Pojawianie się wariantów wynika z pobudek pragmatycznych: autorzy, unikając powtórzeń, chcą przekazać precyzyjną informację [por. Gajda 1990: 74], poszukują więc analogicznych rozwiązań, które kojarzyłyby się z prymarnym terminem. Gajda stwierdził nawet, że „w terminologii językoznawczej wprost trudno znaleźć termin, który nie miałby synonimu” [1990: 74].

Dlatego też szczególnie ciekawe w poszukiwaniu dobrych terminów jest przyglądanie się bliskoznacznikom czy całym konstrukcjom z terminami rozumianymi synonimicznie. Zabiegi stylistyczno-argumentacyjne wymagają elastyczności, często właśnie leksykalnej, choć jasne jest, że powtórzenia całkowite niejednokrotnie wpływają na spójność tekstu i umożliwiają czytelnikowi szybsze i łatwiejsze jego pełne zdekodowanie. Z jednej strony ważna jest więc precyzja i jednoznaczność terminu, z którego dziedzina korzysta, z drugiej jednak warto

¹ Należy założyć, że teksty glottodydaktyczne kierowane do specjalistów czytane są często także przez niespecjalistów (np. studentów, rodziców dzieci wielojęzycznych), którzy mierzą się wówczas z koniecznością ich zdekodowania.

zwrócić uwagę na terminy, które upowszechniły się mimo oczywistych wątpliwości związanych z ich budową słowotwórczą, etymologią czy konotacjami (np. *de-wiacja*). Można domniemywać znaczącą rolę frekwencji w konsolidowaniu się nowych terminów, która to podyktowana bywa kwestią autorytetu (por. upowszechnienie terminów *substytucja, deformacja* za Tadeuszem Kanią²), umiędzynarodowieniem (np. *fosylizacja* vs. *kostnienie* w glottodydaktyce) czy dążnością do ograniczenia lub wyeliminowania ekspresywności (*wymowa nienormatywna* vs. *wymowa patologiczna* w logopedii).

Wobec powyższego celem analizy terminologicznej było z jednej strony pozyskanie danych i uporządkowanie znaczeń, w jakich glottodydaktycy posługują się określonymi terminami (*interferencja, błąd, akcent*), wytyczenie zakresów poszczególnych form (także tych zbudowanych poprzez dodanie do nich członu określającego), ustalenie relacji między nimi, a z drugiej dostrzeżenie zagrożeń wynikających z używania różnych terminów na określenie tego samego pojęcia lub też określania różnych pojęć za pomocą jednego terminu. Podjęcie dyskusji, identyfikacja nieporozumień, ich przyczyn i konsekwencji to cele o charakterze aplikatywnym, do których starano się zdążać. Badaniu poddano trzy terminy: *interferencja, błąd, akcent*, które zarówno w literaturze światowej, dydaktykach innych języków obcych, jak i glottodydaktyce polonistycznej reprezentują trzy znaczące koncepty. Są też niezwykle ważne z punktu widzenia samej fonodydaktyki (zob. podrozdział 2.2.) i tylko w odniesieniu do wymowy będą analizowane.

5.1. TERMIN INTERFERENCJA

Zjawisko wynikające ze znajomości więcej niż jednego języka, a polegające na oddziaływaniu między językami lub przenoszeniu przyzwyczajeń z jednego języka do drugiego (stanowiące odstępstwo albo od reguł systemu danego języka, albo od jego normy) w procesie uczenia się języka obcego nazywane jest powszechnie *interferencją*. Ze względu na istotę przenoszenia, które to jest zwykle nieświadome, a przynajmniej niecelowe, fenomen kojarzony jest przede wszystkim pejoratywnie. Ma to swoje pełne odzwierciedlenie w terminologii, bowiem *interferencja* to także typ transferu, a ściślej – *transfer negatywny*. Analizowany termin przynależy do internacjonalizmów i stosowany jest w różnych dyscyplinach (np. translatoryce³), wobec czego poszczególni specjaliści, korzystając z niego, doprecyzowują często jego znaczenie wybraną przydawką gatunkującą.

² Zob. Osowicka-Kondratowicz [2014], Biernacka [2024b].

³ „W tłumaczeniu jest uważana za błąd, który na ogół świadczy o niewiedzy, np. formuła grzecznościowa listu angielskiego *Dear Sir* tłumaczona jako «Drogi Panie» a nie, poprawnie, jako «Szanowny Panie»” [NEP 2010: 103].

W interesującym zakresie analiza tekstów źródłowych umożliwiła wyekscerpowanie 18 form poza terminem podstawowym, przy czym 13 zbudowanych jest poprzez rozwinięcie członu konstytutywnego *interferencja* (dalej także: *i.*): *i. językowa*, *i. międzyjęzykowa*, *i. fonologiczna*, *i. fonetyczna*, *i. fonetyczno-fonologiczna*, *i. foniczna*, *i. fonemiczna*, *i. fonematyczna*, *i. fonetyczno-ortograficzna*, *i. wymowy*, *i. graficzna*, *i. grafemiczna*, *i. ortograficzna*, a kolejne mają w centrum termin *transfer* (dalej także: *t.*): *t. językowy*, *t. negatywny*, *t. fonologiczny*, *t. fonetyczny*. Do powyższych terminów dodać można jeszcze cztery o wątpliwym statusie, czyli: *transfer fonetyczny* i *fonologiczny*, *interferencja w zakresie wymowy*, *i. na płaszczyźnie fonetycznej*, *i. językowa na płaszczyźnie graficznej*. Nie są to terminy *sensu stricto*, a raczej terminy (*transfer*, *interferencja*) uzupełnione o informację peryfrastycznie omawiającą ich charakter, występujące w tekstach jednokrotnie⁴.

Wiele z powyższych form stosuje się w tym samym znaczeniu, mimo iż ich dookreślenia odsyłają do różnych pojęć. Zdarza się też, że różne terminy nazywają te same zjawiska. Założono, że większość z nich intuicyjnie uznaje się za bliskoznaczniki lub nawet dublety znaczeniowe (np. *interferencja: fonologiczna, fonemiczna, fonematyczna*), a preferowanych jest tylko kilka określeń rozumianych zazwyczaj ogólnie – w odniesieniu do brzmieniowej warstwy języka (np. *interferencja fonetyczna*). Są jednak i takie, które zdają się budzić wątpliwości natury semantycznej, przez co większość badaczy albo ich nie stosuje, albo robi to w różnych kontekstach (np. *interferencja graficzna*). Z powyższych powodów wydały się ciekawym problemem badawczym.

5.1.1. ANALIZA LINGWISTYCZNA

Językową analizę dwu typów spaja podejście semantyczne, wynikające z jednej strony z interdyscyplinarności nauki, jaką jest glottodydaktyka, a z drugiej z płynności wnioskowania. W pierwszej części ścisłej analizie podlega ogólny termin *interferencja*, zaś jego ewentualne dookreślenia, budujące terminy szczegółowe, tylko formalnej. W drugiej części one także stają się bazą do zrozumienia relacji między wariantami terminów i pojęciami, które nazywają.

5.1.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne

Analizowany termin jest pochodzącym z łaciny internacjonalizmem, złożeniem jednostronnie motywowanym [Grzegorzcykowska, Puzynina 1999], składającym się z łacińskich członów *inter-* (pl. *między*) i *ferens* (łac. *D. ferentis* – pl. *niosący*), powszechnym m.in. na gruncie dydaktyk innych języków obcych, np. angielskiego (*interference*), francuskiego (*interférence*), niemieckiego (*Interferenz*),

⁴ W odpowiednich miejscach są przytaczane i komentowane jako dopełniające pole terminologiczne, mimo że nie zalicza się ich do terminów.

słowackiego (*interferencia*) czy serbskiego (*интерференција*). WSJP PAN jako pierwszą podaje definicję sumującą, wykazującą charakter zjawiska i przykładowe skutki interferencji, opatrzoną kwalifikatorem: „*książk. wzajemne oddziaływanie*⁵ na siebie jakichś zjawisk, które powoduje ich wzmocnienie, osłabienie, zniekształcenie, przemieszanie itp.”, natomiast SJPSz, a po nim SJP PWN (a nawet Encyklopedia PWN) koncentrują się wyłącznie na tym, czym jest interferencja i co jej podlega: „**wzajemne oddziaływanie** na siebie dwu lub więcej elementów, zjawisk, sytuacji”. WSWOiT [2001] tę definicję rozszerza: „**wzajemne oddziaływanie** dwóch rzeczy, zjawisk, procesów, **przenikanie się ich, nakładanie na siebie**”, egzemplifikując ją interferencją słownictwa, kultur czy szerzej, zjawisk socjologicznych (SJPSz: kulturalna, językowa, obyczajowa). W słownikach pojawiają się także definicje zakresowe z akustyki, z kwalifikatorem *fiz.*: „proces powstawania nowej wzmocnionej lub osłabionej fali w wyniku **nakładania się** dwóch lub więcej fal” (WSJP PAN) oraz z odwrotnej perspektywy: „**nakładanie się** dwóch lub więcej fal powodujące wzmocnienie lub osłabienie natężenia fali wypadkowej” (SJP PWN, por. SWO, SWOiZOzA: ‘superpozycja’). Dodatkowo SJP PWN przytacza drugą definicję z zakresu fizyki, tym razem z optyki: „**nakładanie się** spójnych wiązek światła powodujące powstanie prążków interferencyjnych”, a WSWO [2003] definicję z biologii: „interferencja wirusowa «zjawisko hamowania rozwoju wirusów w organizmie spowodowane działaniem interferonu»”. W SJPDor oba ujęcia fizyczne funkcjonują wspólnie: „*fiz.* zjawisko wzmacniania się lub osłabiania ciągów fal (dźwiękowych, świetlnych itp.) tej samej długości, spotykających się w jednym miejscu”⁶. Co ważne, zarówno w starszych opracowaniach leksykograficznych typu SJPDor, jak i w słownikach specjalistycznych pierwszym lub jedynym znaczeniem jest to związane z fizyką, wobec czego przyjąć należy, że termin ten do innych dyscyplin przeszedł właśnie jako wewnątrzjęzykowe zapożyczenie. Z procesem tym zwykle związana jest choćby częściowa zmiana znaczenia i/lub rozpoczęcie funkcjonowania terminu w nowym kontekście.

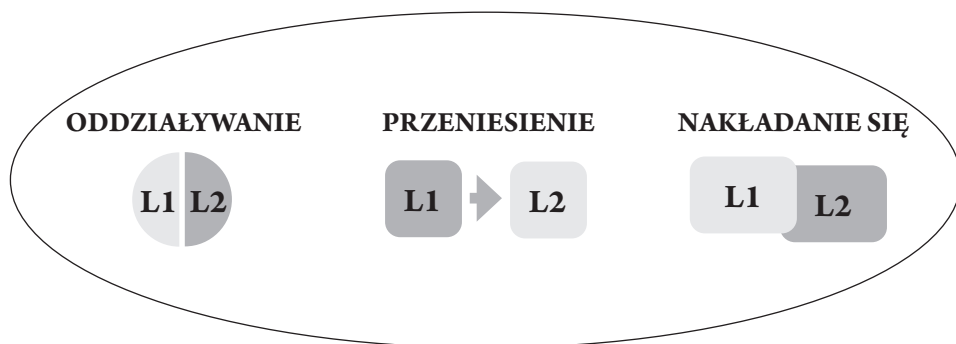
Przytoczone różnice w ujęciach (WSJP PAN vs. SJP PWN) zdają się odzwierciedlać powszechny problem związany z rozumieniem tego terminu, wskazując niejednoznaczność i jego rozmycie. Otóż przyjąć można, że *interferencja* jest to:

- 1) (wzajemne) oddziaływanie/ przenikanie się/ nakładanie się dwóch elementów/ zjawisk, skutkujące pojawieniem się nowego elementu/ zjawiska,
- 2) pojawienie się nowego elementu/ zjawiska, wskutek (wzajemnego) oddziaływania/ przenikania się/ nakładania się dwóch elementów/ zjawisk.

⁵ Pogrubienia odautorskie w tekście i cytatach służą interpretacji danych.

⁶ Opracowanie ma charakter synchroniczny, najstarszym słownikiem, do którego się sięga, jest SJPDor. Warto zaznaczyć, że termin definiowany był już w SWil (za: SJPDor), a pierwsza wzmianka pochodzi z 1847 r. (*Roczniki Towarzystwa Naukowego Krakowskiego z Uniwersytetem Jagiellońskim połączonego*, za: WSJP).

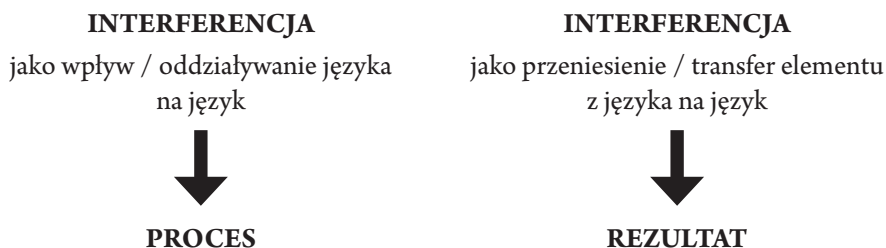
Innymi słowy, mamy do czynienia z obserwacją z dwóch różnych perspektyw: 1) procesu i jego 2) rezultatu⁷. Co ciekawe, do bliskoznaczników *interferencji* WSWB [2005] zalicza wyłącznie leksem ‘wpływ’, który także – jak podaje WSJP PAN – ma dwa znaczenia ogólne: 1) czynność, czyli ‘spowodowanie określonych zmian w czymś’ (por. ‘oddziaływanie na kogoś, na coś’ SJP PWN) lub 2) rezultat, a więc ‘zmianę spowodowaną w czymś’ (por. ‘skutek oddziaływania na kogoś, na coś’ SJP PWN). Znaczenie rezultatywne ma charakter metonimiczny: czynność do rezultatu (por. leksemy: rezultat, efekt, skutek). Co ważne z glottodydaktycznego punktu widzenia, w żadnym z przeanalizowanych słowników nie podano bliskoznacznika *transfer* czy dubletu *transfer negatywny*. Wpływ nie jest też równy znaczeniu nakładania się (‘zostać umieszczonym na czymś’ SJP PWN), to raczej oddziaływanie (‘wpływ wywierany przez kogoś lub coś’ SJP PWN; por. oddziaływać – ‘książk. powodować określone zmiany w czymś’ WSJP PAN), wobec czego rozumienie interferencji jako wpływu języka na język nie jest równoznaczne z postrzeganiem jej jako nakładania się języka na język – choć zwykle stosowane jest to bliskoznacznice. Analiza formalno-semantyczna zmiany znaczeniowej zapożyczenia skłania ku rezerwowaniu nakładania się pewnych elementów raczej dla zjawisk wyłącznie (sic!) fizycznych. Bezpośrednim skutkiem *interferencji* jest wobec tego przeniesienie czegoś z jednego języka na drugi język, a więc transfer, rozumiany jako ‘**przeniesienie** nabytych doświadczeń, umiejętności lub wykształconych cech z jednej dziedziny życia lub sytuacji na drugą’ (znaczenie z psychologii – WSJP PAN; por. SJP PWN: ‘**wpływ**, jaki wywiera wcześniej nabyta umiejętność na przyswojenie sobie innej umiejętności’).



Schemat 3. Termin *interferencja* – słowniki ogólne

⁷ Por. definicję fali dźwiękowej z perspektywy fonetyki akustycznej i audytywnej/ akustyki i psychoakustyki „zaburzenie falowe w ośrodku sprężystym zdolne do wywołania wrażenia słuchowego, a także wrażenie słuchowe wywołane tym zjawiskiem” [EF 1973].

Jak wykazano na schemacie, dobór leksemu do definicji wprowadza znaczące zmiany w rozumieniu charakteru tego procesu. Dla uporządkowania opisu przyjmuje się na etapie analizy formalnej rozumienie *interferencji* jako ‘wpływu lub oddziaływania jednego języka na drugi język’, co jest zgodne z podstawowymi definicjami słownikowymi z ogólnego, nie zaś z fizycznego, punktu widzenia. W ujęciu glottodydaktycznym podaje się w wątpliwość wprowadzanie do *definiensa* formuły ‘nakładanie się’, chyba że metaforycznie. Pozostałe dwa sposoby wyjaśniania zjawiska *interferencji* także nie są tożsame (por. schemat 4).



Schemat 4. Termin *interferencja* – wpływ a przeniesienie

Należy zauważyć, że konsekwencją ujęcia interferencji jako procesu będzie transfer⁸ czegoś, zaś jako rezultatu – zapewne błąd. Można więc uznać, że w pewnym zakresie *interferencja* jako wpływ jest przyczyną *interferencji* jako przeniesienia, które to jest jej efektem (polisemia łańcuchowa). Jeśli bowiem jeden język oddziałuje na drugi język, to dochodzi do transferu określonych cech czy elementów z języka prymarnego. To, jak zostaną ocenione czy nazwane (np. błędy interferencyjne), jest już dalszym problemem. Warto jednak unikać definiowania *interferencji* przez transfer (*ignotum per ignotum*), szczególnie że sam rozumiany może być na kilka sposobów. Zgodnie z informacjami zawartymi w WSJP, termin *interferencja* otwiera następujące miejsca walencyjne: *jaka + interferencja czego/kogo na co*. Składnię tego terminu w kontekście dydaktyki języków obcych należy rozpatrywać nieco szerzej, a więc: *interferencja + jaka, interferencja czego (kogo) (na co)* lub (*jaka*) + *interferencja z czego na co*, np. *interferencja fonetyczna, interferencja wymowy, (silna) interferencja z języka angielskiego na język polski*⁹, co wskazuje na bogactwo językowego zawężania znaczenia (ostatnia wersja w znaczeniu przeniesienia).

⁸ Przy użyciach leksykalnych, nie terminach, nie stosuje się kursywy.

⁹ Przy zmianie rodzajowej wszystkie opcje można zastąpić *transferem*, jednak niekoniecznie *transferem* *negatywnym* – wówczas często zmienia się szyk przydawki.

Wykscerpowane formy są z zasady dwuczłonowe (zestawienia), motywowane, choć przydawka uściślająca rzeczownik *interferencja* (oraz *transfer*) odnosi się do różnych konceptów – por. definicje przytoczone w poniższej tabeli.

Tabela 9. Definicje niezłożonych przymiotnikowych członów określających

<i>językowy</i>	‘związany z językiem – zbiorem słów i reguł ich łączenia w wypowiedzenia’ WSJP
<i>międzyjęzykowy</i>	‘zachodzący między językami’*
<i>negatywny</i>	‘oceniany jako zły i niezadowolający kogoś’ WSJP PAN, ‘oceniany jako niewłaściwy, zły lub niekorzystny’ SJP PWN
<i>fonetyczny</i>	‘odnoszący się do fonetyki’, ‘związany, zgodny z wymową; dźwiękowy, głoskowy’ SJP Dor, ‘związany z wymową dźwięków danego języka’ WSJP PAN
<i>foniczny</i>	‘dźwiękowy, głosowy, akustyczny’ SJP Dor, gdzie <i>akustyczny</i> to ‘dotyczący dźwięku, dźwiękowy, głosowy’; ‘związany z dźwiękiem lub głosem’ SJP**
<i>fonologiczny</i>	‘dotyczący fonologii, fonemów’, ale też ‘różnicujący wyrazy i formy wyrazowe’ SJP Dor
<i>fonemiczny</i>	‘dotyczący fonemów’, z ang. <i>phonemic</i> , od <i>phoneme</i> – pl. fonem
<i>fonematyczny</i>	‘przymiotnik od fonem’, por. SJP Dor, z ros. <i>фонематический</i> , od <i>фонема</i> – pl. fonem
<i>graficzny</i>	‘pisemny, wyrażony na piśmie’ WSJP
<i>grafemiczny</i>	‘związany z grafemami’, ‘związany z grafemiką’***
<i>ortograficzny</i>	‘związany z ortografią – sposobem pisania wyrazów / zbiorem zasad’ WSJP

* Gdy przymiotnika nie odnotowują słowniki, definicje są autorskie.

** Perspektywa zarówno akustyczna, jak i artykulacyjno-audytywna.

*** Por. wariacje terminologiczne z przymiotnikiem *grafemiczny* [Huszcza 2013].

Uwzględnione w tabeli przykłady są klasycznymi modelami syntaktycznymi typu rzeczownikowo-przymiotnikowego: przy czym klasyfikujący przymiotnik określający bywa w dyskursie pomijany: N+(Adj). Do zbioru dołączają dwa terminy o charakterze imiennych, subordynacyjnych skupień terminologicznych typu N+Adj+Adj: *interferencja fonetyczno-fonologiczna* i *interferencja fonetyczno-ortograficzna*, z przymiotnikami współrzędnymi pisanymi z łącznikiem, zaś *interferencja wymowy* to jedyny przykład terminu o konstrukcji rzeczownikowo-rzeczownikowej

($N+N_G$)¹⁰. Mimo tak licznie odnalezionych form, *Słownik słów kluczowych językoznawstwa sławistycznego* [1999] podaje wyłącznie termin *interferencja*.

Człon nadrzędny *interferencja* jest produktywny. Wśród derywatów odnotuje się rzeczowniki, czasownik, imiesłów, przymiotnik i przysłówki, przy czym niektóre formy odnoszą się do znaczenia ogólnego, inne zaś do poszczególnych znaczeń zakresowych: interferencyjność, interferowanie, interferować, interferujący, interferencyjny, interferencyjnie¹¹. W materiale źródłowym poza licznymi przykładami rzeczownika *interferencja* odnaleziono pojedynczy przykład derywatu werbalnego oraz 14 użyć przymiotnikowych, por.:

„Występuje ona m.in. po spółgłoskach przednich (*ich, echt*), co będzie **interferowało** na wypowiedzi w języku polskim w konkretnych kontekstach fonetycznych, np. [ɲɪç, pɛç]” [MTA4: 163].

„Te trudności mają charakter wyraźnie **interferencyjny**” [BG: 251].

Termin podstawowy, czyli *interferencja*, a także dwa precyzyjniejsze (*i. językowa, i. międzyjęzykowa*) nie zawsze spełniają kryterium jednorodności (por. semantykę *interferencji fonetyczno-ortograficznej*), pozostałe zaś z rzadka przejrzystości etymologicznej (dobór przymiotnika w członie podrzędnym nie zawsze jest jasny). Istotne więc staje się przyjrzenie sposobom, w jakie termin *interferencja* jest definiowany przez różnych specjalistów: czy to wpływ, oddziaływanie, przeniesienie, nakładanie się czy może przenikanie? Rozważania konceptów poszczególnych wariantów warto jednak poprzedzić opisem kształtowania się pojęcia *interferencja* i zachodzących w glottodydaktyce zmian jego postrzegania.

5.1.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe

Istnienie tematycznie spójnego mikrosystemu terminologicznego związanego z *interferencją* jest oczywiste, podobnie jak jego aktualna zmienność, świadcząca o nadal gruntującym się podejściu w dyscyplinie. Można założyć,

¹⁰ Gdyby uznać je za terminy, do grup wielowyrazowych zaliczyć by można *interferencję w zakresie wymowy* ($N+Prep+N_{LOC}+N_G$) – wariant najbardziej wątpliwy, można przykładowo człon ‘w zakresie’ wymienić na ‘w obrębie’, *i. na płaszczyźnie fonetycznej* oraz *i. językową na płaszczyźnie graficznej* o typie: $N+(Adj)+Prep+N_{LOC}+Adj$. Połączenie *interferencja fonetyczna i fonologiczna* ($N+Adj+Con+Adj$) ma raczej charakter podwójnego terminu (dwa osobne koncepty ujęte wspólnie z elipsą rzeczownika), chociaż np. generatywizm często łączy obie płaszczyzny. Por. ujęcie logopedyczne, również w odniesieniu do wymowy cudzoziemców mówiących po polsku: *transfer fonetyczny i fonologiczny* (Pluta-Wojciechowska 2015a; Pluta-Wojciechowska 2015b).

¹¹ A także *fiz.*: interferometr, interferometria, interferometrycznie, interferometryczność, interferometryczny, *biol.*: interferon, interferonowość, interferonowy [por. SGJP 2020].

że *interferencja* jest przykładem interdyscyplinarnego konceptu wędrownego¹², występującego m.in. w językoznawstwie stosowanym, translatoryce, glottodydaktyce, gramatyce komparatywnej czy logopedii. Zasadne jest przejrzenie definicji, przybliżenie kontekstu glottodydaktycznego, a na koniec sprecyzowanie siatki powiązań między terminami. Na podstawie definicji¹³ wnioskuje się więc o poszczególnych pojęciach i występujących relacjach nadrzędno-podrzędnych budujących mikropole terminologiczne (podejście semazjologiczne), następnie sprawdza się sposoby nazywania tychże pojęć (podejście onomazjologiczne).

5.1.1.2.1. TERMINY OGÓLNE

Jako pierwszy, opierając się na strukturalizmie, Uriel Weinreich stwierdził, że: „**zjawiska** interferencji to te przypadki **odchyleń od normy języka**”¹⁴, które występują **w mowie** osób bilingwalnych jako **rezultat** znajomości więcej niż jednego języka, jako rezultat kontaktu językowego” [1974: 1]¹⁵, a pisząc o zjawiskach z zakresu wymowy, stosował termin ang. *phonic interference*, gdyż przejawy interferencji widział na płaszczyźnie *parole* (choć jej determinanty także w systemie). Myśl rozwinął Aleksander Szulc, którego zdaniem odchylenia te „powstają w wyniku **nakładania się** struktur języka wyjściowego na język przyswajany” [SDJO 1994: 91], „systemów silniejszych (tzn. języka ojczystego) na systemy niepełnie jeszcze zmechanizowane” [Szulc 1960: 344], powodując „**przenoszenie** silniejszych nawyków (motorycznych i skojarzeniowych), nabytych podczas uczenia się i używania języka prymarnego (...), którym w przeważającej większości wypadków jest język ojczysty, na język przyswajany” [Szulc 1971: 69].

¹² Termin stosowany w znaczeniu: „komponentu wiedzy specjalistycznej obejmującego zestaw cech dystynktywnych wchodzący w skład konceptów specjalistycznych odpowiadających pojęciom funkcjonującym w różnych polach pojęciowych. Koncept wędrowny wraz z dodatkowymi cechami dystynktywnymi może być wyrażany w postaci konkretnych terminów, odpowiadając reprezentowanym przez nie pojęciom” [Rzepkowska 2018: 43].

¹³ Ze względu na ogromną liczbę definicji w literaturze przedmiotu przytaczane są tylko arbitralnie wybrane.

¹⁴ Por. analizę dotyczącą terminu *błąd* (rozdział 5.2): interferencja jest tu typem odchylenia, czyli *de facto* błędem.

¹⁵ Pierwszą definicję zaproponował w najsłynniejszej pracy *Languages in Contact. Findings and Problems*: „Those instances of deviations from norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as **interference**”, a dalej: „The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign element into the more highly structured domains of language” [1953: 1].

Janusz Arabski podkreślał natomiast, że *transfer językowy* „jest pojęciem językoznawczym”, a

jako zjawisko językoznawcze wywodzi się z behawiorystycznej teorii uczenia się. Natomiast sam termin, jak i odpowiadające mu pojęcie zawdzięczamy Williamowi Whitneyowi. W swojej pracy z roku 1881 użył on tego terminu w odniesieniu do oddziaływań międzyjęzykowych [Arabski 2007: 341].

Behawiorysty wyznaczyli kierunek traktowania *transferu językowego* jako przykładu „arefleksyjnego”¹⁶ stosowania uprzednio nabytych zachowań jako reakcji na podobne bodźce, poszukiwania „w języku obcym ekwiwalentów dla języka wyjściowego” [SDJO 1994: 220, 92]. *Transfer językowy* jest według nich typem generalizacji, gdy nawyki z jednego języka wywierają wpływ na język drugi, dlatego większość badaczy tego nurtu pisała o *interferencjach fonetycznych*. Ta koncepcja doprowadziła do podziału na transfer dodatni¹⁷ (facylitacja; także: pozytywny, zwany transpozycją) i ujemny (także: negatywny)¹⁸, zazwyczaj nazywany interferencją [Komorowska 1980; SDJO 1994; Ananiewa 1997]. Tak pojmowany *transfer* jest terminem nadrzędnym, a *interferencja* jego rodzajem¹⁹. Zakłada się, że o sile interferencji przesądza stabilizacja systemu języka ojczystego i rodzimej kultury (im uczący się jest starszy, tym trudniej mu wyzbyć się wpływów języka rodzimego [Pančiková 1997]) oraz systemu języka docelowego (im słabsza znajomość języka nauczanego, tym silniejsza interferencja [Wójcik 1973a]). Implikowana jest ona psychologicznie²⁰, neurologicznie, socjologicz-

¹⁶ Dla kontrastu, Tomasz Wójcik [1973a] pisał, że interferencji sprzyja właśnie myślenie refleksyjne. Biegle posługiwanie się językiem wiąże on z tym, że odrywa się myślenie w języku ojczystym od produkcji w języku obcym, innymi słowy, eliminacja myślenia refleksyjnego jest znakiem biegłej znajomości języka obcego. Przyczyną powielania nawyków z języka wyjściowego może być więc zarówno brak myślenia nad formą wypowiedzi, jak i myślenie o niej.

¹⁷ Pożądany wpływ umiejętności z języka prymarnego.

¹⁸ W żadnym z analizowanych tekstów nie posłużono się terminem *transfer ujemny*, a zawsze *negatywny*.

¹⁹ „(...) w terminologii badań nad językiem (...) termin «transfer» jest równie problematyczny jak każdy inny. Kwestia oddziaływań międzyjęzykowych pozostaje kontrowersyjna i bez tego terminu, jednak długoletnia tradycja stosowania terminu «transfer» doprowadziła do polaryzacji stanowisk w tej sprawie. Niektórzy badacze postulują odrzucenie tego terminu lub co najwyżej stosowanie go w ściśle określony sposób (np. Corder, 1983; Kellerman i Sharwood Smith, 1986), inni zaś wciąż stosują go bez żadnych ograniczeń” [Odlin 2000: 25, tłum. za: Arabski 2007: 341; por. Odlin 2003].

²⁰ Por. np. koncepcje psycholingwistyczne: hamowanie proaktywne (wpływ zdobytej wcześniej umiejętności na zdobytą później) i proces odwrotny, czyli hamowanie retroaktywne, a także hamowanie asocjacyjne (gdy trudność obserwowana jest w toku

nie²¹. Nie można się dziś jednak zgodzić z uproszczeniem, że „[p]odobieństwa między L1 i L2 powodują «transfer pozytywny», podczas gdy różnice między tymi językami wywołują transfer «negatywny»” [Arabski 2007: 342].

To wydzielenie dwóch (a nawet trzech: *transfer neutralny*, *zerowy* [Komorowska 1980]) efektów jednego procesu spotkało się z krytyką wielu językoznawców i glottodydaktyków, właśnie ze względu na mieszanie zjawiska z jego skutkiem. W ramach analizy kontrastywnej, odpowiedzialny za wprowadzenie do nauki pojęcia transferu²² Robert Lado [1957] uznał, że im dana struktura bardziej różni się w dwu językach, tym łatwiej jest popełnić błąd, warto więc podkreślać różnice między językiem wyjściowym a językiem docelowym, nie zwracając uwagi na podobieństwa. Twierdził jednak, że podczas opanowywania wymowy najtrudniejsze jest artykułowanie głosek znanych z języka pierwszego w nowych kontekstach w języku docelowym, a także zaprzestanie artykułowania w języku docelowym głosek w kontekstach znanych z języka pierwszego. Stopniowo krytyka i tego ujęcia²³ zaowocowała uznaniem, że *transfer językowy* odgrywa tak nieistotną rolę w trakcie uczenia się języków obcych, że sama analiza kontrastywna, której celem jest przewidywanie błędów interferencyjnych, jest w zasadzie zbędna czy bezcelowa [zob. Whitman, Jackson 1972]. Powoli badacze zaczęli zauważać, że błędy mogą być różnego pochodzenia, a samo zjawisko błędu jest znacznie bardziej skomplikowane. Pojawienie się w latach 60. XX w. analizy błędów, która tym razem nie skupiała się (jak jej poprzedniczka) na porównywaniu błędów z językiem ojczystym uczącego się, tylko na języku, który jest opanowywany, zrównała *transfer* z innymi czynnikami błędogennymi [Corder 1967]²⁴, jednocześnie

wyrabiania umiejętności) i reproduktywne (gdy zauważa się ją dopiero po zakończeniu przyswajania i próbie odtworzenia) [zob. Grucza 1978; Komorowska 1980; Kurcz 1992].

²¹ Por. przyczyny interferencji według Janusza Arabskiego [1985: 32]: wiek (im niższy, tym mniej interferencji), rodzaj struktur (jedne implikują interferencję, inne nie), interjęzyk (im języki bliższe typologicznie, tym intensywniej działa transfer), stopień rozwoju interjęzyka (na początku nauczania interferencje są silniejsze), oraz Walde-mara Martona [1976: 118]: stopień opanowania języka ojczystego, wiek uczącego się, procesy psychologiczne zachodzące podczas akwizycji języka ojczystego, metody i warunki uczenia się kolejnego języka. Jak się zdaje, należałoby do nich dodać niewystarczający czas ekspozycji na język [Richards 1974], wielojęzyczność jako bogaty fundament, z którego czerpie uczący się, a także stopień prestiżu obu języków.

²² Według niego transfer był pojęciem nadrzędnym (wpływy języka i kultury) i neutralnym, jak dzisiejsze oddziaływania międzyjęzykowe.

²³ Współcześnie Philip G. Zimbardo [1999] stwierdza, że tym silniej działa interferencja, im większe podobieństwo między elementami, mniej sensowny czy celowy materiał nauki oraz trudniejsze zadanie.

²⁴ I wynika z niewiedzy. Grucza dodał do tego działanie tzw. prawa najmniejszego wysiłku, czyli wygodnych nawyków [1978].

podkreślając, że *transfer* od innych źródeł błędów niekiedy trudno jest w ogóle odróżnić [zob. Grucza 1978].

Na nowo *transfer językowy* znalazł swe miejsce w koncepcji *interjęzyka*, jako jeden z pięciu procesów kognitywnych uczącego się. Błąd sam w sobie przestał być tak ciekawy jak kryjący się za nim system językowy uczącego się (ang. *phonological interference* [Hammarberg 2011; Nemser 1997]). Eric Kellerman [1983] udowodnił, że częściej odnotowywany jest transfer podczas nauki języka genetycznie²⁵ podobnego do języka pierwszego ucznia, ale również, że znajomość innego pokrewnego języka do nauczanego sprzyja czerpaniu z niego znanych form [Kellerman 1977], choć nie wszystko, co możliwe jest do przeniesienia, ostatecznie transferowi podlega (zob. ang. *transferability*²⁶ – możliwość transferu [Kellerman 1983]). Dalej w rozważaniach poszedł Flège [ang. *phonetic interference*, 1987; 2003], który tworząc *Speech Learning Model*, udowodnił, że najłatwiejsze będą nowe głoski, nieznanne w języku pierwszym, bowiem uczący się najlepiej w takim przypadku słyszy różnice i może świadomie lub nieświadomie pilnować ich wymowy. Dotyczyć ma to nawet błędów, które uległy już fosylizacji – łatwiej według niego nauczyć się wymowy głosek, których nie ma w języku ojczystym, niż tych, które jakkolwiek się kojarzą czy są podobne do tych z języka pierwszego. Z drugiej strony wciąż dopatrywano się trudności wynikających z różnic między językami [Eckman 1991] czy uniwersalnych procesów fonologicznych, a więc szukano przyczyn, dla których w interjęzyku ucznia pojawiają się realizacje, których nie ma w jego języku pierwszym i które nie są pożądane w docelowym. Ostatecznie warto przytoczyć konkluzję, do której doszedł Mike Sharwood Smith, a mianowicie, że relacja między realizacją a kompetencją jest skomplikowana [1986, za: Odlin 2003: 476].

Badacze wykazują z jednej strony, że terminy *interferencja* i *transfer negatywny* mogą być stosowane zamiennie jako równoważne (z psycholingwistycznego punktu widzenia na poziomie indywidualnego użytkownika), z drugiej zaś, że *transferu* z *interferencją* nie należy utożsamiać, skoro *i.* jest od niego węższa znaczeniowo lub też skoro *transfer* jest rozumiany jako zjawisko oddziaływań pozytywnych (transfer pozytywny oznacza wpływ pierwszego języka, który ułatwia naukę drugiego języka, a negatywny – wpływ utrudniający uczenie się kolejnego języka)²⁷. Corder [1992] próbował nawet upowszechnić termin *wpływ języka ojczystego* (ang. *mother tongue influence*) jako rozszerzający znaczenie, dziś

²⁵ Terence Odlin [1989] opisywał natomiast, że na faktyczne podobieństwa między językami nakłada się subiektywne ich postrzeganie przez uczących się.

²⁶ Zob. teorię prawdopodobieństwa przeniesienia struktury z L1 do L2, wykazującą działanie pewnych ograniczeń [Kellerman 1983].

²⁷ Współcześnie wyraźnie widoczna jest zmiana w kierunku pochylania się nad istotą *transferu pozytywnego*.

próba ta podkreśla jedynie, który sposób definiowania *transferu* był obligatoryjny (oddziaływanie). Według Janusza Arabskiego z powodu licznych sposobów postrzegania tego konceptu „[w]ielu badaczy odrzuciło termin «transfer», zastępując go terminem szerszym, jakim jest **oddziaływanie międzyjęzykowe**”²⁸ [2007: 343; zob. Odlin 2003: ang. *cross-linguistic influence*, CLI]²⁹. Współczesne badania, szczególnie dotyczące wielojęzyczności, wykorzystują właśnie ten poszerzony zakresowo termin, rozumiejąc go jako każdy rodzaj wpływu między co najmniej dwoma językami o różnym kierunku oddziaływania, zachodzący w umyśle użytkownika, intencjonalny lub nieintencjonalny, a widoczny w jego realizacjach jako efekt pożądaný lub nie [por. Odlin 2003; Chłopek 2011]. Jest on tym samym nadrzędny nie tylko wobec interferencji czy transferu, ale też zapożyczeń, mieszania języków czy zmian kodu³⁰. Ewolucję rozumienia terminu *interferencja* na arenie międzynarodowej można podsumować stwierdzeniem, że Weinreich [1953] zrównywał interferencję z transferem negatywnym, skupiając się na tym, że utrudnia naukę języka, Odlin [1989] poszerzał znaczenie o wszelkie wpływy języka pierwszego i innych języków, także pozytywne, widział też w transferze różnego rodzaju przyczyny błędów, zaś Kellerman i Sharwood Smith sugerowali ograniczenie użycia terminu wyłącznie do tych procesów, które prowadzą do włączenia elementów z jednego języka do drugiego [1986], w szerokim znaczeniu proponowali zaś stosowanie terminu *oddziaływanie międzyjęzykowe*.

Na gruncie języka polskiego *interferencja* opisywana jest zwykle za Weinreichem jako konkretny **przejaw** ogólnie definiowanego **odchylenia**:

od reguł danego systemu językowego lub normy językowej³¹, które użytkownik języka lub mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły (a) do innych reguł tego samego języka (interferencja wewnątrzjęzykowa) lub (b) do reguł innego systemu językowego (interferencja zewnątrzjęzykowa) [Bugajski 1992: 87, zob. PSJS].

W encyklopediach i opracowaniach specjalistycznych odnaleźć można definicje *transferu językowego*, niekiedy nazywanego *interferencją* [NEP 2010: 291]:

przenoszenie wzorców z jęz. ojczystego na jęz. obcy w procesie jego opanowywania. Zjawisko to występuje zarówno w **fonetyce**, jak i w gramatyce i słownictwie [EJO 1933].

²⁸ Termin wprowadzony przez Kellermana i Sharwood Smith [1986].

²⁹ „Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” [Odlin 1989: 27; Odlin 2003: 436].

³⁰ Które z racji wspomnianych ograniczeń tematu pracy nie są analizowane.

³¹ Postrzeganych synchronicznie.

Transfer językowy oznacza **przenoszenie** niektórych reguł z języka wyjściowego do języka docelowego [Żurek 2014: 293].

Weronika Wilczyńska posuwa się o krok dalej, stwierdzając, że „interferencja zachodzi nie między językiem wyjściowym a językiem docelowym, a między językiem ojczystym i interjęzykiem uczącego się” [2005: 188; za: Knyś 2016: 189]. Z kognitywnego punktu widzenia *transfer* może być natomiast uznany za akt z płaszczyzny realizacji, byłby zatem względem interferencji zjawiskiem o węższym zakresie, jej rezultatem, por.:

Przykładowo, w konkretnym wypadku użycia przez użytkownika – Polaka rzeczownika *chat*, z ang. *chat* ‘rozmowa, pogawędka’, w znaczeniu komunikacji internetowej, możemy mówić o transferze leksykalnym bezpośrednim, natomiast w ujęciu szerszym powiedzielibyśmy, że mamy do czynienia z konkretnym **objawem interferencji językowej dotyczącej transferów** bezpośrednich w zakresie słownictwa z domeny „Internetu” [Marcinkiewicz 2013: 71].

Dla porównania, w ujęciu dialektologicznym Halina Karaś pisze o interferencji, że jest:

to **wzajemne oddziaływanie** na siebie dwu lub więcej **systemów** (odrębnych języków lub też dwóch dialektów należących do tego samego języka) przejawiające się przez kontakt językowy i dwujęzyczność. Terminem tym określa się także **ślady wzajemnego oddziaływania** dwóch języków na różnych poziomach językowych (podsystemach)³²,

wprowadza więc także znaczenie rezultatywne i podkreśla wzajemność relacji między językami. Jest to bliskie teorii wielokompetencyjnej, udowadniającej wpływy języka drugiego na pierwszy, a nawet atrycji [Van Hell, Dijkstra 2002; Köpke 2002].

Innymi słowy, w zależności od koncepcji teoretycznej interferencję postrzega się jako **rezultat** lub sam **wpływ**, ewentualnie **przenoszenie** nawyków, przyzwyczajeń czy wiedzy na pokrewne lub analogiczne działania [por. Ellis 1995], a więc m.in. z własnego języka na język nabywany [Komorowska 2005]. Wpływy te mogą być interlingwalne (zewnętrznyjęzyczne, międzyjęzyczne) lub intralingwalne (wewnętrznyjęzyczne)³³ [Larsen-Freeman, Long 1991], a nawet łączone

³² <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=604> [dostęp: 1.04.2025] (*Leksykon terminów i pojęć dialektologicznych*).

³³ Przy czym pierwsza odpowiedzialna jest za mieszanie się struktur dwu języków, a druga działa w obrębie jednego języka. Mogą być powodowane albo upraszczaniem konstrukcji (ang. *simplification*), albo generalizacją wcześniej poznanych struktur (ang.

czy glottopragmatyczne [por. SDJO] (rozumiane jako nieadekwatny do sytuacji dobór form językowych). Co więcej, jak wynika m.in. z badań Janusza Arabskiego [2008: 69], interferencyjny wpływ języka ojczystego jest niemal jednakowo silny na wszystkich poziomach znajomości języka, przenoszenie struktur już przyswojonych z L1 na L2 i używanych (uogólnienie jednej reguły L2 na inne w L2) zdaje się wraz z osiąganiem wyższych poziomów rosnać, zaś usuwanie struktur redundantnych w systemie (uproszczenia) znacząco maleje³⁴.

Interferencję dobrze więc odróżnić od **błędów interferencyjnych**, będących „skutkiem różnic zachodzących pomiędzy wcześniej zautomatyzowanymi reakcjami na określone bodźce a reakcjami jeszcze niezautomatyzowanymi” [SDJO 1994: 41]. W zakresie wymowy należy ją rozpatrywać jako zjawisko dynamiczne i choć generalizowane, to bez wątplenia także o cechach indywidualnych. Już Weinreich pisał: „Problem **interferencji fonicznej** dotyczy sposobu, w jaki mówiący odbiera i odtwarza dźwięki jednego języka w odniesieniu do innego” [1957: 1]. Jego klasyfikacja fonetycznych błędów interferencyjnych była jedną z pierwszych, a zakładała wpływy na poziomach: segmentalnym, suprasegmentalnym i fonotaktycznym [1953; por. 1957] (por. ich nazwy, związane z działami fonologii). Aleksander Szulc [SDJO 1994: 92–94] zaproponował podział kategoryalny, biorący pod uwagę podsystemy i skutki komunikacyjne. W obrębie **interferencji segmentalnej** wyróżnił: **alofoniczną**, nienaruszającą systemu fonologicznego języka interferowanego, a więc niewpływającą na znaczenia wyrazu wymówionego niezgodnie z normą; **fonemiczną**, powodującą zmianę znaczenia wyrazu; **graficzną**, gdy pod wpływem zapisu dochodzi do błędu wymowy. **Interferencję suprasegmentalną** podzielił zaś na: **akcentuacyjną niefonologiczną**, niewpływającą na zmianę znaczenia wyrazu; **akcentuacyjną fonologiczną** zmieniającą znaczenie wyrazu; **rytmiczną** (zmiana rytmu na przykład pod wpływem zmiany akcentuacji); **intonacyjną**

overgeneralisation) [por. Ellis 2000], albo unikaniem, generalizacją bodźca, irradacją lub generalizacją reakcji [por. Komorowska 2005].

³⁴ Warto podkreślić, że tendencja do upraszczania wymowy (i języka w ogóle) jest naturalnym zjawiskiem charakterystycznym dla człowieka. Zarówno więc wypowiedzi (młodych) rodzimych użytkowników danego języka, jak i osób dorosłych uczących się go, będą czy mogą cechować się podobnymi etapami, zbliżoną kolejnością nabywania poszczególnych form (czy głosek), analogiczną skłonnością do redukcji lub generalizacji (por. teorię akwizycji fonetyki i fonologii Romana Jakobsona z 1964 r.). Niemniej jednak nie należy zakładać odpowiedniości między nabywaniem systemu rodzimego a kolejnych, bowiem – choć przyswajanie języka obcego czy też szczególnie drugiego jest podobne do przyswajania języka ojczystego – to nie są to procesy identyczne [pisano o tym już od lat 80. XX w.: Locke 1983; James 1988; zob. Waniek-Klimczak 1997].

niefonologiczną; intonacyjną fonologiczną (dwie ostatnie *per analogiam* do akcentuacyjnej). Tłumacząc poszczególne typy, odnosił się do opisu błędów, jakie powodują, np.:

Interferencja intonacyjna fonologiczna (interferencja tonemiczna), np. szw. /^ˈoskar/ (akcent toniczny I) ‘Oskar’ zam. /^ˈoskar/ (akcent toniczny II) ‘błyska się’ – **pod wpływem** języka nie posiadającego akcentu tonicznego [SDJO 1994: 93].

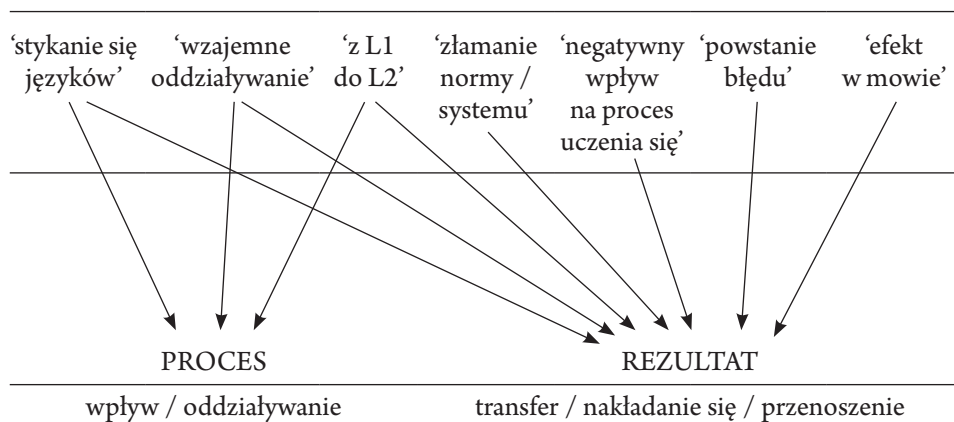
Wyjaśniając *interferencję międzyjęzykową*, skupiał się też na efekcie:

kontaminacja reguł lub zachowań językowych dwu różnych języków [Szulc 1982: 265].

Jacek Perlin [1995] zaś, w tytule swojego artykułu, który zawiera bodaj najczęściej cytowaną i powielaną współcześnie klasyfikację interferencji w interesującym zakresie, użył terminu *interferencje fonemiczne*. W treści zaś, wymieniając ich podtypy (*de facto* typy błędów), konsekwentnie stosował jednak termin *interferencja fonetyczna*. Jak widać, literatura przedmiotu poszerza wachlarz wariantów o typy odnoszące się do poziomów opisu (segmentalna, suprasegmentalna, fonotaktyczna) oraz podtypy z nimi związane (alofoniczna, akcentuacyjna: fonologiczna i niefonologiczna, intonacyjna: fonologiczna i niefonologiczna, rytmiczna). Nie zostają one jednak dodane do analizy, bowiem w żadnym z tekstów źródłowych, stanowiących korpus tekstów glottodydaktyków polonistycznych, klasyfikacje Weinreicha czy Szulca nie zostały wykorzystane (bywają wyłącznie cytowane jako potencjalne). Warto spostrzec różnicę w zastosowaniu terminu *fonemiczna* dla poziomu segmentalnego i *fonologiczna* dla suprasegmentalnego³⁵ u Szulca oraz brak takiego podziału u Perlina. Ostatecznie zgromadzone informacje pozwoliły na wyznaczenie siedmiu kryteriów, które w różnych konfiguracjach pojawiały się w definicjach.

³⁵ Takie różnicowanie jest powszechne. Por. inne, typowe np. dla ujęć anglojęzycznych, coraz częstsze też w polskiej logopedii, świadomość fonologiczna (obejmująca wszystkie cechy systemu fonologicznego, a więc to podstawowa wiedza o systemie fonologicznym, która pozwala zdecydować, czy np. słyszany dźwięk mowy przynależy do systemu języka ojczystego czy obcego, jak jest reprezentowany w piśmie, a także wynikająca z niej umiejętność rozróżniania fonemów w wyrazach, rymów czy wyrazów w zdaniach, inaczej zdolność do rozpoznawania i manipulowania segmentami mowy; podstawą dla niej jest rozwój percepcji oraz umiejętność kodowania – znajomość relacji grafemicznych) a świadomość fonemiczna / fonemowa, rzadziej fonetyczna (odnosząca się wyłącznie do fonemów danego języka, to manipulacja na fonemach, wiedza, z jakich głosek są zbudowane wyrazy w wypowiedziach mówionych) [por. Bauman-Waengler 2008; Raźniak 2016].

INTERFERENCJA



Schemat 5. Pojęcie interferencji – kryteria a proces/rezultat

Definicja *interferencji* jako procesu może wobec tego opierać się głównie na dwóch kryteriach: 'to proces wynikający z zetknięcia się (co najmniej) dwóch języków, polegający na ich (wzajemnym) oddziaływaniu'. Definiowanie jej z uwzględnieniem pozostałych cech sprowadza zjawisko do funkcji jego konsekwencji: w wyniku zetknięcia się języków dochodzi do oddziaływania skutkującego wystąpieniem odchylenia od normy lub reguł systemu (np. L2), obserwowanego w mowie (wypowiedzi), klasyfikowanego jako błąd i ocenianego jako negatywny wpływ na proces uczenia się języka. Interesujące jest to, że definicje rezultatywne kładą nacisk na negatywny charakter oddziaływań, a procesualne albo nie wyodrębniają tej cechy, albo – szeroko pojmując proces – wskazują także na transfer pozytywny i/lub neutralny. Analiza materiału źródłowego potwierdza, że *interferencja* bywa opisywana jako proces skutkujący jakąś wymową lub zrównywana jest ze skutkiem:

„Słowianie wschodni, Łotysze, Słowacy i inni cudzoziemcy często, mówiąc po polsku, wymawiają przedniojęzykowo-zębowe [ɨ] zamiast półsamogłoskowego tylnego zaokrąglonego [w]. Jest to wynik **interferencji** – taka głoska występuje w ich językach rodzimych, nie znają oni naszej tylnej półsamogłoski” [TJ: 40].

„Osoby posługujące się językiem blisko spokrewnionym z nauczonym, obserwując nieporadności fonetyczne swoich kolegów, dla których przyswajany język jest zdecydowanie bardziej odległy, a może nawet egzotyczny, nie dostrzegają **interferencji** (błędów) fonetycznych w swoich wypowiedziach, a tym samym nie widzą sensu pracy nad doskonaleniem własnej wymowy” [MM: 19–20].

„Dodatkowo dochodzą tu jeszcze różnego rodzaju **interferencje językowe**, substytucje, transformacje itp.” [MM4: 121].

Co ważne, nadal wśród badaczy nie ma konsensusu co do tego, w jaki właściwie sposób transfer oddziałuje i jak determinuje zmiany interjęzyka [Eubank i in. 1995: 8].

5.1.1.2.2. TERMINY SZCZEGÓŁOWE

Prezentowana niżej analiza oparta jest na danych zebranych z tekstów źródłowych. Wynotowane formy ułożono w porządku malejącym. Termin ogólny *interferencja* odnaleziono w 30 tekstach (BE, BM, BM2, BM4, BSz, CK, CP, DDP, FKM, IA, KA3, KM, KR, MM, MM2, MSB, MTA, MTA4, MTA5, MW, MW2, PK, SzKE, TJ, TJ2, TJ4, TJ5, WJ, WW, ZVM), w ośmiu odnotowano *interferencję fonetyczną* (BE, CP, KA, KM, MM, MSB, MT, SL), podobnie *transfer negatywny* (BSz, MM4, TJ, TJ4, TJ5, MW2, WW, ZVM), czterokrotne wystąpienia miały: *interferencja językowa* (MM4, MW, MW2, PO) i *interferencja graficzna* (KA, KA2, BM2, SL), w trzech publikacjach znaleziono *transfer* (BSz, KM, SzKE), w dwóch różnych *interferencję międzyjęzykową* (KA, ZVM), *interferencję foniczną* (BM, MM) oraz *interferencję fonemiczną* (BM2, MM), natomiast w pojedynczych pozostałe: *interferencja fonologiczna* (BTM), *interferencja fonetyczno-fonologiczna* (BM2), *interferencja fonematyczna* (LDT), *interferencja wymowy* (KA2), *interferencja w zakresie wymowy* (CK), *interferencja na płaszczyźnie fonetycznej* (DDP), *transfer językowy* (BSz), *transfer fonologiczny* (ZVM), *transfer fonetyczny* (ZA), a także *interferencja fonetyczno-ortograficzna* (BM2), *interferencja grafemiczna* (LDT), *interferencja ortograficzna* (BE), *interferencja językowa na płaszczyźnie graficznej* (MW2)³⁶.

Interpretacja publikacji pozwoliła wyłonić różne ujęcia, typowe dla poszczególnych badaczy, a także wiodące dla całego środowiska. Ze względu na bogactwo zgromadzonego materiału przytacza się tylko wybrane przykłady, ilustrujące różne punkty widzenia. Przede wszystkim w kontekście błędów wymowy terminy *interferencja* i *transfer* rzeczywiście występowały jako synonimy. Często były dookreślane przymiotnikiem o charakterze ogólnym, nie odnoszącym się do (pod)systemu języka:

„Znaczenie **transferu językowego** jako czynnika generującego błędy było wielokrotnie podważane, mimo to znaczna większość autorów zgadza się, że podstawą wielu błędów zachodzących na poziomie fonetycznym i fonologicznym jest właśnie **transfer** (...)” [BSz: 262].

„W centrum zainteresowania glottodydaktyków znajduje się głównie **transfer negatywny**, gdy do systemu fonetycznego języka nauczanego przenoszone są cechy systemu języka ojczystego, odmienne niż w języku docelowym” [MW2: 99].

³⁶ Nie zliczano wystąpień w poszczególnych tekstach, ponieważ uznano to za nieumiarodajne – ze względu na konkretny temat, styl autora czy charakter tekstu termin mógł się pojawić dwukrotnie lub wielokrotnie, co mogłoby wprowadzać w błąd podczas wnioskowania.

„Samogłoska [i] pojawia się tu w wyniku działania **interferencji** – w tych pozycjach, gdzie polszczyzna ma [y], w języku bułgarskim występuje [i]” [MW: 305].

„Kiedy więc uczący się języka polskiego Rosjanie czy Białorusini będą do wymowy [i] używać górnej powierzchni języka, łatwo o zamianę wynikającą z **interferencji**” [TJ: 44].

„Być może jest to **interferencja** z języka chińskiego, w którym głoski [ʃ] i [tʃ] są retrofleksyjne, co odróżnia ten typ artykulacji od polskich spółgłosek dźwiękowych o artykulacji laminalnej” [MM2: 140].

„Artykuł omawia błędy fonetyczne, wynikające z **interferencji językowej**, popełniane przez studentów Uniwersytetu w Wielkim Tyrnowie uczących się języka polskiego” [MW2: 99].

„**Interferencja międzyjęzykowa** obejmuje w fonetycznej i ortograficznej płaszczyźnie języka dystrybucję samogłosek nosowych i fonemów [l] i [ɫ] oraz dystrybucję spółgłosek miękkich, a także błędy ortograficzne i interferencje graficzne” [KA: 263–264].

Podając przykłady *interferencji*, badacze stosowali poszczególne przydawki dookreślające i za ich pomocą przekazywali konkretne, aczkolwiek mniej lub bardziej precyzyjne informacje. Ich ominięcie sugeruje brak konieczności odniesienia się do płaszczyzny języka, która wpływając na wymowę, implikuje błąd interferencyjny. Przymiotniki uściślające zaznaczają, że proces oddziaływania ma charakter językowy lub też, że zaszedł pomiędzy dwoma językami (co często opatrzone jest dodatkowym komentarzem), z drugiej strony precyzują źródło powstałego błędu: *interferencja fonetyczna* / *foniczna* vs. *fonologiczna* / *fonemiczna* / *fonematyczna*³⁷, a także *graficzna* / *ortograficzna* / *grafemiczna*. Przytoczone

³⁷ Pobieźna analiza innych terminów, zbudowanych na podstawie poszczególnych przymiotników, pozwala je w pewien sposób frekwencyjnie hierarchizować. Najczęściej w języku polskim terminy otrzymują przydawkę: *fonologiczny*/-a/-e, np. zapis, system, podsystem, czynnik, słuch, proces, deficyt, rozwój, wyraz, magazyn, komponent, model, element, kontrast, pętla, reprezentacja, funkcja, kategoria, analiza, opozycja, kompetencja, transkrypcja, interpretacja, wartość, sprawność, świadomość, podłoże, podobieństwo, przetwarzanie i inne. W dalszej kolejności plasuje się przymiotnik *fonemiczny*, taki może być w polszczyźnie: znak, wykres, alfabet, model, element, kontrast, a także transkrypcja, świadomość, interpretacja, parafazja, kategoria, zmiana, pieśń, odpowiedź, podłoże. Wariant *fonematyczny* (też: fonemowy) odnaleziono wyłącznie w terminie *słuch fonematyczny*. Zauważyć można, że *fonemiczny* i *fonematyczny* stosowane są częściej (lub wyłącznie) w logopedii, ewentualnie innych naukach, np. antropologii, muzykologii, natomiast *fonologiczny* wykorzystywany jest głównie przez językoznawstwo, niemniej jednak przeszedł też do innych nauk.

warianty zazwyczaj stanowią podtypy omawianego zjawiska. Są to połączenia terminu ogólnonaukowego (O) z terminem (T) z zakresu językoznawstwa, np. *i. fonologiczna* (O+T), dlatego można je rozumieć poprzez odniesienie do motywacji członu określającego. Co jednak istotne, jako że interferencję zdefiniowano już jako proces, można się zastanawiać, czy informacja zawarta w przydawce wykazuje to, który podsystem czy poziom języka wyjściowego ingeruje w język docelowy, czy zaś na który podsystem w języku docelowym wpływa, np. *i. językowa* to interferencja polegająca na wpływie języka czy wpływie na język?, *i. fonetyczna* polega na wpływie fonetyki (systemu/zbioru) czy wpływie na fonetykę?, zaś *i. graficzna* polega na wpływie grafii czy wpływie na grafie? Nominalne rozumienie funkcji przymiotnika limitującego nie pozwala wprost wnioskować o jej konsekwencjach, które mogą być różne, por. sprzężenie: *i. graficzna* rozumiana jako wpływ grafii na wymowę i wymowy na grafie. Wydaje się jednak, że dość powszechne jest zarówno postrzeganie interferencji w kategorii rezultatu, jak i wnioskowanie o znaczeniu wariantu na podstawie analogii, np. *i. fonetyczna* jako wpływ fonetyki (w znaczeniu: wymowy) L1 na fonetykę (wymowę) L2. Mechanizm ten może prowadzić do funkcjonowania jednego terminu w różnych znaczeniach, por. potencjalne definicje terminu *interferencja graficzna*:

- 1) wpływ grafii L1 skutkujący błędem wymowy w L2,
- 2) wpływ grafii L1 skutkujący błędem pisowni w L2,
- 3) wpływ wymowy L1 skutkujący błędem pisowni w L2.

Wynikiem zmian semantycznych jest polisemia terminu (podobnie: *i. grafemiczna*, *i. ortograficzna*). Jak widać w poniższych przykładach zazwyczaj badacze dostrzegają wpływ grafii na wymowę i niekiedy wyjaśniają działanie *interferencji*:

„Minimalizuje się w ten sposób jednocześnie prawdopodobieństwo wystąpienia w przyszłości błędów wymowy o charakterze **interferencji ortograficznej**, polegającej na odczytywaniu wyrazów (nie tylko nowych, ale też takich, których wymowy student nie pamięta) zgodnie z konwencją ortograficznej reprezentacji fonemów własnego języka (lub innego, np. angielskiego) np. takich jak cukier w realizacji [kuk'er] (...)” [BE: 205].

„Okazało się, że w tym wypadku mamy do czynienia nie z **interferencją fonemetyczną**, lecz z **interferencją grafemiczną** języka wietnamskiego” [LTD: 180–181].

„(...) obcy system graficzny wykorzystujący najczęściej te same litery łacińskie, które jednak inaczej funkcjonują w różnych językach, co może być przyczyną błędów (**interferencji graficznej**)” [SL: 173].

„W wyniku **interferencji fonetyczno-ortograficznych** Bułgarzy myślą [n] z [ń], np. [Xen], lecz [ćeńKih] [Kijewska 2001: 273]” [MB2: 115].

Niekiedy możliwe bywa dwojakie zinterpretowanie opisywanej interferencji, por.:

„Pierwszą grupę stanowią błędy powstałe na skutek **interferencji graficznych** z języka bułgarskiego: podstawowym problemem, jaki napotykają Bułgarzy w trakcie opanowywania sprawności pisania w języku polskim, jest wprowadzenie nowego systemu graficznego – łacinki (wraz z grafemami oznaczającymi specyficzne głoski polskie)” [KA2: 71].

Zdarzają się też opisy wpływu wymowy na grafę:

„Ogólnie należy stwierdzić ponadto dość rzadkie występowanie błędów ortograficznych niewynikających z **interferencji fonetycznej** (a więc błędów typu słucham ‘słucham’, reżyser ‘reżyser’, sposób ‘sposób’, Japanką ‘Japonką’), co dowodzi opanowywania języka polskiego przez Japończyków od początku w jego wersji pisanej” [MSB: 176].

„Kolejną przyczyną błędów w zakresie dystrybucji samogłosek nosowych jest **interferencja mowy na pismo**: Bułgarzy, zwłaszcza w I semestrze, piszą tak, jak słyszą” [KA: 265–266].

Podobne wyzwania dotyczą zgromadzonych w tekstach opisów *interferencji fonetycznej vel fonologicznej*, choć najczęściej *fonetyczna* wiązana jest po prostu z wymową głosek w języku docelowym:

„Dodatkowo w rozpoznaniu problemów stricte logopedycznych przeszkadzają **interferencje fonetyczne** z języków rodzimych, które pojawiają się w wypowiedziach osób uczących się JPJO” [CP: 209–210].

Z rzadka bywa to poszerzane o zjawiska prozodyczne:

„**Interferencje fonetyczne** dotyczą, oczywiście, nie tylko pojedynczych głosek czy ich grup, ale uwidaczniają się również na poziomie suprasegmentalnym” [MM: 28],

lub odnoszone do procesów (fonetycznych, fonologicznych), jako efekt w postaci wymiany głosek realizujących inne fonemy:

„Tymczasem przytoczona wypowiedź, wygłoszona w obecności osoby nieznającej wskazanego kontekstu i niemającej świadomości zachodzących tu procesów **interferencji fonetycznej**, mogłaby być opacznie zrozumiana wskutek powstania niezamierzonej przez nadawcę homonimii (a ściślej homofonii) błędnie wymówionej formy 3. osoby liczby pojedynczej czasownika *pracować* z taką samą formą gramatyczną czasownika *prasować*” [MM: 23].

Często nawiązuje się bezpośrednio do systemu fonologicznego L1:

„Przedstawione powyżej przykłady procesów asymilacyjnych i **interferencji** ukazują pewne zjawiska towarzyszące akwizycji polskiego podsystemu fonologicznego” [MTA: 109],

„(...) obcy system fonologiczny odbierany przez sito fonologiczne własnego języka ucznia staje się przyczyną błędów w wymowie (**interferencji fonetycznej**)” [SL: 173],

niekiedy zaś w obu systemach (fonetycznym i fonologicznym) upatruje się jej źródła:

„Przedstawione skrótowo w niniejszym artykule wyniki badań są ważne dla praktycznych celów glottodydaktycznych, ponieważ wykazują silną **interferencję** rodzimych systemów fonetycznych i fonemicznych oraz istnienie etapów nabywania odpowiednich systemów L2” [SzKE: 54].

Jako równoznacznik pojawia się też *interferencja foniczna*:

„Należy pamiętać, że **interferencja foniczna** będzie działała tak długo, aż nie zostaną wytworzone u uczących się nowe nawyki mowne (tj. charakterystyczne dla przyswajanego języka obcego), dostatecznie silne, by mogły przewyciężyć i wyeliminować utrwalone przyzwyczajenia wymowy ojczystej, które utrudniają prawidłową percepcję i artykulację obcych głosek.” [MM: 29].

Jednocześnie do wymowy odnoszony jest komponent *fonologiczna*:

„**Interferencje fonologiczne** zachodzą również podczas artykulacji spółgłosek” [BTM: 88].

„(...) pod wpływem negatywnego **transferu fonologicznego** oraz sugerowania się kształtem graficznym litery następuje nazalizacja samogłoski [a], np. *[čāũški] (SK ťažký), *[v'izãũ] (SK vidia), *[užãnt] (SK úrad)” [ZVM: 58].

W związku z tą różnorodnością dla pogłębienia badania dalsza analiza przebiega zgodnie z ujęciem kognitywistycznym. Sprawdzanie, w jaki sposób przymiotniki budujące poszczególne warianty funkcjonują w uzusie, zaczyna się od pojęć³⁸, do których odsyłają. Choć więc będzie to uproszczenie, można założyć,

³⁸ Korzysta się z wielu różnych źródeł, także popularnonaukowych, ze względu na ich powszechność. Za pomocą tego kryterium wnioskuje się o ogólnym rozumieniu terminów, które dostępne są szerokiemu gronu odbiorców.

że odnosząc się do fonetyki, glottodydaktycy mogą mieć na myśli fakt rezultatywny, a więc pewien słyszalny efekt nałożenia się wymowy typowej dla języka wyjściowego (często ojczystego, lecz niekoniecznie) na wymowę ucznia, który dąży do wymowy typowej dla języka polskiego, będącego tu docelowym. Takie rozumienie można w pewien sposób utożsamić z konkretnym błędem, czy inaczej – skutkiem oddziaływań. Jeśli jednak piszą o interferencjach w kontekście fonemów, to z pewnym prawdopodobieństwem rozumieją to zjawisko jako wpływ systemu fonologicznego języków wcześniej opanowanych na opanowywaną właśnie polszczyznę³⁹. Jest to wniosek wymagający dalszych refleksji, jednak analiza tekstów pozwala przyjąć, że interferencja jako proces łączona jest z fonologią (wpływ znanego zbioru fonemów, prozodii), a jako rezultat z fonetyką (sposób wymowy podyktowany umiejętnością artykulacji znanego zbioru głosek, rzadziej: akcentowania, intonowania). Niestety trzeba zwrócić uwagę i na to, że samo definiowanie fonemu⁴⁰ i głoski czy formułowanie zadań fonetyki i fonologii zależy od przyjętej koncepcji, a powszechność mieszania pojęć fonem – głoska (nie wspominając o relacji: fonem – głoska – fon czy różnicach w rozumieniu głosek jako konkretów lub abstraktów, konkretnych dźwięków mowy czy ich typów, klas) wpływa niekorzystnie na interpretację wielu badań⁴¹.

Można więc przyjąć, że fonem to klasa jednostek systemu, która różnicuje wyrazy danego języka, o czym fonologowie wnioskuje, badając konteksty, w jakich pojawiają się głoski, czyli w podstawowym rozumieniu: fonetyczne/dźwiękowe realizacje fonemów. Fonemy są więc realizowane przez głoski, a głoski artykułowane czy wymawiane [zob. rozważania na temat głosek: Rogoziński 2015], a w związku z tym słyszalne. Wydaje się, że nie trzeba w glottodydaktyce przyjmować ujęć fonemocentrycznych, warto doceniać fonetykę jako naukę, a jednak nie ma też potrzeby odseparowywania się od fonologii jako nauki abstrakcyjnej. Ważne jest zadanie pytania: dlaczego jeden badacz, np. artykulację [w] zamiast [v] w wyrazie *woda* obserwowaną u cudzoziemca tej samej narodowości mówiącego

³⁹ Warto pamiętać, że może to działać także w odwrotną stronę.

⁴⁰ Zob. z grec. *phonema* ‘głos, dźwięk’.

⁴¹ Przykładowo *fonem* to: „klasa fonetycznie spokrewnionych dźwięków mowy danego języka (Daniel Jones), najmniejsza jednostka systemu fonologicznego różnicująca znaczenie, będąca zbiorem cech dystynktywnych i relewantnych głoski (szkoła strukturalistyczna), klasa głosek pokrewnych fonetycznie, niewystępujących w tym samym otoczeniu (koncepty dystrybucjonistyczne), jednostka obecna w umyśle mówiącego i przez niego zamierzona w danym akcie mowy (Szpyra-Kozłowska 2002; por. dźwięk idealny, do którego dąży użytkownik według Jana Baudouin de Courtenay), klasa (allo) fonów i zbiór wspólnych im cech fonetycznych, zachowywanych w różnych kontekstach, dzięki którym odróżniają od siebie morfemy (Polański, Nowak 2011)” [Biernacka 2024b: 115].

po polsku, nazywa fonetyczną, a inny fonologiczną? Najprościej można uznać, że ci, dla których istotne jest to, że doszło do wypowiedzenia niewłaściwej głoski, uznają to za zjawisko fonetyczne. Piszą więc o *interferencjach fonetycznych*, ponieważ ze względu na pewien wpływ języka wcześniej opanowanego, uczący się artykułuje nie tę głoskę, którą powinien. Skoro wyartykułowana została jakaś głoska, to znaczy, że jest to zjawisko z płaszczyzny, która o głoskach traktuje, a więc fonetycznej czy też fonicznej, w znaczeniu brzmieniowej. Interferencja jest więc tu wpływem dającym się zaobserwować, bowiem skutkującym jakąś kategorią błędu wymowy⁴². Inni zaś patrzą na problem z punktu widzenia systemu, dopatrują się implikacji zasobem fonemów z systemu fonologicznego⁴³ języka ojczystego (lub/i innych) ucznia (w którym jest np. /w/, lecz nie ma /v/), problemów w zakresie percepcji (np. ze względu na brak fonemu oraz realizującej go głoski [v], której w systemie (inter)języka ucznia może wcale nie być lub która może realizować inny fonem), świadomości językowej czy kompetencji językowej. Wówczas stosowany jest termin *interferencja fonologiczna*⁴⁴, zwracający uwagę na sam proces oddziaływania jednego języka na drugi (to dwa różne systemy⁴⁵).

Przymiotnik *fonologiczny* może być więc rozpatrywany w kontekście mentalnego wyodrębniania jednostek znaczących, a więc przewidywania tego, co miało zostać wyartykułowane (vs. to, co zostało wyartykułowane)⁴⁶. Typowe dla ujęć lin-

⁴² Por. typy interferencji według Weinreicha [1953], które zasadniczo utożsamiać można z typami błędów interferencyjnych (zob. podrozdział 5.2).

⁴³ Jako struktury powiązanych ze sobą relacjami fonemów.

⁴⁴ Por. niezwykle ważne, chociaż wciąż nie dość wyczerpująco opisane na gruncie języka polskiego, procesy fonologiczne oraz błędy fonetyczne / fonologiczne, którymi zajmuje się łogopedia.

⁴⁵ „Za system fonologiczny uważa się system tkwiący w umysłach, a choć fonemy mogą być różnie realizowane przez różne głoski – istotą jest intencja mówiącego. Jeśli więc mówiący zamierza wypowiedzieć jakieś słowo, to bez względu na to, jakie trudności artykulacyjne mu towarzyszą (dziecko w trakcie opanowywania języka ojczystego, cudzoziemiec uczący się języka obcego, rodzimy użytkownik języka z zaburzeniami mowy itd.), ma on intencję realizacji określonych fonemów. Innymi słowy, niezależnie od tego, jak bardzo bliskie czy dalekie są wyartykułowane głoski względem głosek docelowych, realizują określoną z góry strukturę fonologiczną” [Biernacka 2024b: 119].

⁴⁶ Jest to ważne podczas analiz błędów cudzoziemskich. Badacz, notując wymowę, stosuje zwykle któryś wariant wybranego sposobu notacji, np. fonetyczny alfabet międzynarodowy lub sławistyczny. Transkrybując, zazwyczaj decyduje się na zapis usłyszanego głosek (w znaczeniu klas, bowiem z reguły pomija cechy nieistotne, takie jak barwa – chyba że cel badania tego wymaga, więc ważne jest, by móc to wyróżnić). W kontrze do tego obok podaje się często transkrypcję fonologiczną dla zobrazowania różnic, jest to też ze strony badacza potwierdzenie przeprowadzonej przez niego, zwykle audytywnej, analizy. Oddaje więc relację głoska jako klasa, która została zrealizowana, a fonem

gwistycznych, fonemocentrycznych, a więc też np. logopedycznych (o czym świadczy pozyskanie terminu w konkretnych tekstach źródłowych), będzie uznawanie *interferencji fonologicznej*. Jednakże w myśl patrzenia na akt mówienia w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej znajduje się mówiący po polsku cudzoziemiec w trakcie nauki języka (typowej dla ujęcia glottodydaktycznego), można uznać, że stosowanie terminu *interferencja fonetyczna* jest po prostu informacją o zaobserwowaniu pewnego zjawiska. Badacz uznaje, że mówiący podjął próbę skategoryzowania wcześniej usłyszanego dźwięku docelowego, a następnie jego naśladowania poprzez zaczerpnięcie głoski z języka wyjściowego (najbardziej podobnej do tej, która miała być wymówiona, bowiem uczący się może skoncentrować się na takich jej cechach, które niekoniecznie są w polszczyźnie dystynktywne)⁴⁷. Przyjęcie koncepcji strukturalistycznych nie będzie więc uzasadnione (lub wystarczające), gdyż glottodydaktyki nie interesuje po prostu język jako system abstrakcyjny. Zwrot w stronę, przykładowo, fonologii generatywnej pozwala zrozumieć, że fonologia i fonetyka są sobie niezbędne: badają substancję języka i dostrzegają w niej różny potencjał. W takim ujęciu piszą ci, którzy łączą oba poziomy, stosując termin *interferencja fonetyczno-fonologiczna* [zob. Szpyra-Kozłowska 2002].

Związana z ujęciem glottodydaktycznym jest jeszcze inna możliwość interpretacji stosowanych wariantów, która w pewien sposób upraszcza sposób widzenia omawianego problemu. Otóż być może dobór określeń podyktowany jest wyróżnianiem interferencji jako zjawiska korelującego nie z płaszczyznami (działami) ustrukturyzowanego systemu językowego (fonologiczna, morfologiczna, składniowa, leksykalna [zob. Milewski 1965; SGJP WSiP 2002; Przybylska 2003; Grzegorzczkowska 2007]), a z poszczególnymi typami kompetencji językowych (w interesującym zakresie ESOKJ [2003] wyróżnia kompetencję fonologiczną, ortograficzną i ortoepiczną) lub ewentualnie glottodydaktycznym podziałem na podsystemy języka: foniczny, graficzny⁴⁸ [por. Seretny, Lipińska 2005].

w kontekście innych fonemów danego języka. Zapisując konkretną realizację, dąży jednak do pewnej generalizacji, pomija więc specyficzne cechy danego mówcy i wypracowuje transkrypcję generyczną, by móc porównać jego wymowę z wymową innych osób (z reguły tego samego pochodzenia czy o tym samym języku pierwszym).

⁴⁷ Por. teorię Haugena [za: Kopczyński 1973] o identyfikacji fonemów języka docelowego na podstawie fizycznego podobieństwa allofonów, a więc przypisywania ich do fonemów języka ojczystego – pojawiania się dwujęzycznych allofonów (ang. *bilingual allophone*).

⁴⁸ Warto porównać wyróżnianie podsystemów. W językoznawstwie (także w logopedii) wymienia się najogólniej podsystem fonologiczny, morfologiczny, syntaktyczny i leksykalny. W glottodydaktyce zaś: foniczny, graficzny, gramatyczny i leksykalny. Wyraźnie zarysowuje się zmiana optyki – z funkcjonalnej na realizacyjną. To, co dla językoznawstwa znajduje się poza systemem: grafia, w glottodydaktyce jest albo pełnoprawnym podsystemem, albo paralelnym do fonii.

Byłby to też punkt wyjścia do zrozumienia pojawienia się w kontekście błędów wymowy terminów: *interferencja graficzna* i *ortograficzna*. Określenia te odnoszą się bowiem bezpośrednio do relacji pomiędzy (wy)mową a jej zapisem – co tłumaczy też wariant *i. grafemiczna*. Choć używane są różne przymiotniki, znów terminy te stosowane są jako bliskoznaczniki, prawdopodobnie w związku z budującym je morfemem leksykalnym -graf-. Jednakże różnica między literą a grafemem jest analogiczna względem relacji głoski z fonemem (por. *graficzny / grafemiczny*). Grafemy rozumie się bowiem jako graficzne reprezentacje jednostek funkcjonalnych w języku, a więc fonemów. Tym samym w zależności od tego, ile fonemów się wyróżnia⁴⁹, tylu grafemów należy się spodziewać [por. Wolańska 2019; Awramiuk 2021]. W związku z powyższym, *interferencja graficzna* może dotyczyć graficznej płaszczyzny języka jako paraleli wobec płaszczyzny fonicznej. *Interferencja grafemiczna* wiązana jest raczej z realizacjami systemowo uzasadnionymi, choć trudno założyć każdorazowe tego rodzaju doprecyzowane przyglądanie się relacji: fonem vs. grafem ('klasa znaków graficznych, czyli litera lub kombinacja liter, reprezentujące w piśmie fonemy danego języka'⁵⁰). Najpewniej termin stworzono za sprawą odniesienia do *grafemów* lub nazwy samej nauki, jaką jest *grafemika*, która to bada stosunki między systemem graficznym a fonologicznym języka [zob. EJO]. Także ortografię, jako skodyfikowane reguły zapisu, można uznać za bliską znaczeniowo. Jeżeli ortografia pozwala za pomocą grafemów zapisać fonemy, to znaczy, że realizuje płaszczyznę *langue*. Rzeczywistą wymowę, foniczną warstwę języka, indywidualną i wariantywną, odzwierciedla natomiast transkrypcja, która służy zapisowi płaszczyzny *parole*. Oba systemy notacji są konwencjonalne. Warto przy tym zauważyć, że np. Jan Grzenia [1998] *wymową ortograficzną* nazywa właśnie sposób wymowy implikowany postacią graficzną wyrazu, czyli dobór takiej przydawki można usankcjonować

⁴⁹ Inwentarze fonemów ustalane są w zależności od przyjętych kryteriów ich wyodrębniania. Jest to wciąż kontrowersyjny temat, podejmowany przez badaczy z punktu widzenia różnych nurtów fonologii (w konsekwencji autorzy przyjmują różne interpretacje dotyczące m.in. tzw. samogłosek nosowych, spółgłosek zwarto-szczelinowych, spółgłosek postpalatalnych czy wargowych). Współcześnie zakłada się występowanie w języku polskim od 36 do 47 fonemów, por. Wierzchowska 1980; Wiśniewski 1997; Ostaszewska, Tambor 2000; Szpyra-Kozłowska 2002; Dróżdż-Łuszczczyk, Siudzińska 2024 (por. wcześniejsze opracowania, w których przyjmowano do 57 fonemów: Wolańska 2019).

⁵⁰ *À propos* terminu fonem, zob. definicję grafemu według Elżbiety Awramiuk: „jest zatem pojęciem abstrakcyjnym, uściślając, oznacza klasę znaków graficznych percypowanych przez rodzimych użytkowników języka jako tożsame funkcjonalnie” [2021: 19]. Nie wszyscy jednak rozumieją grafem jako reprezentację graficzną fonemu. Szczególnie w starszych opracowaniach znaczenie tego terminu pokrywało się ze znaczeniem litery jako jednostki alfabetu [zob. EJO 1999].

tradycją podejścia językoznawczego⁵¹ [także: SGJP WSiP]. Trudno lingwistycznie jednoznacznie wiązać wymienione warianty z charakterystycznym dla cudzoziemca sposobem wymowy, a jeśli – to rzecz jasna musi to być wymowa w jakiś sposób determinowana zapisem⁵².

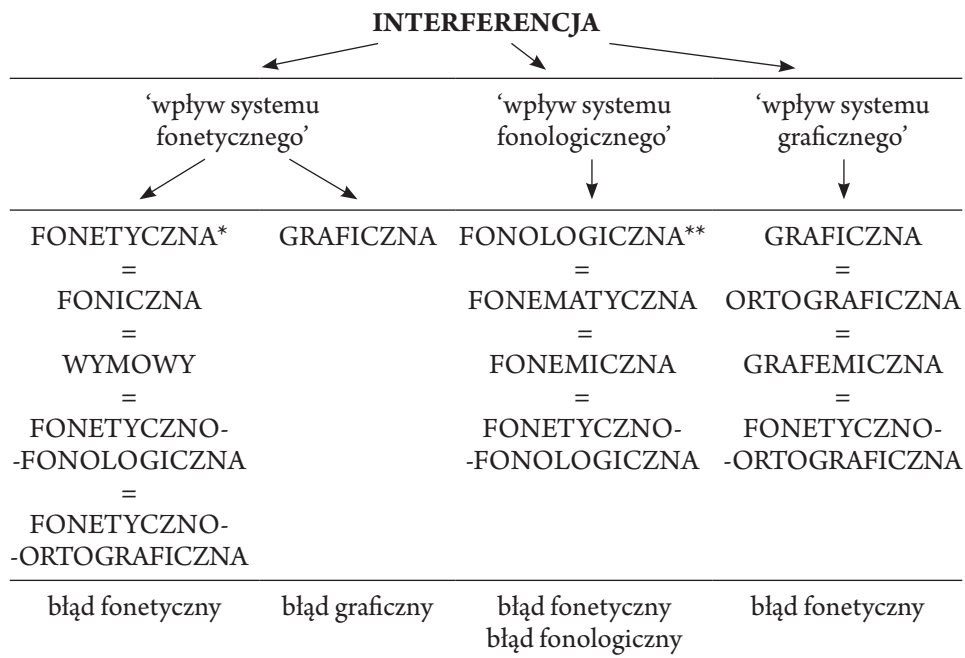
W związku z opisanymi wątpliwościami stosowanie przymiotników złożonych jest działaniem asekuracyjnym, próbą poszukiwania terminu łączącego płaszczyzny *langue i parole*⁵³ (*fonetyczno-fonologiczny* ‘odnoszący się do fonetyki i fonologii’) lub podsystemy (*fonetyczno-ortograficzny* ‘odnoszący się do fonetyki i (orto)grafii’), co wynikać może z chęci zasygnalizowania relacji między nimi, braku pewności co do tego, której z płaszczyzn dany przykład dotyczy, lub też braku konieczności podejmowania takich decyzji. Interesująca jest tutaj budowa przymiotnika złożonego *fonetyczno-ortograficzny*. Można by bowiem pokusić się o rozczłonkowanie wariantu *grafemiczny* na *fonologiczno-graficzny*, tym samym pozostając w zakresie obu członów na płaszczyźnie abstrakcji. Logiczne byłoby także zaproponowanie wariantu *ortofoniczno-ortograficzny* w ramach ortoepii, czyli na poziomie realizacji, zakładającej normatywizm. Złączenie fonetyki z ortografią nie jest spójne, a jednak wynika zapewne z przyjęcia optyki językoznawczej: odniesienia do nazywania błędów wymowy wynikających z zapisu *wymową ortograficzną*. Zbudowany termin ma poniekąd wyjaśniać sposób zajścia błędów – choć znów można by je zrozumieć zarówno jako błędy ortograficzne motywowane fonetycznie, błędy fonetyczne motywowane ortografią, jak i błędy ortograficzne motywowane ortografią. Tak różne koncepty powinny mieć przypisane sobie inne terminy⁵⁴. Mimo wszystko prawdą jest, że liczne błędy wymowy wynikają z odmiennych w L1 względem L2 relacji grafemicznych. Termin jest zasadny, jeśli *interferencję* będzie się rozważać jako proces – choć to zdaje się postulatywne. Sprawdzono więc, jak poszczególne typy określić korelują z pojęciem interferencji w kontekście kryterium wpływu konkretnego podsystemu, a także jej skutku:

⁵¹ Por. podobne, nie zawsze takie samo zjawisko, kiedy to rodzimy użytkownik języka odczytuje/wymawia wyraz hiperpoprawnie lub doliterowo [Lorenc 2016; Osowicka 2000]. W materiale źródłowym odnaleziono także językoznawczy termin *wymowa doliterowa* [MM4: 111–112], tłumaczony jako ‘hiperpoprawna wymowa zgodna z piśmownią’. Zob. ang. *spelling pronunciation*, czyli błąd wymowy wynikający z zapisu.

⁵² Jeszcze inne propozycje terminu pojawiają się w literaturze niemieckojęzycznej. Jak podaje Zuzanna Czerwonka-Wajda, „kiedy ortografia dodatkowo stymuluje powstanie błędnej realizacji w wymowie, należałoby raczej mówić o tzw. interferencji podwójnej lub podwójnie motywowanej (niem. ‘Doppelinterferenz’, za Prędota 1979: 22–24)” [2020: 381].

⁵³ Por. językoznawstwo zewnętrzne i wewnętrzne.

⁵⁴ *Per analogiam*: ang. *orthographic interference*.



* Także: *transfer fonetyczny*.

** Także: *transfer fonologiczny*.

Schemat 6. Pojęcie interferencji – kryteria wpływu i skutku

Interferencja graficzna to wobec tego jeden termin, który obsługuje różne pojęcia, co jest sytuacją najmniej pożądaną, aczkolwiek wydaje się ugruntowane w dyscyplinie i możliwe do zdekodowania na podstawie kontekstu i/lub przykładów, o ile się pojawiają. Kolejnym nieostrym terminem jest *interferencja fonologiczna* (wraz z bliskoznacznikami). Nie jest pewne, jakie są jej konsekwencje (błędy fonologiczne, błędy fonetyczne czy błędy obu typów), a więc nie jest pewne, jaki reprezentuje koncept. W obu przypadkach cenne są wszelkie próby definiowania lub jednoznacznego ich egzemplifikowania przez posługujących się nimi badaczy (ostrzenie terminów), por.:

„**Interferencja fonologiczna** polega na przystosowaniu brzmienia leksemów z języka angielskiego do systemu fonologicznego języka polskiego” [BTM: 86],

a także:

„**Interferencja językowa** może być zwięźle i w sposób świadomie uproszczony zdefiniowana jako przenoszenie nawyków artykulacyjnych języka pierwszego do systemu artykulacyjnego języka przyswajanego” [MW2: 99].

Zaznaczanie własnego punktu widzenia odbywa się też niekiedy poprzez porównywanie, np.:

„Znaczenie **transferu językowego jako czynnika generującego błędy** było wielokrotnie podważane, mimo to znaczna większość autorów zgadza się, że podstawą wielu błędów zachodzących na poziomie fonetycznym i fonologicznym jest właśnie transfer” [BSz: 262].

„Interferencje fonologiczne zostaną tu omówione na przykładzie polsko-angielskich **kontaktów językowych, czyli transferu polskiego systemu fonologicznego do języka angielskiego**” [BTM: 86].

Ponadto zdarza się, że termin funkcjonuje w tekście lub w jego fragmencie w znaczeniu ogólnym – ‘wpływu’ lub ‘przeniesienia czegoś’ (niekiedy to determinologizacja):

„Kolejną przyczyną błędów w zakresie dystrybucji samogłosek nosowych jest **interferencja** mowy na pismo: Bułgarzy, zwłaszcza w I semestrze, piszą tak, jak słyszą” [KA: 265–266].

Podobnie funkcjonują terminy *interferencja* lub *transfer* wraz z peryfrazami, stanowiąc tło mikrosystemu:

„Tymczasem o trudnych do przewyciężenia **interferencjach w zakresie wymowy** samogłosek utrzymujących się najdłużej w obrębie systemu fonetycznego już prawie dwadzieścia lat temu pisała autorka licznych artykułów o nauczaniu polskiej wymowy i podręcznika do tejże – A. Majewska-Tworek (por. 2005: 161)” [CA: 70].

„W przypadku języków wschodniosłowiańskich i języka polskiego **interferencja na płaszczyźnie fonetycznej** dotyczy wymowy głosek [l] oraz cz [č], które w języku rosyjskim są miękkie, w wyniku czego studenci mówią np. Urszul’a, mał’utki; čitać [čitać], wymawiając te spółgłoski zgodnie z fonetyką języka pierwszego” [DDP: 15].

Gdyby funkcjonowały w tekstach w większej częstotliwości, szczególnie w tekstach konkretnego autora, można by je uznać za warianty składniowe terminu *interferencja fonetyczna*. Podobnie *i. językowa na płaszczyźnie graficznej* byłaby wariantem *i. graficznej*, tak jak *i. fonetyczno-ortograficzna* jest składniowym wariantem kilku terminów: *i. fonetycznej*, *i. ortograficznej*. Do najciekawszych przypadków w zgromadzonym materiale należą warianty synonimiczne, które odsyłają do tego samego pojęcia (i obiektu w rzeczywistości pozajęzykowej), korystając z innej konceptualizacji. Należą do nich:

- 1) *i. fonetyczna* (fonetyka) / *i. foniczna* (fonia, brzmienie) / *i. wymowy* (wymowa),
- 2) *i. fonologiczna* (fonologia) / *i. fonematyczna* = *fonemiczna* (fonem),

3) *i. grafemiczna (grafematyka) / i. graficzna (grafia) / i. ortograficzna (ortografia)*.

Są to również warianty etymologiczne, rozumiane szeroko, jako różniące się pochodzeniem morfemów składowych, podobnie jak same: *interferencja / transfer (negatywny)*⁵⁵.

Ostatecznie sprawdzono, co według autorów podlega interferencji, czyli jakie elementy są według nich interferowane⁵⁶. Znaczna część badaczy pozostaje jednak na poziomie ogólności, stwierdzając, że interferowane są zasady / reguły, zwyczaje, nawyki (wymowy / mowne) lub sama wymowa (wymawianie), wiedza czy pojedyncze słowa (por. definicje słownikowe):

„Błąd nierozróżniania (mieszania) *l* i *ł* powtarza się bardzo często w pierwszym semestrze nauki. Polega on na zapisywaniu *l* zamiast *ł* przed samogłoskami *a, o, u/ó* (bułg. *a, o, y*) oraz *y*, przed spółgłoskami i w wygłosie wyrazu, co stanowi efekt **interferencji zasad** bułgarskich na grunt polski. (...) Zgodnie z klasyfikacją fonetycznych błędów interferencyjnych Weinreicha jest to błąd niewystarczającego różnicowania fonemów języka polskiego na skutek **interferencji zasad fonetycznych**⁵⁷ języka prymarnego” [KA: 267].

„Natomiast analizy produkcji sugerują, że istnieje **podzbiór reguł fonologicznych**, które **podlegają transferowi do L2**, ale dokładne określenie tych reguł pozostaje tematem otwartym [por. Curtin 1998]” [SzKE: 32].

„W pracy z cudzoziemcami teoria i praktyka są tak nierozzerwalnie związane, że chwilami uniemożliwia korygowanie wymowy słuchaczy i objaśnienie przyczyn i mechanizmów różnych zjawisk fonetycznych; lektor nie przygotowany teoretycznie często nie jest dość wrażliwy na różnice zachodzące w jego wymowie a wymowie powierzonej mu grupy cudzoziemców, nie dostrzega **interferencji obcych zwyczajów językowych** na sposoby wymowy polskich wyrazów, ich związków i całych zdań, nie zwraca uwagi na subtelne różnice w wymowie, nawet jeżeli są to różnice systemowe” [FKM: 25].

„W takiej sytuacji występuje bowiem zjawisko transferu negatywnego (interferencji), które polega na **przenoszeniu wiedzy, nawyków** ze swojego języka do nabywanego obcego” [MW2: 99].

⁵⁵ A także wszystkie warianty oparte na tych dwóch różnych członach konstytutywnych.

⁵⁶ Warto zauważyć, że w samym derywacie „interferować” zapisany jest efekt interferencji – jeśli coś jest/było interferowane, tzn. że już jest w drugim systemie, zostało już przeniesione. Rzadziej więc mówi się o interferencji jako zjawisku potencjalnym, badacze opisują ją raczej z punktu widzenia obserwatora, który już zidentyfikował błąd, będący jej następstwem.

⁵⁷ Co ciekawe, z przytoczonego cytatu wynika, że nieróżnicowanie fonemów to błąd, czyli efekt interferencji, będący wpływem zasad fonetycznych.

„Niewykluczone, że forma ta jest wynikiem **interferencji** bułgarskiego **słowa**” [KA: 273].

„Błędy te stanowią efekt **interferencji wymowy** uczniów bułgarskich na pismo” [KA2: 74].

„**Interferencji** podlega też **sposób wymawiania** spółgłosek miękkich [ś], [ź], [ć], [dź]; w językach wschodniosłowiańskich nie są one wymawiane miękko, lecz jak głoski zmiękczone (podobnie jak w polskich wyrazach sinus, Zimbabwe)” [DDP: 15].

W ten schemat wpisują się również stosowane przez glottodydaktyków bliskoznaczniki:

„**Przenoszenie nawyków mownych** z języka japońskiego sprawia, że głoska ta u studentów japońskich jest jakby «spłaszczona» czy «przymknięta», brzmi jak dźwięk pośredni między polskim *y* oraz *u*” [IA: 181].

Znacznie rzadziej wprost wyrażane jest, że interferowane są głoski:

„Prawdopodobnie jest to rezultat **interferencji podobnie brzmiących retrofleksyjnych głosek języka chińskiego**” [MM2: 142].

„Sygnalizując problem palatalności w procesie przyswajania języka polskiego należy dostrzec zjawisko **interferencji głoski** [ç], która w języku polskim ma bardzo ograniczoną dystrybucję, natomiast w niemieckim bywa traktowana jako odrębny fonem” [MTA4: 163].

Znaleziono jedno odniesienie do systemów:

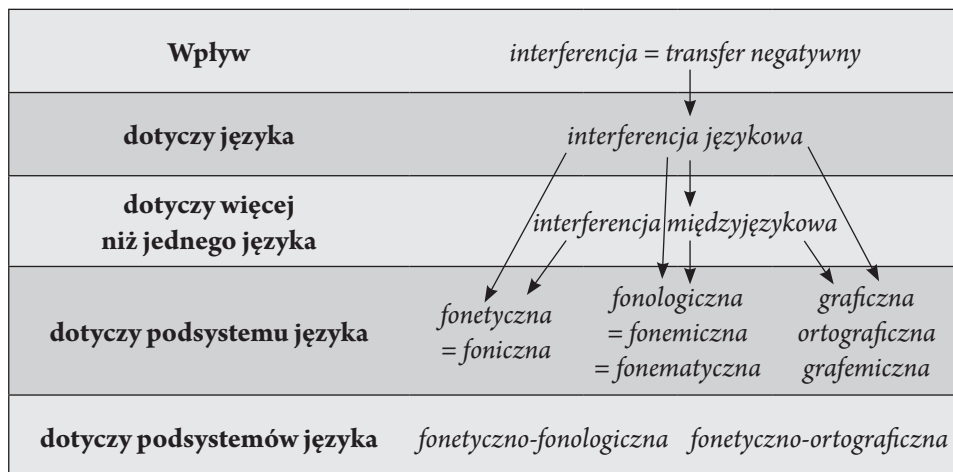
„Przedstawione skrótowo w niniejszym artykule wyniki badań są ważne dla praktycznych celów glottodydaktycznych, ponieważ wykazują silną **interferencję rodzimych systemów fonetycznych i fonemicznych** oraz istnienie etapów nabywania odpowiednich systemów L2” [SzKE: 54].

Obserwowana jest przede wszystkim relacja bliskości znaczeniowej. Przykładowo warianty *i. fonologiczna*, *i. fonemiczna* oraz *i. fonematyczna*, choć łączą je treść i zakres, różnią się barwą: nacechowaniem stylistycznym i chronologicznym, także ze względu na język zapożyczenia (patrz: angielski jako *lingua franca*)⁵⁸, i w tym kontekście pierwszy z nich można już uznać za (bardziej) rodzimy (dawniej przyswojony) względem dwu internacjonalnych, a drugi za typowy dla tekstów

⁵⁸ W kontekście typów słuchu bywają uznawane za dublety znaczeniowe, bywają też różnicowane – takie zagubienie w ich znaczeniach jest więc powszechniejsze.

anglojęzycznych. Można założyć, że *interferencja grafemiczna* jest kohiponimem względem *graficznej* i *ortograficznej* (*per analogiam* do relacji fonetyka – fonologia). To efekt różnej konceptualizacji – nazywając to samo zjawisko (tu: wpływ sposobu odczytu zapisu w jednym języku na wymowę w innym języku), badacze pokazują swój sposób myślenia lub nurt, który reprezentują. Z drugiej strony nie sposób nie zwrócić uwagi na obserwowalną polisemię. Terminy *i. graficzna/ i. ortograficzna* nazywają przynajmniej dwa pojęcia: 1) wpływ sposobu odczytu zapisu w L1 na wymowę w L2; 2) wpływ sposobu odczytu zapisu w L1 na zapis w L2.

Analiza zakresów poszczególnych wariantów buduje dość skomplikowaną siatkę relacji nadrzędno-podrzędnych. Hiperonimem jest z pewnością *interferencja*, a jej bliskoznacznikiem czy wręcz synonimem zwykle *transfer negatywny*. Ich bezpośrednim hiponimem jest *interferencja językowa*, która sugeruje jedynie, że dotyczy języka, domyślać się można, że badacze stosujący ten termin, rozpatrują język jako system. Jeszcze węższa jest *interferencja międzyjęzykowa*, zwracająca uwagę na to, że wpływ przebiega między co najmniej dwoma językami. I wreszcie najniżej usytuowane są terminy, których celem jest koncentracja na konkretnym podsystemie języka: który jest determinantą interferencji lub na którym rozpoznaje się jej efekt. Co opisano, obserwuje się tu rozmaite relacje semantyczne. Można oczywiście założyć między nimi relacje identyczności – z dużym prawdopodobieństwem w taki sposób myślą o nich niektórzy użytkownicy języka, niemniej jednak – jak udowodniono – ich zakresy nie są lub nie powinny być tożsame, podobne bywają tylko ich konsekwencje: błędy wymowy⁵⁹.



Schemat 7. Hierarchia pojęć – *interferencja*

⁵⁹ Niemniej to kategoria obszerna, wewnętrznie bardzo zróżnicowana, więc stwierdzone podobieństwo jest na poziomie znacznej generalizacji.

Warianty terminu *transfer*, podobnie jak *interferencja*, zbudowane są na zasadzie członu konstytutywnego, który określony jest przydawką odnoszącą się do konkretnej płaszczyzny czy podsystemu języka. Skłania to do dopatrywania się motywacji zbieżnej z próbą określenia dokładnej przyczyny powstania błędu. Skoro glottodydaktycy proponują warianty terminu ogólnego, to znaczy, że według nich niekiedy istnieje potrzeba doprecyzowania. Ciekawe jest to, że również błędy otrzymują różne dookreślenia. Świadczy to prawdopodobnie o tym, że badacze widzą w opisywanych skutkach innego rodzaju wpływy. Z punktu widzenia dyscypliny uznaje się, że logiczne jest dekodowanie znaczenia terminu właśnie z perspektywy glottodydaktycznej i korzystanie z tak też ukutych wariantów. *Interferencja* byłaby zatem definiowana jako ‘wpływ jednego języka na drugi język, skutkujący pojawieniem się rezultatu tego wpływu’. Natomiast znaczenie ‘rezultat, pojawiający się wskutek wpływu jednego języka na drugi język’ warto rozpatrywać już w kategorii błędu, pozostawiając podwójny ogląd językoznawstwu. Rozdźwięk implikuje bowiem pewne nieporozumienia, gdyż pozwala na stosowanie terminu *interferencja* już nie tylko dla wyjaśnienia źródła błędu, lecz i nazwania błędu samego w sobie.

Dodanie członu określającego (*między*)językowa jest klasycznym zawężeniem treści, sugerującym typ zjawiska, który może obejmować wiele innych. A jednak zbliża też termin *interferencja* do terminu *oddziaływania międzyjęzykowe*, jako ich podtypu. Niezbędne jest z pewnością podjęcie decyzji eliminacyjnych lub/i ewentualnej zgody na stosowanie niektórych wariantów terminów w tym samym znaczeniu. W ujęciu lingwistycznym – skoro wpływ wynika z działania jednego systemu na drugi system – należałoby być może poprzestać na wariacie *interferencja fonologiczna* (tworzenie przymiotnika od nazwy systemu, a nie fonemu ma szersze zastosowanie tak w językoznawstwie, jak i w glottodydaktyce). Choć nie da się zaprzeczyć, że postulat umiędzynarodowienia terminów spełnia raczej wariant: *interferencja fonemiczna*⁶⁰. Odnalezione w źródłach *interferencja wymowy*, *i. fonetyczna* / *foniczna*, potwierdzają także nurt fonocentryczny w glottodydaktyce polonistycznej. Z punktu widzenia kryterium frekwencji zaobserwowano 11 tekstów ujmujących problem na płaszczyźnie *parole*, a tylko cztery na płaszczyźnie *langue* (jeden starszy z 1987 r., jeden w nurcie logopedycznym, dwa wyłącznie cytujące ujęcie neofilologiczne Perlina, który w przykładach i tak stosuje termin *i. fonetyczna*). Podobnie w nurcie językoznawczym pozostaje *i. ortograficzna*, a ujęcie starsze reprezentuje *i. grafemiczna*. Mimo dwuznaczności termin *i. graficzna* wydaje się powszechny i zwykle stosowany w znaczeniu ‘wpływu grafii na wymowę’ (lecz przecież nie samej grafii z L1 – to metonimiczne rozumienie

⁶⁰ Niemniej jednak w literaturze anglojęzycznej też funkcjonują podobne warianty, m.in. *phonic interference*, *phonetic interference*, *phonological interference*, *phonemic interference*.

relacji między głoską a literą, gdy wpływ ma rodzimy sposób odczytywania liter, czyli w zasadzie *ortoepia*). W interdyscyplinarnej glottodydaktyce nieuniknione jest patrzenie na jeden obiekt z różnych stron, dlatego za lepsze uznaje się terminy niemotywowane. Być może z tego wynika tendencja niektórych autorów do unikania jakichkolwiek określników i używania wyłącznie terminu podstawowego (ewentualnie *językowa*, rzadziej *międzyjęzykowa*), egzemplifikowanego przykładami. To, jak różne sposoby skonstruowania terminu odzwierciedlają sposób myślenia o zjawisku, zaświadcza poniższa tabela, prezentująca stosowane w glottodydaktyce polonistycznej podstawowe typologie: podsystemów języka, interferencji, kompetencji i błędów.

Tabela 10. Terminy glottodydaktyczne – motywacje

Podsystem wyjściowy	<i>foniczny*</i> / <i>fonetyczny</i>	<i>fonologiczny</i>	<i>graficzny</i>	<i>graficzny</i>
wpływa	<i>interferencja foniczna / fonetyczna</i>	<i>interferencja fonologiczna</i>	<i>interferencja graficzna</i>	<i>interferencja ortograficzna</i>
(rozwój kompetencji)	<i>k. fonologiczna</i>	<i>k. fonologiczna</i>	<i>k. fonologiczna / ortoepiczna</i>	<i>k. ortograficzna</i>
na podsystem docelowy,	<i>foniczny / fonetyczny</i>	<i>foniczny / fonetyczny / fonologiczny</i>	<i>foniczny / fonetyczny</i>	<i>graficzny</i>
co skutkuje błędem.	<i>błąd fonetyczny / foniczny</i>	<i>błąd fonetyczny / fonologiczny</i>	<i>błąd fonetyczny</i>	<i>błąd (orto)graficzny**</i>

* Kolejność motywowana frekwencją.

** Podczas testowania często odróżnia się błędy graficzne od ortograficznych.

Jak wyjaśniono wcześniej, różnice niekoniecznie wynikają z niekonsekwencji, niekiedy podyktowane są specyficznym rozumieniem zjawiska. Zestawienie tabelaryczne unaocznia jednak znaczną różnorodność.

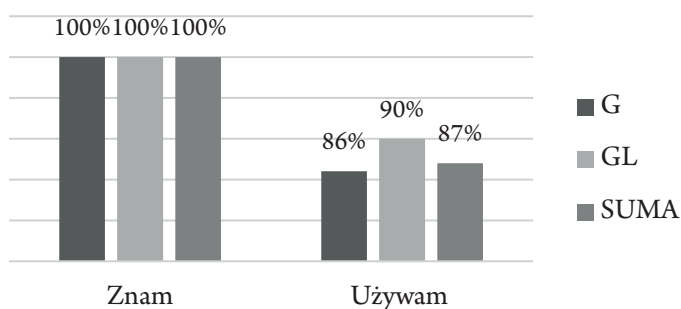
5.1.2. ANALIZA SOCJOLINGWISTYCZNA

Mając na uwadze odnalezione rozbieżności, postanowiono rozszerzyć badanie o ujęcie o charakterze socjolingwistycznym: ilościowe i jakościowe. W kontekście terminu *interferencja* za pomocą formularzy pytano zarówno o człon podstawowy (wraz z efektem: *błąd interferencyjny*), jak i pięć terminów szczegółowych, które odnaleziono w literaturze do momentu przygotowania ankiety:

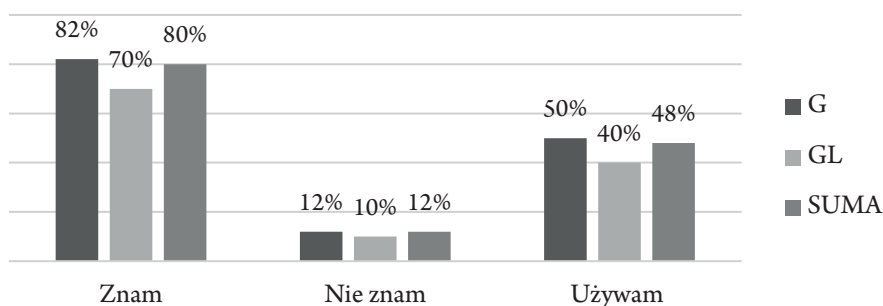
i. fonetyczna, i. foniczna, i. fonemiczna, i. fonetyczno-fonologiczna oraz i. graficzna. Podczas wywiadów proszono respondentów o wypowiedzi na temat tego zagadnienia (sposób jego postrzegania i dobór terminów).

5.1.2.1. Analiza ankiet

Termin *interferencja* znany był wszystkim respondentom (100% odpowiedzi), a jego stosowanie zadeklarowały 52 osoby: 43 – G, 9 – GL, co stanowi 87% odpowiedzi. Taki wynik można uznać za wysoki, a termin za popularny. Kolejnym pod względem powszechności użycia był termin *interferencja fonetyczna*, mimo pewnych różnic między grupami G i GL jego znajomość wśród respondentów wyniosła 80% (najwyższy spośród wszystkich terminów dookreślonych przydawką). Wart odnotowania jest też fakt nieznacznej liczby odpowiedzi negatywnych – tylko 12% respondentów go nie znało. Jego stosowanie zadeklarowało 29 osób z obu grup, czyli niemal połowa ankietowanych.



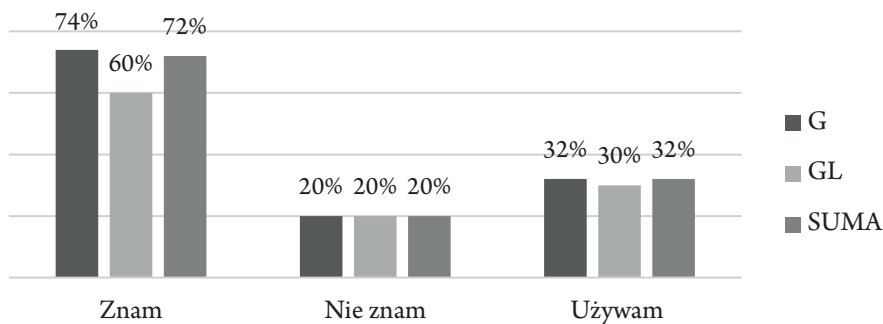
Wykres 3. Termin *interferencja* – odp.⁶¹ respondentów



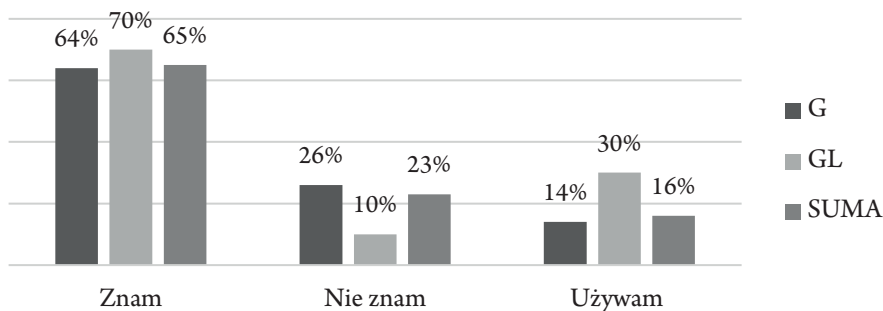
Wykres 4. Termin *interferencja fonetyczna* – odp. respondentów

⁶¹ Skrót używa się ze względów redakcyjnych.

Na trzecim miejscu uplasował się termin *interferencja graficzna*, który znany był w sumie 43 osobom (72%), nieznanym 12 osobom, jednakże używanie go zaznaczyło jedynie 20 ankietowanych (32%). Wyniki obu grup są porównywalne. Ostatni z terminów, który przekroczył wartość 60% w pytaniu o jego znajomość, to *interferencja fonetyczno-fonologiczna*. Jednocześnie jednak, tylko 10 ankietowanych zaznaczyło, że korzysta z tego terminu. To pierwszy termin, który większą popularnością cieszył się w grupie GL i wydaje się to zasadne, gdyż w logopedii niezwykle często łączy się oba poziomy, por. terminy: system fonetyczno-fonologiczny, rozwój fonetyczno-fonologiczny, procesy fonetyczno-fonologiczne czy trudności fonetyczno-fonologiczne.



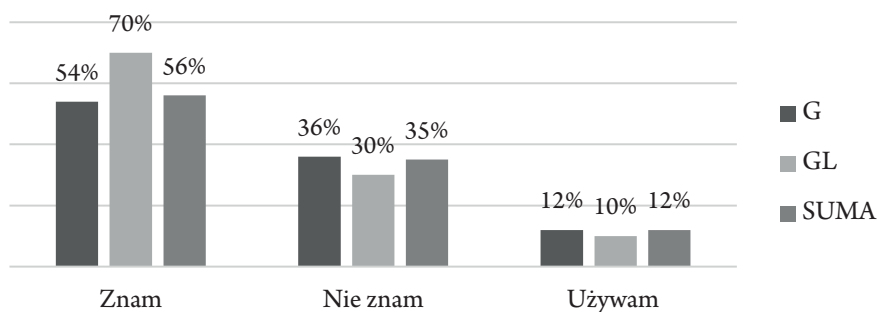
Wykres 5. Termin *interferencja graficzna* – odp. respondentów



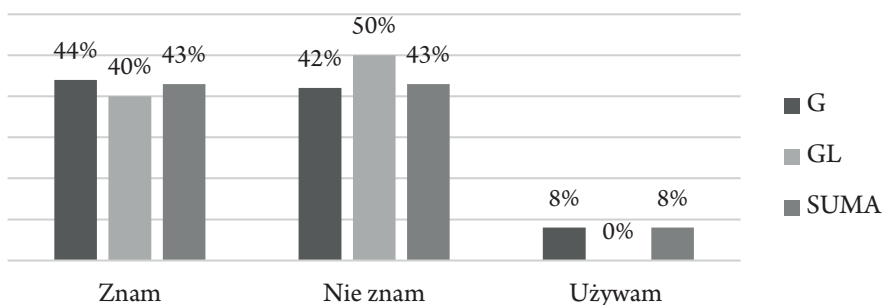
Wykres 6. Termin *interferencja fonetyczno-fonologiczna* – odp. respondentów

Mniej znany był termin *interferencja foniczna* – choć znów częstszy w grupie GL. Jego znajomość zaznaczyły 34 osoby, a stosowanie tylko siedem osób. W przeciwieństwie do poprzednich terminów tym razem widać już pewien przyrost odpowiedzi przeczących jego utrwaleniu w środowisku – 35% w obu grupach. Wyniki dla terminu *interferencja fonemiczna* rozkładają się równomiernie

– 26 osób zaznaczyło, że zna ten termin, i tyle samo, że jest on im nieznan. Stosowanie go zadeklarowały jedynie cztery osoby, więc założyć można, że *de facto* nie jest on popularny wśród respondentów.



Wykres 7. Termin *interferencja foniczna* – odp. respondentów



Wykres 8. Termin *interferencja fonemiczna* – odp. respondentów

Na podstawie zgromadzonych danych uznać można z całą pewnością, że do znanych terminów należą *interferencja* i *interferencja fonetyczna*, pozostali respondenci napotykali znacznie rzadziej. Terminy *interferencja graficzna*, a także *i. fonemiczna* i *i. fonetyczna* znane były lepiej w grupie glottodydaktyków bez logopedycznych doświadczeń, natomiast terminy *i. foniczna* oraz *i. fonetyczno-fonologiczna* nieco częściej odnotowane zostały w grupie GL. Niemniej jednak różnice między grupami są niewielkie, zaś dysproporcje w ich wielkości znaczne, więc trudno ostatecznie orzekać o różnicach. Na tym etapie analizy dane pozwalają jedynie sformułować tezę o preferencji terminów *interferencja* i *interferencja fonetyczna* oraz braku częstego kontaktu z terminem *interferencja fonemiczna*, nie dając oczywiście wglądu w rozumienie poszczególnych pojęć.

Wobec powyższego proszono o zdefiniowanie terminu ogólnego *interferencja*⁶², określenie sytuacji czy kontekstów jego użycia. W poniższej tabeli zaprezentowano przykłady poszczególnych definicji⁶³, za pomocą których ankietowani wyjaśniali sposób rozumienia zjawiska. Warto zwrócić uwagę na częstsze rozpoznawanie *interferencji* jako procesu niż rezultatu, traktowanie transferu jako synonimu lub hiponimu, wykorzystywanie w definicjach konkretnych bliskoźnaczników, a także zrównywanie *interferencji* zarówno z *obcym akcentem*, jak i *błędem*. Nie wszyscy respondenci tłumaczyli też zjawisko w sposób szczegółowy, odnoszący się do wymowy. Niektóre definicje były ogólne, a nawet dotyczyły pozostałych płaszczyzn języka: „przeniesienie jakichś cech występujących w pierwszym języku do języka drugiego, którego ktoś się uczy. Np. interferencja leksykalna to tłumaczenie ang. «eventually» jako ‘ewentualnie’ i inne przykłady «false friends»” (GL).

Tabela 11. Wybrane przykłady definicji terminu *interferencja*
– odpowiedzi respondentów

INTERFERENCJA TO:
WPLYW
„ wpływ elementów jednego (pierwszego, wcześniejszego) języka danej osoby na używanie drugiego (kolejnego), może dotyczyć także wymowy (w związku z sąsiedztwem fonetycznym, podobieństwem morfologicznym)”
„ wpływ obcej wymowy na wymowę w języku polskim, np. w sytuacji, gdy grupa słowiańska nie realizuje poprawnie «ł», a wypowiada «l» przedniojęzykowo zębowe, charakterystyczne dla Słowian wschodnich”
„ wpływ języka ojczystego na wymowę”
„ wpływ języka ojczystego na język, którego student się uczy”
„ wpływ swojego na języka na nabywany, czyli np. podstawianie głósłki ze swego języka w nabywanym”
„ wpływ jednego języka na drugi (wymawianie polskiego j jako dż w grupach anglojęzycznych, h jako g w grupach hiszpańskich itp.)”

⁶² Gdyby badania ankietowe przeprowadzone zostały na późniejszym etapie, z pewnością pytano by jeszcze o termin *interferencja graficzna*. Na etapie przygotowywania ankiety nie wiadomo jeszcze o jego polisemicznym charakterze. Autorka badania zakładała, że jedynym sposobem rozumienia tego terminu jest ‘wpływ sposobu odczytu zapisu z L1 na wymowę w L2’ [por. SDJO].

⁶³ Ze względu na znaczną liczbę definicji przedstawia się tylko wybór najciekawszych, tworzących duże subkategorie, jednak analizie podlegały wszystkie. Poza jedną definicją, opisaną w dalszej części analizy, nie zauważono różnic pomiędzy grupami G i GL.

WPLYW (cd.)
„ wpływ wymowy języka ojczystego mówiącego na realizację fonetyczną wyrazów w języku docelowym (np. komputer zamiast komputer, historia zamiast historia)”
„ wpływ czegoś pierwszego na coś drugiego; wzajemne oddziaływanie na siebie jakiś czynników; w kontekście nauki wymowy języka obcego to wpływ sposobu realizacji typowy dla języka pierwszego podczas komunikowania się w języku drugim.”
„ wpływ wymowy obcej, zarówno na poziomie jakościowym np. wymawianie przez Niemców płozywnego p, ale też np. mówienie komputer”
„ wpływ wymowy ojczystej na wymowę języka obcego”
„ wpływ jednego systemu fonetycznego i językowego na inny; transfer negatywny (jeśli o fonetykę chodzi, to np. przeniesienie obcego akcentu)”
„inaczej transfer – wpływ jednego systemu języka na produkcję wypowiedzi lub jej odbiór w drugim języku”
„To wpływy z innego języka, zarówno w wymowie, jak i w gramatyce, leksyce...” (GL)
„ Wpływ L1 na proces kodowania i dekodowania w L2” (GL)
ODDZIAŁYWANIE
„ wzajemne oddziaływanie na siebie elementów systemu, w tym kontekście – artykulacji języka pierwszego i języka nauczanego; np. realizacja niezgłoskotwórczego u jak przedniojęzykowo-zębowego ł, powszechne u nosicieli języka rosyjskiego”
„ wzajemne oddziaływanie na siebie konkretnych realizacji fonetycznych systemów fonologicznych dwóch lub większej liczby języków”
PRZENIKANIE
„ przenikanie elementu jednego kodu językowego do drugiego, w ramach jednego kodu – warianty systemowe”
„ przenikanie pewnych elementów językowych z jednego do drugiego i odwrotnie”
MIESZANIE
„ mieszanie elementów dwóch języków”
„czyli językowy miszmasz ”
PRZENIESIENIE
„ przeniesienie obcych wzorów wymawianiowych na język docelowy”
„ przeniesienie cech języka np. z języka rodzimego na nauczany”
„ przenoszenie struktur z L1 do L2”
„ przenoszenie wzorców wymowy z języka pierwszego”
„ przeniesienie z języka pierwszego/ojczystego wymowy danej głoski do języka docelowego” (GL)
TRANSFER
„ transfer negatywny ”
„ transfer językowy, wpływ np. L1 na L2” (GL)

Tabela 11 (cd.)

NAŁOŻENIE SIĘ
„ nałożenie się dwóch systemów językowy i błędy z tego wynikające” „ nakładanie się cech właściwych jednemu językowi na język drugi (dotyczy m.in. podsystemu fonetycznego, leksykalnego, składniowego itp.)” (GL)
BŁĄD
„ odchylenie od normy językowej pod wpływem innego języka” „ błąd wymowy wynikający z oddziaływania wzorców wymowy istniejących w języku wyjściowym użytkownika (częsty problem uczących się języka obcego, którzy nie potrafią w fazie początkowej nauki przestawić narządów artykulacyjnych na inną wymowę głoski, której nie wymawiali we własnym języku, więc wymawiają ją zgodnie z najbardziej przybliżonym wzorcem rodzimym)”
OBCY AKCENT
„ obcy akcent w odniesieniu do konkretnej realizacji fonetycznej”

Respondenci, definiując termin *interferencja*, podobnie jak autorzy słowników czy opracowań, dokonywali więc wyboru względem leksemów, mogących to zjawisko wyjaśnić. Najczęściej stosowali bliskoznacznik **wpływ** (21 razy G⁶⁴, 4 – GL), przy czym poziom ogólności definicji był różny. Poniższa tabela prezentuje sposoby ujmowania problemu.

Tabela 12. Sposoby definiowania terminu *interferencja* jako wpływu

Wpływ (z):	Na:
czegoś pierwszego	coś drugiego
języka pierwszego/ ojczystego/ obcego/ znanego /wcześniejszego/ innego/ drugiego/ swojego/ L1/ Lx	język drugi/ inny/ obcy/ kolejny/ nauczany/ nabywany/ docelowym/ ten, którego się ktoś uczy/ L2/ Ly
systemu (języka) / systemu fonetycznego	proces kodowania i dekodowania
elementów (języka / rodzimych)	produkcję wypowiedzi lub jej odbiór / używanie
obcej / ojczystej wymowy	wymowę (w języku polskim / języka obcego)
sposobu realizacji	realizację (fonetyczną)

⁶⁴ Liczba odnalezionych w ankietach definicji z wykorzystaniem danego sposobu wyjaśniania. Nie różnicuje się definicji w zależności od aspektu użytego czasownika, czyli np. *przenoszenie* i *przeniesienie* stanowi jedną grupę eksplikacji.

Definicje te często wzmacniane były terminem **transfer**, traktowanym jako dublet *interferencji*, np. „inaczej **transfer** – wpływ...”, „**transfer językowy**, wpływ np. L1 na L2”, „czy **transfer** to wpływ...”. Dwukrotnie *interferencja* tłumaczona była wyłącznie poprzez podanie dubletu: „**transfer** negatywny”. Drugim, dość często stosowanym sposobem wyjaśniania, było opisywanie jej jako **przeniesienia** (9 – G, 2 – GL⁶⁵):

Tabela 13. Sposoby definiowania terminu *interferencja* jako przeniesienia

Przeniesienie:	Na / Do:
struktur/ danej struktury	Do: – drugiego języka, – języka obcego/ docelowego/ L2.
reguł języka/ rządzących językiem obcych wzorów wymowy/ wymawianiowych	
cech języka wymowy	Na: – system języka przyswajanego, – język docelowy/ nauczany.
głoski	

Dodatkowo odnotować tu warto definicję „przełożenie w obrębie repertuaru językowego danego użytkownika języka”. Trzech respondentów uchwyciło zjawisko jako proces wzajemnego oddziaływania: realizacji fonetycznych systemów fonologicznych lub artykulacji w dwóch językach. Trzy kolejne pisały o nakładaniu się systemów językowych, zjawisk i cech, a po dwie osoby wspominały, że to przenikanie elementów z jednego języka do drugiego lub mieszanie się ich (zaliczono tu też: „językowy miszmasz”).

Ważną grupę stanowiło definiowanie *interferencji* w kategorii błędu, czyli rezultatu zjawiska, jako „błędne powielanie struktur i schematów”, „odchylenie od normy językowej pod wpływem innego języka” czy wręcz „błąd wymowy wynikający z oddziaływania wzorców wymowy istniejących w języku wyjściowym użytkownika”. Odniesienia do błędów były też niekiedy składowymi innych definicji, np.: „Najczęściej chodzi o wpływ wywołujący błędy językowe” lub „nałożenie się dwóch systemów językowy i błędy z tego wynikające”. Z rzadka pojawiały się definicje *explicite* pokazujące dwustronne ujmowanie zjawiska: „Zarówno zjawisko (transfer negatywny, przeniesienie wzorca z języka pierwszego (rodzimego) do języka docelowego (obcego) powodujące odstępstwo od normy (błąd)), jak i same «jednostki będące skutkiem interferencji»”. Z tym poniekąd łączy się zrównywanie *interferencji* z obcym akcentem, por.: „obcy akcent w odniesieniu do konkretnej realizacji fonetycznej”, „wymowa grupy głosek z obcym akcentem, wymowa c = k”.

⁶⁵ Podliczano tylko grupy najliczniej reprezentowane.

Ostatnią grupą były definicje niewpisujące się w powyższy schemat: „zastosowanie właściwego wzorca w niewłaściwym miejscu” czy „zapożyczenie”. Jedna osoba nie napisała definicji, lecz skomentowała termin *i. graficzna*: „powinna się chyba odnosić do grafii, a nie do grafologii”, co wiele mówi na temat trudności z rozumieniem tego terminu. Na koniec warto odnotowania jest stwierdzenie jednego z respondentów z grupy GL: „wobec cudzoziemców nie używam”.

Należy przypomnieć, że specjaliści glottodydaktycy nie są wyłącznie użytkownikami terminów – oni je także wymyślają, a stosując, rozpowszechniają. Współtworzą tym samym słownictwo specjalistyczne z danego zakresu. To, które terminy są im bliskie oraz jak je interpretują, daje wgląd w ich perspektywę badawczą. Analiza definicji wykazała, że częściej *interferencja* rozumiana jest jako proces. Wyjaśnianie zjawiska za pomocą leksemów **wpływ**, **oddziaływanie**, ewentualnie **przenikanie** odnotowano 29 razy. Z drugiej strony ankietowani dostrzegali w *interferencji* także skutek tych oddziaływań, wobec czego – stosując leksemy **transfer**, **nakładanie się**, **przeniesienie**, ale również **błąd** czy **obcy akcent** – nawiązywali do znaczenia rezultatywnego (20 razy). Trudności interpretacyjne sprawia **mieszanie**, dlatego że niepoparte przykładem czy nierozwinięte można zakwalifikować w zasadzie do obu kategorii. Nie spostrzeżono różnic w ujęciach grup G i GL⁶⁶, poza zastrzeżeniem jednego badanego, że termin ten nie jest adekwatny do cudzoziemców. Wyniki badania potwierdzają więc doniesienia z literatury: możliwe jest rozumienie terminu na dwa sposoby, czyli *de facto* istnieją dwa pojęcia nazywane jednym terminem. I choć częściej definicje odnoszą się do procesu niż do rezultatu tegoż procesu, to jednak różnice ilościowe między nimi nie są znaczne. Nie da się więc na tej podstawie udowodnić, że któryś ze sposobów rozumienia *interferencji* jest przez środowisko glottodydaktyków polonistycznych preferowany.

Warto jednakże odnotować, że we wszystkich definicjach, w których pojawiały się przykłady czy opisy zjawiska w kontekście wymowy, ankietowani pisali o systemie fonetycznym czy głoskach jako elementach podlegających *interferencji*⁶⁷, por.: „przeniesienie z języka pierwszego/ojczystego wymowy danej głoski do języka docelowego” (GL), „nakładanie się cech właściwych jednemu językowi na język drugi (dotyczy m.in. **podsystemu fonetycznego**, leksykalnego, składniowego itp.)” (GL), „wpływ elementów jednego (pierwszego, wcześniejszego) języka danej osoby na używanie drugiego (kolejnego), może dotyczyć także **wymowy** (w związku z sąsiedztwem **fonetycznym**, podobieństwem morfologicznym)”, „wpływ obcej **wymowy** na **wymowę** w języku polskim, np.

⁶⁶ W grupie GL czterokrotnie użyto bliskoznacznika *wpływ*, a dwukrotnie *przeniesienie*, *nakładanie się* i *transfer językowy*, co procentowo daje podobny wynik.

⁶⁷ Dwukrotnie pojawiły się „realizacje fonetyczne systemów fonologicznych”. To jedyne odniesienie do fonologii.

w sytuacji, gdy grupa słowiańska nie realizuje poprawnie <1>, a wypowiada <1> przedniojęzykowo-zębowe, charakterystyczne dla Słowian wschodnich”, „wpływ swojego na języka na nabywany, czyli np. podstawianie **głoski** ze swego języka w nabywanym”, „Można wyróżnić interferencje **w zakresie wymowy**, fleksji, składni”, „To wpływy z innego języka, zarówno **w wymowie**, jak i w gramatyce, leksyce...” (GL), „obcy akcent w odniesieniu do konkretnej **realizacji fonetycznej**”, „**błąd wymowy** wynikający z oddziaływania wzorców wymowy istniejących w języku wyjściowym użytkownika (częsty problem uczących się języka obcego, którzy nie potrafią w fazie początkowej nauki przestawić narządów artykulacyjnych na inną **wymowę głoski**, której nie wymawiali we własnym języku, więc wymawiają ją zgodnie z najbardziej przybliżonym wzorcem rodzimym)”. Pozwala to wyciągnąć wniosek o glottodydaktycznym postrzeganiu *interferencji* jako zjawiska z brzmieniowej płaszczyzny języka.

5.1.2.2. Analiza wywiadów

Wywiady, dzięki możliwości dopytywania o rozumienie zjawisk czy ich nazywanie, pozwoliły upewnić się w tym, w jaki sposób środowisko glottodydaktyków polonistycznych postrzega zjawisko *interferencji*. Pytano ogólnie o to, czym według badanych jest *interferencja*, na czym polega, a także precyzyjnie: czy respondenci skłonni byłiby użyć terminu *interferencja fonetyczna* czy *interferencja fonologiczna* w kontekście błędów wymowy dorosłych cudzoziemców z doświadczeniem migracji, czym one według nich mogą się różnić i jak je rozumieją. Na koniec dopytywano o to, jak najlepiej byłoby nazwać błędy wymowy wynikające z sugerowania się zapisem, a w zasadzie relacjami graficzno-fonologicznymi języków wcześniej poznanych przez uczącego się (w kontekście niesprawdzonego ankietami definiowania terminu *interferencja graficzna*)⁶⁸.

Przed wszystkim badani jednogłośnie potwierdzili, że pojęcie interferencji powinno być związane z procesem. Niektórzy wiele więcej o samej interferencji nie mówili, twierdząc, że w praktyce wystarcza jedynie wiedza, że jest ona źródłem danego błędu, podobnie jak zadowalający jest termin *interferencja*. Jednak z ogółu wypowiedzi dało się wywnioskować, że respondenci odróżniają interferencję od błędów interferencyjnych. Była ona nazywana **przyczyną**, **źródłem** czy, co wcześniej się nie pojawiło, **mechanizmem**, skutkującym pojawieniem się błędów interferencyjnych (przykł. 1, w. 1; przykł. 2, w. 1).

Przykład 1

1 | N1 | No, ale no tak, ale **interferencja** to jest nazwanie mechanizmu.

⁶⁸ Nie z każdym badanym poruszono wszystkie wymienione tematy, a stopień specjalizacji rozmowy zależał od odpowiedzi na pytanie główne.

Przykład 2

1	N2	Więc ja bym szedł mechanizmem, raczej: skąd? Z czego to wynika? I poszedłbym
2		interferencjami , użyłbym tutaj raczej nomenklatury tej, które stosuje się do błędów
3		interferencyjnych . Jeśli są takie typologie, bo ja się interferencjami specjalnie nie
4		zajmowałem.

Jest to wątek, który nie pojawił się wcześniej w tekstach, choć jak się zdaje jest powszechny w rozmowach między specjalistami. O interferencji mówi się zwykle jako o mechanizmie ('sposób, w jaki coś powstaje, przebiega lub działa' SJP PWN) lub źródle ('to, co stanowi początek czegoś', także 'przyczyna uczuć, zachowań, chorób itp.' SJP PWN) błędu. Oczywiście, błędu interferencyjnego. Skoro jest mechanizmem, można ją skorelować z nakładaniem się czegoś na coś, transferem czy przeniesieniem, a więc ujęciem rezultatywnym. Podobnie, jeżeli postrzega się interferencję jako źródło, trudno zignorować jego efekt, czyli właśnie błąd. Zdaje się więc, że mimo rozdzielania procesu interferowania od skutku interferencji, w pojęciu obecne są oba podejścia, nie do końca rozerwalne, wynikające jedno z drugiego. Oczywiście rezultat interferencji niesie asocjacje negatywne, co też powoduje, że jako bliskoznacznik czy dublet funkcjonuje *transfer (negatywny)* (przykł. 3, w. 1; przykł. 4, w. 3).

Przykład 3

1	N6	Wiadomo, głoski będą. Jakies błędy w wymawianiu głosek, jakieś transfery też, bo to
2		„er” ⁶⁹ ale...

Przykład 4

1	N2	Tak, wydaje mi się, że tak, bo sądzę, że te osoby byłyby w stanie, jeśliby chciały, tak? To
2		byłyby w stanie, mhm, wyzbyć się chociaż części tych cech, eee, fonetyki języka
3		pierwszego, no bo to jest jednak transfer język... , negatywny , tak? No to są jednak błędy
4		o podłożu interferencyjnym .

Wśród badanych były takie osoby, które dostrzegały wyłącznie możliwość stosowania terminu *interferencja fonetyczna*, ponieważ za płaszczyznę wpływu uznawały wymowę (przykł. 5, w. 3–6) w odpowiednich dwu językach.

Przykład 5

1	B	A te interferencje , o których cały czas rozmawiamy, to one są według ciebie fonetyczne
2		czy fonologiczne ?
3	N11	Fonetyczne , przecież fonologią się nie posługujesz. Ona nie istnieje w takim sensie, że,
4		że nie jest do dotknięcia, nie?
5	N11	(...) przecież fonemy nie istnieją, w sensie nie ma ich, nie są dotykalne. No to jak możesz
6		coś wyprodukować, co nie istnieje?

⁶⁹ Rozmawiano o wymowie francuskiego [R].

Wyjaśnienie to wyraźnie wskazuje na postrzeganie interferencji jako wpływu na język docelowy, a nie wpływu z języka docelowego. Rozumienie specjalizuje się więc i wyodrębnia z szerokiego zakresu oddziaływań, które przebiegają w obie strony. Fonologia jako nauka jawi się w środowisku wyłącznie lub głównie jako dyscyplina badająca fonemy, czyli abstrakty (strukturalizm), nie zaś po prostu dźwięki języka i rządzące nimi prawa (generatywizm). Niektórzy jednak dostrzegali swoiste przenikanie się obu płaszczyzn i potrzebę wyrażania różnic: system fonologiczny jako system języka – abstrakcja (przykł. 6, w. 1, 3–5; przykł. 7, w. 1, 3–4, 7–8), system fonetyczny jako zbiór głosek – rzeczywiste realizacje (przykł. 6, w. 2–3, 5–6; przykł. 7, w. 1–2, 6–7).

Przykład 6

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N5 | Yyy, wracam do tej interferencji , jeśli mówimy o interferencji w sposób abstrakcyjny, |
| 2 | | czyli nie mówimy o tym, że ty masz interferencję i tam ci się włoski z hiszpańskim |
| 3 | | i polskim zlewa, tylko mówimy, że interferencja istnieje i że może dochodzić do tej |
| 4 | | substytucji fonologicznej dźwięków. To wtedy ewentualnie mogłaby być, mógłby być |
| 5 | | ten interjęzyk na poziomie fonologicznym, natomiast w przypadku każdej indywidualnej |
| 6 | | realizacji też tylko jesteśmy na poziomie fonetycznym. |

Przykład 7

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N9 | No, ale widzisz, to jest właśnie to, że tu masz pewien abstrakt, tak? A tutaj masz konkret |
| 2 | | i to będzie działać. Tak samo w glottodydaktyce, no. On działa... Jest jakiś abstrakcyjny |
| 3 | | system w jego języku, w którym on, Boże, no powiem, wyrasta, tak? |
| 4 | B | Mhm. |
| 5 | N9 | Dojrzewa. No i potem ma realizacje. No ale skoro mu dochodzi potem inny system |
| 6 | | językowy, to te realizacje mogą być przeróżne z kolei, tak? Ale wszystko wyrasta z tego |
| 7 | | abstrakcyjnego systemu fonologicznego. |

Tę postawę warto odnieść do opisu transferu zaproponowanego przez Gruczę:

Uczący się wykazują również skłonność do przenoszenia uprzednio opanowanych **wzorców struktur fonologicznych**, gramatycznych lub semantycznych, a także **sposobów ich realizacji** na aktualnie przyswajany materiał językowy [1978: 17],

co sugeruje silną potrzebę przyglądania się temu, co podlega transferowi. Związane z tym było poszukiwanie terminu ogólnego, który swoim zakresem objąłby zarówno głoski, jak i prozodie.

Przykład 8

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | B | Taki mechanizm przekładania cech języka ojczystego na język, którego się uczysz, |
| 2 | | nazywamy sobie zwykle interferencją. Powiedziałabyś, że (...) to jest interferencja |
| 3 | | fonetyczna czy fonologiczna ? Jakbyś musiała to nazwać? Nie wiem, na konferencji |
| 4 | | musiałabyś po prostu użyć terminu. |

- | | | |
|----|----|--|
| 5 | N8 | Chyba fonetyczna . |
| 6 | B | Mhm, a dlaczego? |
| 7 | N8 | Znaczy, wiesz co, wydaje mi się, że chyba to jest szersze pojęcie. Znaczy ten, nie wiem, |
| 8 | | no i będzie skupiało intonację wtedy i wszystko razem. Tak. |
| 9 | B | Aha. Mhm. |
| 10 | N8 | A fonologiczne , czyli masz po prostu realizacje, hm, danego fonemu, tak? |

Jest to ciekawa próba negocjacji, zwłaszcza gdy spojrzysz na przedmiot fonologii szeroko, obejmujący zakresem zarówno segmenty mowy, jak i elementy suprasegmentalne (które bywają wręcz negowane jako przedmiot badań fonetyki) czy wyróżnienie przez Szulca [SDJO] interferencji suprasegmentalnych (akcentuacyjnych i intonacyjnych, odpowiednio fonologicznych i niefonologicznych). Ostatecznie pojawiły się głosy wyrażające potrzebę różnicowania charakterystyki interferencji jako powszechnego zjawiska w procesie uczenia się języków obcych i jej indywidualnych przejawów, obserwowalnych u poszczególnych mówców:

Przykład 9

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N5 | Jeśli potraktujemy interferencję jako opis ogólnego zjawiska, a nie w odniesieniu do |
| 2 | | konkretnych przypadków, to wtedy, ewentualnie, możemy mówić o takiej sytuacji. (...) |
| 3 | | znaczy o fonologicznej , tak? Na poziomie abstrakcji pewnej. |

Być może jest tu możliwe znalezienie paraleli do rozwiązania zastosowanego przez Perlina [1995], który – jak wspomniano – w tytule tekstu, a więc w globalnym odniesieniu do zjawiska, użył terminu *interferencje fonemiczne*, przytaczając zaś przykłady konkretnych błędów wymowy, stosował termin *i. fonetyczna*.

Dwoje badanych wstrzymało się od głosu, nie wiedząc, jaką podjąć decyzję, które terminy wybrać (N3, N6). Dwoje kolejnych stwierdziło, że niekiedy rozsądzenie, czy źródłem problemu mógł być system fonetyczny, czy fonologiczny wcześniej opanowanego języka, jest po prostu trudne, niemożliwe lub niepożądane (N9, N12).

Przykład 10

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | N12 | Ja myślę, że to czasami jest nie do rozstrzygnięcia, prawda? To znaczy to jak już |
| 2 | | pracujesz z jednym uczniem, to w którymś momencie jesteś w stanie to rozstrzygnąć, bo |
| 3 | | jak już wiesz, że zbudowałeś mu tę świadomość, prawda? Na przykład... czytania albo |
| 4 | | zapisu nosówek... |
| 5 | B | Mhm. |
| 6 | N12 | ...w kontekście i on już ma tę świadomość. Ale mimo wszystko robi błędy. To już |
| 7 | | będzie domena fonetyki, prawda, realizacji? Natomiast jeśli on tej świadomości nie ma, |
| 8 | | no to wchodzimy w dwa obszary. Chyba tak bym to rozumiała. Nie wiem, może tak |
| 9 | | bardzo prosto, ale prostacko, ale tak bym to rozumiała. Natomiast czasem, natomiast |
| 10 | | właśnie, jeśli nie znasz historii ucznia, on przychodzi na egzamin certyfikatowy, to ty nie |
| 11 | | wiesz, jakie jest źródło. |

W rozmowach pojawiały się też sporadyczne odniesienia do terminu *interferencja graficzna* (rozumianego za SDJO [1994]).

Przykład 11

1	N2	To tak naprawdę, znów to w dużej mierze duża część, większa część tych błędów, to są błędy
2		wynikające z interferencji i teraz z interferencji , która wynika z tego, że no tam litera <c>
3		znaczy... I teraz <c> jest czytana jako [k], dlatego w języku polskim to będzie też tak
4		odczytywane.

Przykład 12

1	N13	Nie, ja od razu nie kojarzę. Interferencję graficzną to dla mnie będzie pomyłka
2		w napisaniu literki, że ja na przykład zamiast <w> podwójnego pisze <v>, to nie, nietrafny
3		termin.

Przykład 13

1	N1	(...) też wydaje mi się, że dosyć łatwo jest wyeliminować takie błędy, więc może warto,
2		które wynikają z tego, że się w swoim własnym języku odczytuje polski zapis?

W grupie pilotażowej *post factum* zapytano, jak badani nazwaliby takie realizacje (odpowiedzi uzyskano na piśmie):

„Korarzy mi się **wymowa literowa**. Ale korarzy mi się też, że ten termin jest krytykowany” (N1).

„Hmmm... nie kojarzę jakoś specjalnego terminu na to. Powiedziałbym, że to **błąd o podłożu ortograficznym/ wtórny błąd fonetyczny**”, a dalej „to jest **błąd fonetyczny o podłożu interferencji ortograficznej**. Chociaż też nie... **Interferencja fonetyczno-ortograficzna**” (N2).

Wyrażna jest próba negocjowania terminu, poszukiwania tego najlepszego, logicznego, odpowiadającego znaczeniom poszczególnych członów, o przejrzystej strukturze składniowej, a także wetowania tego terminu w kontekście błędu wymowy (N13).

W wypowiedziach badanych widać, że interferencja postrzegana jest jako mechanizm przeniesienia (np. głosek z języka pierwszego do kolejnego), będący źródłem błędów interferencyjnych, wynikających zaś z użycia tych głosek zamiast głosek języka docelowego. Takie ujęcie problemu pozwala widzieć ją w kontekście efektu na płaszczyźnie wymawianiowej, a więc stosować termin *interferencja fonetyczna*. Błędą wymowę, która podyktowana jest inną realizacją liter w języku pierwszym, próbowano zaś raczej opisywać, badani nie byli zgodni co do tego, jakim terminem należałoby takie zjawisko nazwać. Łatwiej tu o nazwanie rezultatu, czyli typu błędu, niż jego przyczyny – być może dlatego, że znów nakładają się na siebie różne podsystemy języka.

5.1.3. WNIOSKI

Prezentowane w pracy podejście ma charakter deskryptywny, więc nie wskazuje się, których terminów nie należy używać lub które są właściwe. Cenne jest jednakże przyglądanie się propozycjom zarówno rozumienia pojęć, jak i stosowania określonych terminów do ich nazwania przez środowisko glottodydaktyków polonistycznych. Pewne wnioski narzucają się więc same, przez co może warto je rozważyć. Skoro bowiem termin modeluje rzeczywistość, nie zaś wyłącznie ją etykietuje, to jest narzędziem mentalnego przetwarzania świata [Grucza 2017a: 323 (oryginał z 1991 r.)].

Analiza terminu *interferencja* przyniosła wiele nieoczekiwanych konkluzji. Powszechne i popularne pojęcie, niezbędne w analizach błędów cudzoziemskich, na przestrzeni lat ewoluowało, ugruntowało się wręcz jako polisemiczne. Sposób jego rozumienia oraz doprecyzowywania przydawkami klasyfikującymi wykazuje znaczne różnice w podejściach glottodydaktyków nie tylko do samych błędów, ale i nauk, które pomagają je dostrzec, zbadać, sklasyfikować, opisać i wyjaśnić. W glottodydaktyce polonistycznej badacze podkreślają różne jej cechy. Dla jednych najistotniejsze jest to, że stanowi ona przyczynę licznych błędów, dla innych zaś, że te błędy się przez nią pojawiają. Według większości teoretyków jest to proces oddziaływania na siebie dwu języków (ujęcie szerokie, analiza lingwistyczna), a dla wielu praktyków (analiza socjolingwistyczna) najistotniejsze bywa to, na czym ten mechanizm polega. Różne punkty widzenia, budujące jej charakterystykę, można ująć schematycznie, por.:

Interferencja to zjawisko **oddziaływania** L1 na L2.

Polega na **przenoszeniu** cech/elementów z L1 do L2.

W jej **efekcie** powstają błędy interferencyjne.

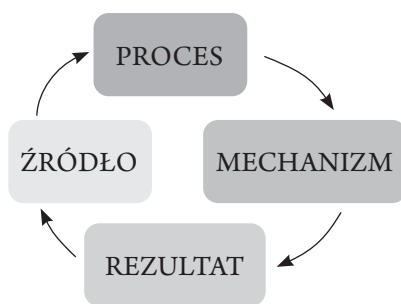
Przyczyną tych błędów jest *interferencja*.

PROCES

MECHANIZM

REZULTAT

ŹRÓDŁO

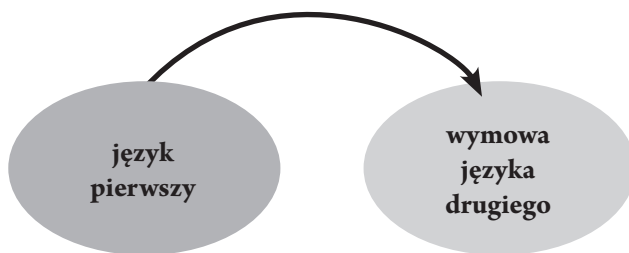


Schemat 8. Interferencja a błędy interferencyjne

Proces można więc opisać jako pewien mechanizm działania, którego rezultat jest obserwowalny i wynika ze źródła, którym jest ten proces – w uproszczeniu stanowi to zamknięty cykl. Oczywiście należy przypomnieć, że sama interferencja też ma różne źródła, takie jak podobieństwa między dwoma językami czy

różnice [por. Wójcik 1973]⁷⁰, które zależą m.in. od pokrewieństwa języków oraz dystansu typologicznego. Termin procesywny *interferencja* powinien wszystkich reprezentantów środowiska odsyłać do jednego pojęcia. Ze względu na ugruntowaną już w dyscyplinie tradycję najprostsze jego rozumienie to ‘wpływ jednego języka na drugi język, najczęściej wcześniej opanowanego na opanowywany’. Jest to więc proces, który czymś skutkuje, jednak nie sam skutek – dla niego zarezerwowane jest pojęcie błędu interferencyjnego. Termin *transfer* jest względem *interferencji* częściej postrzegany jako nadrzędny (choć w ujęciu kognitywnym jest podrzędny), *transfer negatywny* to jego dublet znaczeniowy, zaś leksem *transfer* stosowany jest w znaczeniu przeniesienia elementu czy cechy (determinologizacja). Warto więc dookreślać go przydawką, gdyż *transfer* jest różnie definiowany w różnych koncepcjach, co prowadzić może do nieporozumień.

Przy okazji opisu czy klasyfikacji poszczególnych typów takiego wpływu dobrze korzystać z terminów popularnych, jednakowo rozumianych w środowisku, ewentualnie w celach stylistycznych wspierać się peryfrazami. Za najczęstszy termin nazywający ‘zjawisko wpływu pierwszego języka na wymowę w języku drugim’ uznać można *interferencję fonetyczną* (szeroki zakres takiego pojęcia pozwala widzieć jego przyczyny różnorodnie: oddziaływać może bowiem system fonetyczny, fonologiczny lub graficzny), w której przymiotnik „fonetyczny” odsyła nie do źródła wpływu, a do płaszczyzny, na której wpływ w języku docelowym jest obserwowany. Tak rozumiana interferencja jest wobec tego skutkiem (a więc już błędem).



Schemat 9. Interferencja fonetyczna – najczęstsze znaczenie

Zgromadzone dane pozwalają sądzić, że jest to najczęstszy sposób rozumienia tego pojęcia, korespondujący z hipotezami stawianymi m.in. przez Flege [1995], a mianowicie że głoski języka wyjściowego i języka docelowego są ze sobą powiązane percepcyjnie na poziomie alofonicznym, nie na poziomie abstrakcji.

⁷⁰ Por. koncepcję Weinreicha 1953: czynniki strukturalne (wynikające z systemów: podobieństwa i różnice) i pozastrukturalne (np. psychologiczne, społeczne, ekonomiczne, polityczne) [szerzej zob.: Głuszkowski 2013], zob. też przyczyny akcentu cudzoziemskiego.

Podobieństwa międzyjęzykowe, jak twierdzili Flege [1995] i Best [1995], wynikają ze wszystkich trzech poziomów: akustycznego, audytywnego i artykulacyjnego. Dlatego według nich porównywanie kategorii języka pierwszego i drugiego determinowane jest przez rzeczywiste słyszane realizacje fonetyczne, nie opiera się zaś na abstrakcyjnych, odrębnych fonologicznie cechach. A jednak założenie: im większa różnica między systemami, tym szybciej można ją wyeliminować, nie zawsze wydaje się korelować z intuicją⁷¹. Zgodnie z tym podejściem i z uwagi na to, że fonetyka jako nauka bezpośrednio kojarzy się z wymową (którą przecież bada), budowa terminu *interferencja fonetyczna* nie wprowadza środowiska glottodydaktycznego w błąd, a znaczenie jest szybko dekodowane (wpływ głosek języka wyjściowego na wymowę w języku docelowym).

Czy zatem wyróżniać osobno *interferencję fonologiczną*? Można przyjąć, że jeśli w języku wyjściowym jest jakiś fonem czy np. prozodyczna cecha dystynktywna, których nie ma w języku docelowym ucznia, i w ramach tej kategorii pojawiają się błędy wymowy, to wynikają one z różnic między systemami. Tego rodzaju błędy są też najszybciej wykrywane przez rodzimych użytkowników języka. Można dalej przyjąć, że błędy wynikające z braku wiedzy o systemie danego języka lub objawiające się niepercypowaniem głosek czy elementów prozodycznych w L2, bowiem nie występują one w L1 lub są niezgodne z jego regułami, np. porządkowania segmentów mowy (artykułowanie głosek typowych dla języka polskiego, lecz w nietypowym dla niego otoczeniu głosek i pauz – inna dystrybucja), to przykłady wpływów systemu fonologicznego języka ucznia na wymowę w języku docelowym. Językoznawcze czy logopedyczne proveniencje lub skłonności badacza będą sankcjonować taki termin.

Czy glottodydaktyk musi odpowiadać sobie na pytanie, czy to system fonologiczny języka pierwszego jest *de facto* źródłem błędu czy nawyki artykulacyjne⁷²? Wydaje się w praktyce, że tego nie robi. On wie, że wiele błędów wynika

⁷¹ Nie jest to poparte badaniami, jednak doświadczenie wskazuje raczej na występowanie dodatkowego ograniczenia tej tezy: jest to prawdą w przypadku języków bliższych genetycznie (np. uczący się polskiego jako obcego Ukraińcy), rozmija się z nią w przypadku tych odległych (np. uczący się polskiego jako obcego Wietnamczycy).

⁷² Z glottodydaktycznego punktu widzenia, badacz niekoniecznie wie, co o systemie L2 wie uczeń. To, że podczas zajęć przekazano wiedzę, nie znaczy, że uczeń już coś wie, rozumie lub pamięta. To, że nie przekazano wiedzy, też tego nie oznacza – uczeń może wiedzieć, gdyż gdzie indziej się tego dowiedział, a może dlatego, że po prostu słyszy. To, że nie wie, nie musi znów oznaczać, że gdy się dowie, to coś się zmieni. Może nigdy nie usłyszeć różnicy np. między głoskami i to nie ze względu na brak wiedzy o niej, a właśnie problemy ze słuchem. To dalej nie oznacza, że nie będzie dobrze realizował głosek – może się nauczyć, kiedy i jak realizować, kompensacyjnie w jakimś stopniu ten cel osiągnąć. Choć oczywiście częściej to oznacza, że nigdy nie osiągnie wzorcowej realizacji, skoro różnic między głoskami nie słyszy. Ponadto to, że wie i słyszy, może też niczego nie

z systemu językowego ucznia – stąd najczęściej takie błędy nazywa, odnosząc się do szerszego zakresu *interferencji językowej*. Oczywiście może też chcieć to sprawdzić, lecz dobrze przeprowadzone specjalistyczne badanie wymaga zwykle połączenia sił kilku specjalistów. Zdaje się, że powinni być nimi (także) psycholingwiści i logopedzi – to im warto chyba pozostawić tak sprecyzowany przedmiot badań⁷³. Nierozwiązany do dziś problem można metaforycznie określić przeciąganiem liny między fonocentrycznymi i fonemocentrycznymi teoriami uczenia się lub rozwoju kompetencji fonologicznej w języku drugim, a także badaniem i klasyfikacją błędów i interferencji z tych dwóch punktów widzenia. Jest to psycholingwistyczne wyzwanie i uważa się, że ustalenia z tego zakresu wymagają dalszych badań – poprzecznych i podłużnych, także z punktu widzenia uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego. Ostatecznie nieprzekonujące są ani teorie zakładające, że główny wpływ na język drugi ma system fonologiczny języka pierwszego [Král'ová i in. 2021]⁷⁴, ani że wymowa w języku drugim determinowana jest wyłącznie zasobem głosek języka pierwszego [Flege 1995]⁷⁵. Należy zauważyć, że badania interferencji w obu conceptach przynoszą ważne dane. Jeśli badacz wychodzi z założeń językoznawczych i analizuje struktury obu języków, które na siebie wpływają (czy większej ich liczby), porównuje to, co wspólne, i dostrzega to, co je różni, to na tej podstawie może wnioskować o *interferencji fonologicznej*, czyli wręcz przewidywać wystąpienie konkretnych jej przejawów, więc błędów, a tym samym m.in. planować ćwiczenia antyinterferencyjne. Jeśli zaś podejdzie do problemu praktycznie, czy może pragmatycznie, koncentrując się na wysłuchanych błędach wymowy, nie zastanawiając się nad ich przyczyną lub rozważając różne ich przyczyny, to także w intencji właściwego planowania procesu nauczania. Jak się zdaje, najpełniejszy obraz dają te badania wymowy cudzoziemskiej, które czerpią z obu podejść.

zmieniać. Mimo świadomości fonologicznej i fonetycznej, a także sprawnie działającego słuchu może nigdy właściwie nie zrealizować jakiejś głoski. Przyczyn tego znów może być wiele, a do najczęstszych należą: brak treningu, zwykle związany z brakiem potrzeb i motywacji, a także czynniki anatomiczne, np. zbyt krótkie wędzidełko.

⁷³ Przede wszystkim dlatego, że ich sposób pracy gwarantuje dokładny wgląd w drugiego człowieka – diagnozują, by potem zaproponować terapię, nastawioną zwykle na zniesienie różnic w wymowie.

⁷⁴ Wydają się opierać na założeniach, które nie są sprawdzalne, np. to, że lektor sły-szy realizację innego fonemu niż docelowy, nie oznacza wcale, że nie jest realizowany właściwy fonem. Nie biorą pod uwagę procesu percepcji słuchacza i procesu artykulacji mówcy.

⁷⁵ Ignorowana jest prozodia – a w zasadzie znów przerzucana z poziomu realizacji do poziomu abstrakcji. Na dalszym planie sytuują słuch fonologiczny uczących się i nie zakładają, szczególnie ważnego dla dorosłych, poznawczego, refleksyjnego opanowywania języka.

Glottodydaktyk musi umieć określić, co faktycznie zrobił uczeń, by móc zaproponować mu rozsądną pomoc. Czasem jednak nie ma możliwości, by ocenić źródło błędu (nie tylko interferencje determinują wymowę), niekiedy trudno nawet zdecydować, z którego języka / dialektu ucznia pochodzi wpływ (czy jest to wpływ systemu języka pierwszego, któregoś z kolejnych czy może efekt nieprecyzyjnej realizacji). Specyficzna wymowa może być także wynikiem przemyślanego i świadomego działania ucznia, próbującego artykułować w konkretny sposób, ponieważ wierzy on w wyższy status *vel* prestiż własnej (rodzimej) wymowy. Wpływ na aktualną wymowę ucznia ma (głównie) język ojczysty, lecz i kolejne, rezultat jest wypadkową wszystkich nabywanych języków, możemy go więc określić mianem interjęzyka lub jego bieżącej kompetencji fonologicznej.

Czy więc wiemy, jak wpływa system? Czy możemy udowodnić jego wpływ? Czy tylko wnioskujemy o tym wpływie? Czy uczący się łatwiej, szybciej opanowują kontrasty fonetyczne czy fonologiczne – i te, które w języku pierwszym są na poziomie powierzchniowym czy może głębokim? Oceniamy przecież efekt, który jest płaszczyzną indywidualną, płaszczyzną wykonania, audytywnie dekodowanej realizacji. Możemy wiedzieć, że wynika ona z wpływu języka pierwszego, lecz czy z zakorzenionych w umyśle fonemów, czy z na co dzień artykułowanych głosek, do wymowy których przyzwyczały się narządy artykulacyjne? A może powody leżą po obu stronach? Nie bez powodu w koncepcjach poststrukturalistycznych przyjęło się stosowanie określenia: fonetyczno-fonologiczny/ fonologiczno-fonetyczny. Te płaszczyzny się łączą, są jak dwie strony tego samego medalu, a o systemie wnioskuje się dzięki możliwościom, które daje fonetyka. Wykonawstwo wynika więc z wpływu systemu fonologicznego, fonetycznego lub obu, lecz niekoniecznie mamy dostęp do rzetelnej informacji – z którego w danej realizacji uczącego się. Możemy zakładać fonologię na mocy wiedzy o różnicach między systemami lub trudności w dyskryminacji, poza to niewiele więcej możemy sprawdzić, gdyż system fonologiczny to abstrakt⁷⁶. Jeśli więc badacz pisze o *i. fonologicznej*, to należy wziąć to w pewien nawias – rozumieć jako wyobrażeniową relację ocenioną na podstawie pewnej wiedzy badacza lub spostrzeżonych przez niego zmian znaczeń wyrazów (patrz: błędy fonologiczne). Jeśli pisze o *i. fonetycznej*, wiemy znów tylko tyle, że ocenia zjawisko przez pryzmat usłyszanego wykonania i sugeruje się inwentarzem głosek języka źródła, ale i odebranymi audytywnie głoskami, które miały oddać dźwięki

⁷⁶ William Ritchie [1968] uznawał, że nie da się badać interferencji zgodnie z fonologią klasyczną, bowiem różne cechy mają różną wagę w różnych systemach (nie wszystkie są dystynktywne). Natomiast pomaga fonologia generatywna, według której cecha segmentu jest dystynktywna, gdy nie można jej przewidzieć na bazie reguły fonologicznej [za: Kráľová i in. 2021: 34–35].

języka docelowego. Należy mieć na uwadze, że przyczyn cudzoziemskiej wymowy jest znacznie więcej i nie zawsze z pełnym przekonaniem można określić źródło błędu.

Co zaś się tyczy wpływu systemu graficznego na wymowę ucznia, to wydaje się, że warto rozpocząć dyskusję na ten temat. Z powodów opisanych wyżej z pewną ostrożnością podchodzi się do wypracowanych dotąd terminów, rozważa zaś inny wariant: interferencji ortoepicznej – utworzonej przez analogię do kompetencji ortoepicznej (termin międzynarodowy: ang. *orthoepic competence* [CEFR-CV 2001]), opierającej się na dobrze zakorzenionym pojęciu ortoepii (zarówno w polskim językoznawstwie, logopedii, jak i glottodydaktyce), natychmiast odsyłającej czytelnika czy słuchacza do relacji między zapisem a mową, które tu rzutują na realizację (zasady ortoepiczne z języka pierwszego oddziałują na wymowę w języku drugim). Może jednak, mimo wszystko, wystarczający jest dość powszechny termin *i. graficzna*. Językoznawcze terminy typu wymowa (do) literowa czy wymowa ortograficzna są już opisem samego rezultatu. Jak wykazały badania, termin *interferencja* nazywa pojęcie, które mieści w sobie proces i rezultat. I choć za potrzebne uważa się oderwanie znaczenia rezultatu i przeniesienie go na termin błędów interferencyjnych, to być może ze względu na powszechne ich utożsamianie nie okaże się to możliwe.

5.2. TERMIN BŁĄD

Błąd to zjawisko naturalne w procesie uczenia się i przyswajania języka, nieuniknione, świadczące o rozwoju językowym uczącego się, informujące o jego mocnych stronach oraz niedostatkach, a więc służące jako wskazówka do odpowiedniego pokierowania dalszym kształceniem ucznia. Termin *błąd cudzoziemski* oznacza, że został on popełniony przez cudzoziemca [zob. Dąbrowska, Pasieka 2015] i tylko taki będzie przedmiotem analizy. Polega on na stworzeniu przez uczącego się formy, która w ogóle lub w danej sytuacji nie zostałaby stworzona lub/i zaaprobowana przez rodzimego użytkownika języka. Mowa rodzimego użytkownika jest tu celem, poziom biegłości językowej punktem odniesienia, a opis dotyczy aktualnej kompetencji uczącego się polszczyzny cudzoziemca. Te z błędów, które pojawiają się w wypowiedziach ustnych i dotyczą ich brzmienia, w polskim językoznawstwie, w ujęciu błędu jako zjawiska lingwistycznego, nazywane są najogólniej błędami językowymi lub systemowymi, a szczegółowo: fonetycznymi. Zasadne wydaje się sprawdzenie, w jaki sposób nazywają je glottodydaktycy.

W zgromadzonym materiale źródłowym znaleziono różne sposoby od dawania tej samej treści, a także terminy o węższym zakresie, choć niekiedy stosowane jako bliskoznaczniki terminów ogólnych. Wynotowano 12 form

regularnie pojawiających się w tekstach źródłowych: *błąd, błąd fonetyczny, błąd wymowy, błąd wymawianiowy, błąd w wymowie*⁷⁷, *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu, błąd odtwarzania, błąd artykulacyjny, błąd percepcji, odstępstwo od normy (ortofonicznej/wymawianiowej), odstępstwo w wymowie, usterka (fonetyczna)*. Wśród wynotowanych terminów najbardziej ogólne są *błąd* i *odstępstwo*, które stosowane z odpowiednimi przydawkami mogą dotyczyć m.in. różnych podsystemów języka lub różnych zjawisk. Wykorzystywanie ich w tekstach w pełni poświęconych wymowie nie wymaga wyjaśnień, gdyż logicznie wpisują się w kontekst, niekiedy jednak ich ogólny charakter budzić może wątpliwości (szczególnie że przez jednych badaczy stosowane są synonimicznie, a przez innych antonimicznie). Większą precyzją wykazują się terminy *błąd fonetyczny, błąd wymowy, błąd wymawianiowy, błąd w wymowie, odstępstwo w wymowie, usterka fonetyczna*, nakreślające ogólny charakter błędu, a także zaznaczające, że dotyczy on sposobu mówienia. Terminy *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu, błąd odtwarzania* sugerują mechanizm działania błędu (perspektywę psycholingwistyczną), a wraz z najbardziej szczegółowymi, czyli *błąd artykulacyjny, błąd percepcji*, koncentrują uwagę albo na przyczynie (trudności w zakresie percepcji lub artykulacji, przyswajania lub odtwarzania), albo na elementach systemu, których błąd dotyczy (głoski a prozodia).

Wynotowano także powtarzający się sposób rozwijania nazw błędów o dodatkową przydawkę w prepozycji, np. *interferencyjny błąd fonetyczny, fonetyczny błąd językowy, fonetyczny błąd odtwarzania*. Dość częstym zabiegiem stylistycznym było stosowanie peryfraz, wyrażających podobną treść: *błąd w zakresie wymowy, błąd o podłożu fonetycznym, błąd o podłożu interferencyjnym, błąd na płaszczyźnie segmentalnej, błąd z zakresu podsystemu prozodycznego*. Zgodnie z przyjętą zasadą nie rozpatruje się ich w kategorii terminu, ponieważ nie charakteryzowała ich w obrębie jednego tekstu powtarzalna funkcjonalność. Należy zaznaczyć, że nie uwzględniano terminów szczegółowo omawiających typy błędów fonetycznych, ani ze względu na typ procesu (np. substytucja, elizja, interwersja), ani tym bardziej rodzaj zaobserwowanego zjawiska (np. labializacja, denazalizacja, afrykatzacja)⁷⁸.

⁷⁷ Można mieć pewne wątpliwości, czy to już termin, a jednak w językoznawstwie zdarzają się konstrukcje analogiczne. Można oczywiście założyć, że to omówienie lub frazeologizm (zob. *błąd w sztuce*), lecz jest to konstrukt wysoce frekwencyjny, odtwarzany bez zmian składniowych, niekiedy stosowany wielokrotnie w tekstach jednego badacza, odnosi się do omawianego konceptu, ponadto korzysta z niego wielu różnych naukowców, nie tylko glottodydaktyków polonistycznych, podawany jest też jako dublet terminologiczny względem *błędu fonetycznego* i *błędu wymawianiowego*, por. ENCENC.

⁷⁸ Informacje na ich temat znajdują się w podrozdziale 2.2.2.

5.2.1. ANALIZA LINGWISTYCZNA

W pierwszej części analizy nacisk położony jest na doniesienia ze słowników ogólnych i specjalistycznych, a także budowę samych terminów. Relacje między nimi potwierdzone zostały poprzez badanie conceptów opisywanych w publikacjach językoznawczych, a także *stricte* glottodydaktycznych, w ścisłej korelacji z tekstami źródłowymi, będącymi podstawą do wyciągania wniosków o glottodydaktycznych sposobach postrzegania błędów i nazywających je terminów. Omówieniu podlega *błąd* (*cudzoziemski*), związany z foniczną płaszczyzną języka.

5.2.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne

Termin *błąd* w interesującym znaczeniu jest przez WSJP PAN definiowany jako ‘coś, co jest niezgodne z obowiązującymi regułami w jakiejś dziedzinie nauki lub sztuki’. W przykładowych połączeniach ze względu na językową kategorię błędu odnaleźć można błąd: gramatyczny, interpunkcyjny, językowy, literowy, ortograficzny, stylistyczny, a osobno także *błąd wymowy* (notowany też przez SJPSz, SWJPDun, USJP, PSWP). SJP PWN w samej definicji umieszcza interesujące odniesienie, stwierdzając, że to ‘niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, **wymowy** itp.’ (też: SJPSz; WSU PWN; podobnie ISJP), a PSWP [1995] i SWJPDun [1996] precyzyjniej nakreślają punkt odniesienia: ‘niezgodność z regułami, odstępstwo od **normy**, pomyłka’ i ‘niezamierzone odstępstwo od **normy**, obowiązującej reguły, zasady; pomyłka’. W SJPDor, SJPSz i USJP hasło uzupełniane jest bliskoznacznikami: *odstępstwo od normy*, *pomyłka*, służącymi często do zdefiniowania terminu, z których tylko drugi notowany jest przez WSJP PAN i ISJP. SJP PWN wymienia zaś *zmyłkę*, *pomyłkę*, *omyłkę* (*kiks* i *kwiatek*, a więc także znaczenia zakresowe: potoczne i ironiczne), jako podstawowe wyróżnia je też WSWB [2005], dodając *nieprawidłowość* i liczne dalsze bliskoznaczniki przydatne w innych kontekstach. Nie dziwi fakt, że w analizowanych tekstach glottodydaktycznych brakuje terminów zbudowanych z wykorzystaniem proponowanego przez słowniki bliskoznacznika (*p*)*omyłka*. Termin taki w glottodydaktyce nazywa błędy niesystematyczne, przypadkowe, zwykle niebudzące większego zainteresowania badaczy jako błędy jedynie *sensu largo*.

Wyraz *błąd* jest formą rodzimą, w językoznawczym znaczeniu *pomyłki* notowaną od XV w., wywodzącą się z języka praindoeuropejskiego, powstałą od czasownika *błądzić* ‘chodzić, szukając określonego celu, właściwej drogi, chodzić bez celu’, ale też ‘postępować niewłaściwie, mylić się’ [por. SEJPBr; SEJPB 2005: 31]. W różnych bliskoznacznym znaczeniach jego rdzeń odnotowywany jest współcześnie w wielu językach słowiańskich i indoeuropejskich, w różnych klasach leksemów i niekoniecznie w odniesieniu do błędów językowych, por. ang. *blunder* (‘pomyłka’, ‘błądzić’), czes. *bloud* (‘narwaniec, dureń; głupstwo’), szwedz. *blind* (‘ślepy’) [zob. DSEHJP; SEJPB]. Natomiast concept *błądu językowego* nazywany jest różnie, przykładowo w języku angielskim jest to *error*, w słowackim *jazyková chyba*, a w ukraińskim *мовна*

номилка. Słownik słów kluczowych językoznawstwa slawistycznego [1999: 26] wśród różnych typów błędów wymienia ogólnie *błąd językowy*, a także precyzyjnie w obrębie obszaru zainteresowań – *błąd fonetyczny*. Co warto odnotowania, nie wskazuje błędu wymowy, mimo że na przykład przy błędzie syntaktycznym odsyła do terminu *błąd składniowy*. Termin konceptualny *błąd* (dalej także: *b.*) w zebranych materiale jest jednak doprecyzowywany na rozmaite sposoby, którym warto się przyjrzeć.

Poza jedną jednoelementową formą *błąd*, większość terminów jest co najmniej dwuczłonowa, przy czym ich budowa pozwala na zaobserwowanie dwu głównych typów konstrukcyjnych, a więc klasycznych rzeczownikowo-przymiotnikowych $N+Adj$ (*błąd fonetyczny*, *b. wymawianiowy*, *b. artykulacyjny* oraz *usterka fonetyczna*) i rzeczownikowo-rzeczownikowych $N+N_G$ (*błąd wymowy*, *b. odtwarzania*, *b. percepcji*). Oba typy, zgodnie z odnalezionymi przykładami, można rozszerzyć o dodatkowe przydawki: $(Adj)+N+Adj$ (np. *interferencyjny błąd fonetyczny*) oraz $(Adj)+N+N_G$ (np. *fonetyczny błąd odtwarzania*). Do terminów wielowyrazowych, o charakterze imiennych, nierównorzędnych skupień terminologicznych, zaliczyć należy *błąd w wymowie*, *odstępstwo w wymowie* ($N+Prep+N_{LOC}$), *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu* ($N+Prep+N_{LOC}+Con+N_{LOC}$), a także *odstępstwo od normy ortofonicznej / wymawianiowej* ($N+Prep+N_G+(Adj)$)⁷⁹.

Leksem *błąd* etymologicznie (diachronicznie) jest derywatem odczasownikowym. Spośród potencjalnych form z rodziny wyrazów, takich jak *błądny*, *niebłądny*, *błądnie*⁸⁰, w zgromadzonym materiale odnaleziono wyłącznie różne formy przypadkowe rzeczownika w obu liczbach oraz przykłady przymiotników (22) i przysłówków (6), zob.⁸¹:

„Często zdarzają się także **błędne** akcentowania wyrazów z enklitykami, np. *składa się zamiast składa się, *ukłonił się zamiast ukłonił się” [KR: 125].

„Z tej różnicy między wymową głoski a zapisem literowym wynika **błędna** artykulacja dwuznaków jako dwu osobnych dźwięków” [MW2: 247].

„Cudzoziemcy często **błędnie** akcentują zaprzeczone jednosylabowe formy czasownika (...)” [FKM: 30].

„Studenci **błędnie** wymawiający daną głoskę...” [IA: 180].

⁷⁹ Podobnie jak w przypadku terminu *interferencja* odnotowano warianty o wątpliwym statusie, czyli *błąd w zakresie wymowy* ($N+Prep+N_{LOC}+N_G$), *błąd o podłożu fonetycznym*, *błąd o podłożu interferencyjnym*, *błąd na płaszczyźnie segmentalnej* ($N+Prep+N_{LOC}+Adj$), *błąd z zakresu podsystemu prozodycznego* ($N+Prep+N_G+N_G+Adj$). W pracy traktowane są jako termin *błąd* z omówieniem o charakterze terminu, choć ma się świadomość, że można by je zaliczyć do terminów w szerokim ujęciu.

⁸⁰ Por. SGJP, notujący także liczne formy dawne i rzadkie typu *błądniej*, *błądność*.

⁸¹ W tym miejscu wyłącznie przykłady nieimiennie, gdyż znaczna liczba cytatów z rzeczownikami przytaczana jest w dalszej części tekstu.

Niemniej jednak dotyczyły one zarówno artykulacji poszczególnych głosek, jak i realizacji elementów prozodii. Dość powszechne było też stosowanie terminów *wymowa* i *artykulacja*, poprzedzonych wartościującymi przymiotnikami, np. błędna, niepoprawna, nieodpowiednia, zła, co semantycznie zrównywało je ze znaczeniem *błądu*. Proponowane przez badaczy terminy są różnie motywowane, co też bezpośrednio przekłada się na ich konkretne postrzeganie. Jak się wydaje, wiązane są głównie z wymawianiem wyrazów lub głosek, por. tabela 14.

Tabela 14. Motywacje przydawek z członów określających – szeroki zakres

WYMOWA od czasownika 'wymówić'	'sposób wymawiania dźwięków lub wyrazów' [SJP PWN; WSJP PAN], 'charakterystyczne cechy artykulacji ludzi danej narodowości lub danego regionu' [SJP PWN]
	Bliskoznaczniki: akcent, mowa, artykulacja , fonetyka , dykcja
FONETYKA z gr. <i>phōnētikós</i> 'dźwiękowy, głosowy' [WSJP PAN]	' artykulacja głosek właściwa danemu językowi' [SJP PWN], ' wymowa dźwięków charakterystyczna dla danego języka' [WSJP PAN] 'jęz. dział językoznawstwa zajmujący się badaniem i opisem dźwięków danego języka' [WSJP PAN]
	Bliskoznaczniki: wymowa , artykulacja , głosownia
WYMAWIANIE gerundium od 'wymówić' [WSJP PAN]	' wypowiedzieć dźwięk, wyraz, szereg wyrazów itp., odpowiednio je artykułując ' [SJP PWN], ' artykułować głoski, słowa' [WSJP PAN]
	Bliskoznaczniki: artykułowanie , wypowiadanie
ARTYKULACJA z łac. <i>articulatio</i> 'rozcłonkowanie' [WSJP PAN]	'ruchy i układ narządów mowy podczas wymawiania głosek; też: wymawianie głoski' SJP PWN], 'jęz. ruchy narządów mowy przyczyniające się do wytwarza- nia głosek' [SJPDor], 'jęz. wytwarzanie określonych dźwię- ków języka za pomocą narządów mowy' [WSJP PAN]
	Bliskoznaczniki: wymowa

Jeden koncept obsługiwany jest więc przez co najmniej siedem różnych terminów: *błąd fonetyczny*, *b. wymowy*, *b. wymawianiowy*, *b. w wymowie*, *b. artykulacyjny*, *odstępstwo w wymowie*, *usterka fonetyczna*. Rzecz jasna widać różnice znaczeniowe między motywacjami członów określających: *wymowa*, *fonetyka*, *artykulacja* i *wymawianie*, jednak na tym etapie analizy można założyć, że wykorzystywane są jako bliskoznaczniki lub dublety znaczeniowe, w zależności

od preferencji badacza (przyzwyczajień, lecz i dostrzegania niuansów, np. między artykulacją a wymową, wymową a wymawianiem czy też oddziaływaniem znaczenia fonetyki jako nauki) lub w związku z potrzebą stylistyczną. Wszystkie związane są jednak ogólnie zarówno z brzmieniową płaszczyzną języka, jak i z charakterem błędu, który powstaje podczas mówienia. Uwagę zwracają bliskoznaczniki odnalezione w opracowaniach leksykograficznych (np. SJP PWN, WSJP PAN, EJP PWN), wielokrotnie przytaczane także w *definiensach*, na podstawie których można wysnuć wnioski, że wymowa i artykulacja są zbieżne. Nie jest to jednak ekwoniemia (wyraz rodzimy a zapożyczony), ze względu na uwypuklanie w znaczeniu artykulacji działania narządów mowy, czyli artykulatorów. *Wymowa* ma zdecydowanie najszerszy zakres użycia, wszystkie pozostałe, choć są względem niej bliskoznaczne, to jej hiponimy.

W pewnym zakresie, na zasadzie komplementarności, *błąd artykulacyjny* łączy się też z *b. percepcyjnym*⁸², bowiem jeden wynika z trudności podczas produkcji mowy, a drugi związany jest z jej odbiorem, jeden dotyczy wymowy czy wymawiania, a drugi słuchu czy słyszenia, czyli obserwacji procesu mówienia lub/i porozumiewania się z dwóch perspektyw: artykulacyjnej i audytywnej. Analogicznie zdają się funkcjonować terminy *b. odtwarzania* i *b. przyswajania*⁸³. Z pewną ostrożnością można założyć, że przyswajanie koreluje tu z percepcją mowy, a odtwarzanie z produkcją, choć może raczej – z imitacją.

Tabela 15. Motywacje przydawek z członów określających – zawężony zakres

PERCEPCJA z łac. <i>perceptiō</i> 'pojmowanie, poznanie, postrzeganie' [WSJP PAN]	'odbieranie jakichś zjawisk za pomocą zmysłów' [SJP PWN], 'odbior zjawisk, wrażeń lub informacji za pomocą zmysłów' [WSJP PAN]
	Bliskoznaczniki: odbiór, postrzeżenie, spostrzeżenie
PRZYSWAJANIE gerundium od 'przyswajać'	'nauczyć się czegoś' [SJP PWN], ' poznawać coś i starać się zapamiętać , aby móc to później wykorzystać' [WSJP PAN]
	Bliskoznaczniki: opanowywanie
ODTWARZANIE gerundium od 'odtwarzać'	'wywoływać w pamięci, przypominać' [SJP]
	Bliskoznaczniki: brak

⁸² Jednokrotne użycie w cytacie w jednym tekście [CA: 65], więc stanowi tylko dodatkowy punkt odniesienia do głębszego wnioskowania.

⁸³ Ten drugi jednak jako potencjalny, bowiem w materiale źródłowym odnotowano jedynie termin sumujący: *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu*.

Jak pokazują przytoczone niżej przykłady, według autorów zgromadzonych publikacji *b. artykulacyjny* zakłada wyłącznie realizację głosek, nie podawano przykładów odnoszących się do prozodii:

„**Błędy artykulacyjne**, które pojawiły się sporadycznie to:

- podstawianie bocznej głoski [l] w miejsce drżącej [r];
- artykułowanie dodatkowych dźwięków, jeśli wygłos był zamknięty (kończył się spółgłoską);
- dodawanie samogłoski do wygłosu kończącego się półsamogłoską [w];
- deformacja nagłosu, śródgłosu i wygłosu w jednym słowie” [MM2: 143].

„Nieliczne są przykłady, gdy jakiś typowy **błąd artykulacyjny** w polszczyźnie osoby ukraińskojęzycznej zmienia sensy słów, jak np. wymowa l jako w, lub, odwrotnie, l zamiast w, co może powodować mylenie wyrazów bywa i była, brawo i brało, stawy i stały etc. (...). I tak za zakłócenie komunikacji możemy uznać np. fakt, że nadawca komunikatu ze zbyt miękkim l (typowy **błąd artykulacyjny** osób ze Wschodu) uchodzić może w świadomości natywnego odbiorcy za «wieśniarę»” [KA3: 129].

choć niekiedy można się domyślać, że nie jest ona wykluczana (typy interferencji), por.:

„Niejednokrotnie bowiem odmiennność systemu fonetycznego polszczyzny od dźwięków mowy występujących w języku rodzimym uczących się polskiego cudzoziemców sprzyja powstawaniu różnego rodzaju **błędów artykulacyjnych** (interferencje, inercja narządów mownych itp.)” [TJ5: 7].

Wyjątku nie stanowią nawet tłumaczone na język polski deskryptory z CEFR-CV [2020]. O zakresie użycia świadczy wystąpienie poniższego komentarza w tabeli ze wskaźnikami dotyczącymi artykulacji dźwięków mowy (ang. *sound articulation*), cechy prozodyczne w tym dokumencie przedstawione są osobno, por.:

„C1: Użytkownik języka potrafi artykułować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego, sprawując wysoki poziom kontroli nad wymową i korygując **błędy artykulacyjne**” [PKA: 112].

Prócz tego rozważyć należy *odstępstwo od normy*, definiowanej ogólnie jako ‘ustalona, ogólnie przyjęta **zasada**’ [SJP PWN], ‘**zasada** przyjęta w jakiejś grupie dotycząca określonej dziedziny’ [WSJP PAN], której bliskoznacznikami są *zasada* i *reguła*. Można zatem na tym etapie przyjąć, że *błąd* jest tym samym co *odstępstwo od normy*, *odstępstwo* i *usterka*, dlatego stosowane są wymiennie.

5.2.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe

W ujęciu psycholingwistycznym *błąd językowy* definiowany jest przez pryzmat procesu mówienia: „pomyłka, jaka może się pojawić w wytwarzaniu mowy, na przykład przestawienie słów we frazie czy dźwięków w wyrazie” (ang. *speech error* [Gleason, Ratner 2005: 508]). Jego synonimami określono zaś przejęzyczenie i spuneryzm [por. Jedliński 2008]. W tracie mówienia wyróżnia się błędy perserweracji (ang. *perserveration error*), polegające „na ponownym pojawieniu się jakiegoś segmentu wypowiedzi w dalszym jej toku” i błędy antycypacji (ang. *anticipation error*), gdy „do wypowiedzi wstawia się wcześniej segment mowy, który powinien znaleźć się w niej później” [Gleason, Ratner 2005: 508; por. Majewska-Tworek 2014]. W polskim językoznawstwie zaś *błąd* doczekał się znacznej liczby definicji, a ewolucja, jaką polska myśl naukowa przeszła i której wciąż doświadcza, udowadnia rangę tego problemu (zob. podrozdział 2.1).

5.2.1.2.1. TERMINY OGÓLNE

Przegląd prób definiowania *błędu* warto rozpocząć od pozycji encyklopedycznych⁸⁴, o największym zakresie lub precyzyjnie nakreślonym odniesieniu:

(...) **odejście od poprawności** [SP 2005].

Błąd językowy to nieświadome **odstępstwo** od współczesnej **normy językowej** (...) [EWOJP 1978: 34; EJP 1999: 37].

Element tekstu w danym języku nie mieszający się w **normie** tego języka [EJO 2003: 77].

i słownikowych:

Jako **odstępstwo** od dotychczasowych zwyczajów i przyjętych **norm językowych**, zarówno poziomu **normy wzorcowej**, jak i **normy użytkowej**, błąd razi osoby świadomie posługujące się językiem [WSPP 2006].

Zwykle definiuje się błąd jako niezamierzone **odstępstwo** od **normy językowej**, a normę jako zbiór tych środków językowych, które cieszą się aprobatą kulturalnej części społeczeństwa. (...) Objaśniając błąd językowy jako niezamierzone **odstępstwo od normy**, nie wyjaśniamy, skąd się biorą błędy [SWTiK 2010: 37].

Ważną różnicą w sposobie definiowania jest zaznaczanie, co takiego *de facto* narusza błąd. Wynika to zapewne z faktu, że opracowania językoznawcze nawiązują niemal wyłącznie do rodzimych użytkowników języka, których trudności wynikają raczej z nieznamośności normy aniżeli systemu. Większość słowników

⁸⁴ Na potrzeby pracy cytowanych w niezbędnych fragmentach.

ogólnych widzi w nim działanie wbrew pewnym regułom (obowiązującym w systemie, rządzącym nim, wyznaczającym normy). Publikacje *stricte* językoznawcze stwierdzają więc zwykle, że odchyleniu ulega norma [np. STJ 1970; EWojP 1987; EJP 1999; EJO 2003; WSPP 2006; SWTiK 2010], tylko z rzadka odnoszą się *explicite* także do systemu [Klemensiewicz 1947] lub też mają go w domyśle [Rudnicka 2018]. W logopedii odnoszony jest zarówno do norm językowych, jak i komunikacyjnych [Grabias 1997]. Norma też jednak nie jest jednoznaczna, nie można mieć pewności, czy *błąd* jest odstępstwem od każdego jej poziomu [WSPP 2006], czy może tylko pewnego wyimka [SWTiK 2010]. Tylko w pojedynczych publikacjach językoznawczych odnaleźć można rozpatrywanie błędów popełnianych przez cudzoziemców, np. Saloni konstatował, że błąd językowy:

może niekiedy naruszać podstawowe zasady narzucane przez **system**. Jest wówczas oznaką niedostatecznego opanowania języka już to przez cudzoziemca, już to przez osobę niewystarczająco wykształconą [EJO 2003: 77].

Definicje glottodydaktyczne wymieniają zwykle system wraz z normą (zob. podrozdział 2.2):

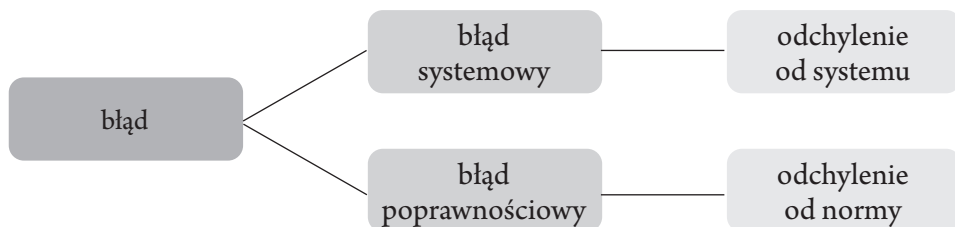
[n]iezamierzone przez mówiącego **odchylenie** (dewiacja) **od reguł przewidzianych przez system** danego języka lub **od** obowiązującej w ramach tego systemu **normy językowej**. W większości wypadków błąd językowy powstaje wskutek niewłaściwego przyporządkowania formy językowej do reguły językowej określającej jej postać lub funkcję. W zależności od tego, czy odchylenie dotyczy systemu języka, czy też normy, odróżniamy: (a) błędy systemowe oraz (b) błędy poprawnościowe. Podczas gdy pierwsze z nich mogą spowodować zaburzenia w bezpośredniej komunikacji językowej (np. niem. *[alə] *alle* zamiast [a:lə] (*die*) *Aale*), pozostałe dotyczą tylko stopnia akceptabilności [PSJS 1984: 34; SDJO 1994: 40–41].

Z chwilą, gdy stwierdzamy, że błąd w kodowaniu językowym powstaje wówczas, gdy kodujący dokonuje **odstępstwa od gramatyczności** (błąd systemowy) lub **od akceptabilności** (odchylenie od normy), powstaje pytanie, w jaki sposób dochodzi do tego rodzaju odchyłeń oraz jakie motywacje leżą u ich podłoża [Szulc 1982: 260].

(...) nieświadome, niezamierzone **odejście od prawideł systemu** językowego lub **normy językowej** regulującej sposoby posługiwania się danym systemem. Błąd językowy popełniany przez cudzoziemców to takie **odchylenie od normy**, które razi polskich native speakerów, choć niekoniecznie musi prowadzić do całkowitego lub częściowego niezrozumienia wypowiedzi [Pasięka 2006: 83].

W tym ujęciu norma i system są czymś innym (nie zawsze jest to oczywiste). *Odstępstwo od systemu* będzie zatem skonstruowaniem wypowiedzi wbrew regułom rządzącym systemem, np. powiedzeniem [vtɔrɛk] mimo konieczności

ubezdzwięcznienia nagłosowej spółgłoski zgodnie z regułą o jednorodności grupy spółgłoskowej pod względem dźwięczności. Takiego błędu rodzimi użytkownicy języka raczej by nie popełnili. Jego wystąpienie może odbiorcę komunikatu zdziwić, może też w jakimś stopniu zakłócić komunikację, może jednak wcale jej nie zaburzyć – co jest wbrew sugestiom PSJS [1984]. *Odchyleniem od normy* będzie za to zaakcentowanie wyrazu *fonetyka* na drugą sylabę od końca w sytuacji oficjalnej (czyli odchylenie od normy wzorcowej)⁸⁵. Tego typu *błąd* popełnić może zarówno cudzoziemiec, jak i rodzimy użytkownik języka, należy jednak pamiętać, że różnic te błędy będzie przyczyna ich wystąpienia. Podobnie inna będzie ich ocena, która u nierodzimego użytkownika języka zależeć będzie od wielu czynników, przede wszystkim poziomu zaawansowania językowego. Podział błędów na systemowe i poprawnościowe w kontekście wymowy odnosi się do kryterium komunikacji, lecz się z nim w pełni nie pokrywa⁸⁶.



Schemat 10. Błędy – norma a system

⁸⁵ Skoro decyzyjny jest tu stopień akceptacji, to należy postawić pytanie, czy to w ogóle są błędy – w jakim znaczeniu, w czyjej wymowie i na jakiej podstawie?

⁸⁶ Warto rozważyć przykłady klasycznych błędów cudzoziemskich w zakresie wymowy, np. 1) [kaɛa] zamiast *kasza* i 2) [kaʃa] zamiast *kasza*. Przykład pierwszy egzemplifikuje sytuację, w której dojść może do zakłócenia komunikacji, mimo że głoska [ɛ] istnieje w systemie polskich dźwięków mowy i realizuje polski fonem. Także otoczenie, w którym się znalazła, jest jak najbardziej typowe dla polszczyzny, np. *Basia*. A jednak większość językoznawców uznałaby ten przykład za błąd systemowy, bowiem w danym kontekście użycie spółgłoski palatalnej nie jest uzasadnione i nie jest wariantywne. Drugi przykład prezentuje wymowę głoski, której nie ma w polszczyźnie – nie należy jej rozumieć jako zmiękzonego wariantu realizującego fonem /ʃ/ np. w wyrazie *szisza*, nawet jeśli audytywnie zdaje się podobna. Można ją w kontekście języka docelowego uznać za pozasystemową (oczywiście abstrahuje się tu od interjęzyka ucznia), a jednak wielu stwierdzi, że jest to błąd poprawnościowy, gdyż z dużym prawdopodobieństwem nie doprowadzi do zakłócenia komunikacji. Będzie też w dużej mierze akceptowany w wymowie cudzoziemców mówiących po polsku, często nawet na wyższych poziomach biegłości językowej. O konieczności uwzględniania zarówno stopnia zgodności z normą i jednocześnie wpływu błędu na komunikację pisał już Cienkowski [1980], a Szulc [1982] dodawał, że niejednokrotnie odchylenie od normy silniej zaburza komunikację niż odchylenie od systemu.

Norma znów – postrzegana być może kompleksowo, w podziale np. na wzorcową i użytkową, odnosić się do języka jako systemu lub stopnia akceptabilności (norma glottodydaktyczna)⁸⁷. Z dużym prawdopodobieństwem uznać można, że niektórzy badacze, pisząc o *odstępstwach*, mają na myśli termin nazywający naruszenie wyłącznie normy, inni jednak używają go jako bliskoznacznik błędu. Wyrazy składające się na *definiensy* zaczynają być wykorzystywane jako potencjalnie neutralne stylistycznie zamienniki terminu *błąd*, którego negatywne konotacje skłaniają badaczy do poszukiwań innych, adekwatnych sposobów nazwania pojęcia [por. Grucza 1978; Cienkowski 1980]. W SJP PWN wyraz odstępstwo definiowany jest jako **postępowanie** niezgodne z panującą **normą**, podobnie wyjaśniał je SJP Dor, dodając bliskoznacznik *odchylenie*. WSJP PAN stosuje do niego kwalifikator *książkowy*, definiując ogólnie jako **postępowanie** odmienne od przyjętych **zasad**. Odchylenie natomiast przez WSJP PAN wyjaśniane jest jako **różnica** między istniejącym stanem czegoś a **uznawanym za normę lub wzorzec**, podobnie SJP PWN: **różnica** między istniejącym a **właściwym** stanem czegoś (buduje też zestawienia: odchylenie standardowe, odchylenie magnetyczne). *Odstępstwa* czy *odchylenia* jako punkt odniesienia uznają więc normę i system, co zmienia sposób ich postrzegania jako zjawiska. Mogą też funkcjonować tak jak *błąd* w opracowaniach lingwistycznych dla rodzimych użytkowników języka, wtedy system albo zrównuje się z normą, albo przestaje być eksponowany. Dobór zamiennika łączy się ponownie z wyborem pomiędzy zjawiskiem ujmowanym procesualnie (odstępstwo jako postępowanie) a rezultatywnie (odchylenie jako różnica)⁸⁸, choć błąd niewątpliwie należałoby uznać za efekt. Nacechowanie rezultatywnie ma jednak większą wagę, silniej odnosi się do konsekwencji, brzmi może ostrzej i zdaje się nacechowane (por. norma w psychologii), stąd też *odchylenie* rzadziej jest przez autorów opracowań wykorzystywane. *Odstępstwo* natomiast, sugerując jednorazowe wystąpienie, nie niesie silnych konotacji. Prowadzi to w językoznawstwie do wniosku, że tylko naruszenie systemu można nazwać *błędem*, jeśli zaś naruszona jest norma, preferowane są nazwy *odchylenie* lub *odstępstwo*, co oczywiście powoduje komplikacje natury stylistycznej, ma jednak na celu odróżnienie błędów popełnianych przez rodzimych użytkowników od tych, które pojawiają się w wypowiedziach cudzoziemców (ich

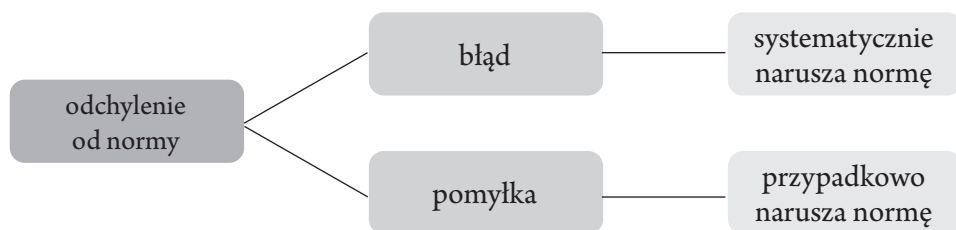
⁸⁷ W literaturze światowej również optuje się za zastąpieniem terminu *błąd* innym, lepszym. Zwykle jest nim odstępstwo (ang. *deviation*), lecz pojawia się też nowa, odwrotna perspektywa przybliżania się do normy (ang. *approximation*), por.: „Today, the communicative value of foreign language pronunciation is emphasized and the terms »deviation« or »approximation« are regarded as more adequate than »error«” [zob. Kráľová, Nemcokova, Birova 2020: 1]. Wymowę cudzoziemców można więc badać nie tyle pod względem stopnia odchylenia od wzorca, ile stopnia zgodności z nim.

⁸⁸ Por. termin *interferencja*.

realizacje często naruszają system). Co więcej, zarówno w językoznawstwie, jak i w logopedii względem rodzimych użytkowników języka postuluje się jeszcze jedną cechę błędu – otóż użytkownik, który błąd popełnił, może go poprawić [Grabias 1997]⁸⁹, co nie zawsze jest możliwe w przypadku uczących się języków obcych. Według Cienkowskiego [1980] termin *odchylenie od normy* (w domyśle: językowej), którym w glottodydaktyce próbował zastąpić *błąd*, pozwala opisać stopień niezgodności:

Jest to takie użycie języka (elementu językowego lub zespołu elementów językowych), a) które jest niezgodne ze społecznie przyjętymi (skodyfikowanymi lub nie) zwyczajami językowymi, b) które może wywoływać emocjonalne reakcje ujemne u odbiorców (czytelników i słuchaczy) oraz c) które jest nieadekwatne do zamierzeń nadawcy [Cienkowski 1980: 443].

Obejmuje on „błędy (*competence errors* – skutek braku wiedzy o języku lub sprawności językowej rozumianej ogólnie), jak i pomyłki/omyłki (*mistakes of performance* – zakłócenia realizacji mimo ogólnego posiadania danej kompetencji)” [Kaleta 2009: 155]. To zmienia układ, bowiem termin *odchylenie od normy*, będący wcześniej podtypem błędu, staje się dla terminu *błąd* hiperonimem. Trzeba jednak podkreślić, że norma jest przez niego różnicowana na odpowiednią dla rodzimych i nierodzimych użytkowników języka.



Schemat 11. Odchylenie od normy – kryterium systematyczności

Gdyby przyjąć dzisiejszy sposób rozumienia kompetencji ogólnej oraz językowych kompetencji komunikacyjnych [zob. ESOKJ 2003], należałoby się zastanowić, co w tym terminie oznacza norma, szczególnie że Cienkowski odróżniał normę językową od glottodydaktycznej. Uważa się, choć może jest to uproszczenie i należałoby to szerzej przedyskutować, że zastosowany leksem norma nie ma wiele wspólnego z samą normą lingwistyczną, a nawet niepotrzebnie taki związek sugeruje. Jest to raczej odniesienie do „standardowej formy języka”, nawiązanie do opisaney później „kompetencji, definiowanej jako znajomość oraz

⁸⁹ Por. tezy Gruczy [1978], który możliwość poprawy widział dla pomyłek.

umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” [ESOKJ 2003: 100], dla tematu rozważań głównie kompetencji fonologicznej i ortoepicznej. Norma przestaje więc w tym terminie być terminem, a zaczyna wędrówkę w stronę leksemu języka ogólnego, pewnego standardu czy typowego postępowania *vel* użycia języka: nietypowego dla rodzimych użytkowników, niezamierzonego przez nadawcę, powodującego reakcje⁹⁰. Rozbieżności z nią są bowiem oceniane wyłącznie przez pryzmat ich frekwencji i możliwości ich spostrzeżenia, nie zaś poprawy. Dwa typy błędów językowych wyróżniane są też w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*:

Błędy (*errors*)⁹¹ stanowią przejaw „interjęzyka”, czyli uproszczonej, niedoskonalej wersji **kompetencji**⁹² **docelowej**. Jeśli uczący się popełnia błędy, jego wypowiedzi są w pełni zgodne z jego kompetencją, która rozwinęła cechy odbiegające od **normy** obowiązującej w języku drugim. Sporadyczne błędy (*mistakes*) w wypowiedzi zdarzają się z kolei, gdy uczący się / użytkownik języka (także rodzimy) nie stosuje we właściwy sposób posiadanej kompetencji [ESOKJ 2003: 134].

Należy uzupełnić, że we współczesnym ujęciu glottodydaktycznym *błąd* wynika z niewiedzy i niezastosowania reguły języka docelowego, uczący się nie wie, że popełnił błąd. Nie poprawia się, bowiem nie uświadamia sobie, że powinien – wobec czego błąd się powtarza, co stwierdza badacz lub lektor (np. z reguły długo nieuświadomione jest labializowanie samogłoski [ɔ] przez niektórych uczniów ukraińskojęzycznych). *Pomyłka* jest natomiast przypadkowa, zdarza się od czasu do czasu i dotyczy reguły, która jest znana uczącemu się i przez niego rozumiana, ale z jakiegoś powodu w danym momencie nieprzestrzegana. Może być wynikiem zmęczenia⁹³, przejęzyczenia, emocji, braku koncentracji, lecz z chwilą realizacji raczej staje się uświadomiona i z reguły uczeń sam może się poprawić, a przynajmniej czuć taką potrzebę czy mieć świadomość, że powinien (np. po pewnym czasie nauki hiszpańskojęzyczni uczniowie zaczynają percypować dostawaną przez siebie w nagłosie samogłoskę [e] w wyrazach rozpoczynających się od grupy spółgłoskowej ze spółgłoską s- typu *sala*, wobec czego albo pilnują

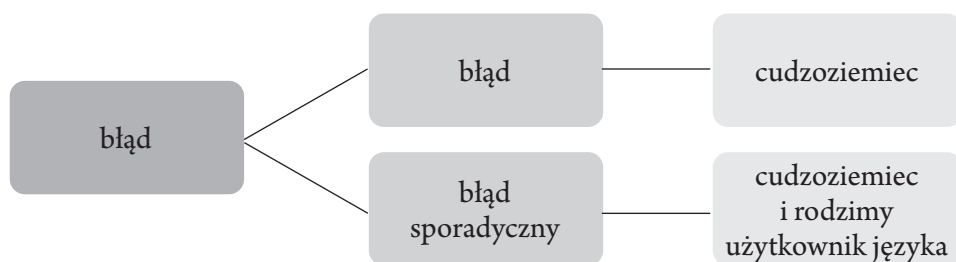
⁹⁰ Może jest to działanie zbieżne z tym, które nastąpiło w logopedii, gdy wprowadzono podział na normy językowe i komunikacyjne.

⁹¹ W zakresie wymowy CEFR wymienia ang. *phonetic errors* and *mistakes* [2001: 156].

⁹² *Kompetencja* przez ESOKJ definiowana jest jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” [2003: 20].

⁹³ Por. podział według Cienkowskiego [1980], który odróżniał pomyłki cudzoziemców, wynikające z braku sprawności, i pomyłki rodzimych użytkowników języka, które to miały być powodowane czynnikami psychicznymi i fizycznymi.

wymowy, albo się poprawiają). Tak ujęta norma „może określać zarówno poziom zgodności wypowiedzi z systemem języka, jak i komunikacyjną i kulturową stosowność wypowiedzi” [Rabiej 2015: 62, por. Zawadzka 2004; Lewicka-Mroczek 2009]. Zakresy terminów *norma* i *system* zaczynają więc się na siebie częściowo nakładać, co może nie budzić zastrzeżeń w ujęciu glottodydaktycznym, niemniej stoi w sprzeczności ze współczesnym językoznawstwem, szczególnie normatywnym. Brak tego rozróżnienia był powodem, dla którego Szulc [1982] proponował jednak odróżniać *odchylenia od normy* od *odchyleń od systemu językowego*, pierwsze wiążąc z akceptabilnością, a drugie z gramatycznością. Ujęcie glottodydaktyczne z jednej strony powraca więc do starszych ujęć normy, plasujących ją wewnątrz języka [por. STJ 1970], z drugiej wielu badaczy rozpatruje błędy cudzoziemskie w kontekście jej wewnętrznego podziału [por. taksonomie normy opisane w podrozdziale 2.1]. Warto ponownie przytoczyć koncepty Bobrowskiego [2018], który normę widzi jako system sit, będących składnikami kompetencji językowej, dobieranych słusznie lub nie w danej sytuacji komunikacyjnej, a także Liberka, uznającego że jest ona częścią uzusu [2021].



Schemat 12. Błędy – kryteria frekwencji i mówcy

Według tego podziału przesunięcie błędów na grunt realizacji nierodzimych użytkowników języka kieruje w stronę koncepcji Zdunkiewicz-Jedynak, która dla rodzimych użytkowników proponowała użycia właściwe i niewłaściwe, a dla obcokrajowców błędy:

Być może termin **błąd językowy** dałby się obronić również w odniesieniu do takich zjawisk wewnątrzjęzykowych, które w oczywisty sposób kłócą się ze zwyczajem językowym dorosłych Polaków (takie **odstępstwa występują np. w mowie cudzoziemców**) [Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 15].

A jednak wynika z tego, że cudzoziemiec mówiący po polsku nie jest włączony do wspólnoty osób używających języka, z czym trudno się zgodzić.

Terminy *odstępstwo* i *odchylenie* syntaktycznie otwierają miejsce za pomocą przyimka *od*, co odnotowuje WSJP PAN, stąd w źródłach termin *odstępstwo od*

normy (ortofonicznej, wymawianiowej), a poza nimi także przykładowo *odstępstwa od norm artykulacyjnych* [Perlin 1995: 75]. Wariant *odstępstwo w wymowie* jest zaś utworzony *per analogiam* do *błędu w wymowie*. Ostatecznie wspomnieć trzeba leksem dewiacja, użyty w PSJS [1984], który jest silnie nacechowany negatywnie. Jego przytoczenie wynika zapewne z tłumaczenia konceptu z języka angielskiego, w którym ang. *deviation* oznacza właśnie *odstępstwo/ odchylenie np. od normy*⁹⁴. Ostatni z odnalezionych terminów, czyli *usterka językowa*, używany jest rzadko, a tłumaczony wartościująco jako:

negatywne określenie wyrazów lub większych konstrukcji językowych używane wtedy, kiedy dany wyraz lub konstrukcja nie mogą być uznane za błędne, ale w danej sytuacji są nie stosowne (np. użycie wyrazu lub formy o zasięgu regionalnym poza obszarem danego regionu), albo uważane są za gorsze choć dopuszczalne. (...) U. nazywa się też wszystkie **mniej rażące nieporadności językowe** [EJO 1994: 370].

Ważne w tej definicji jest zróżnicowanie między *błędem* a *usterką* (w językoznawstwie), sytuujące tę drugą gdzieś w normie tzw. użytkowej lub uzusie. SJP PWN definiuje usterkę jako 'niewielką wadę', WSJP PAN dodaje: '(...) lub niesprawność działania czegoś'. Markowski, wyjaśniając znaczenie, skorzystał ze sformułowania *odstępstwa od normy*, dodatkowo odnosząc się do kryterium wagi błędu:

Usterki językowe to takie **odstępstwa od normy**, które naruszają ją tylko w niewielkim zakresie [WSPP 2006: 1555].

Analogiczne użycie zaobserwowano w tekstach podlegających analizie:

„W takiej sytuacji **usterki fonetyczne** kursantów, których język genetyczny jest bliższy z nauczaniem, robią bowiem wrażenie „drobnych szczegółów”; co więcej nauczyciel może wówczas nawet zupełnie ich nie dostrzec” [MM: 20].

choć zdarzało się i równoznaczne z błędem:

„Ta reguła przeniesiona do języka polskiego może być przyczyną **usterek** akcentowych, np. **ciepło* zamiast *ciepło*” [KR: 131].

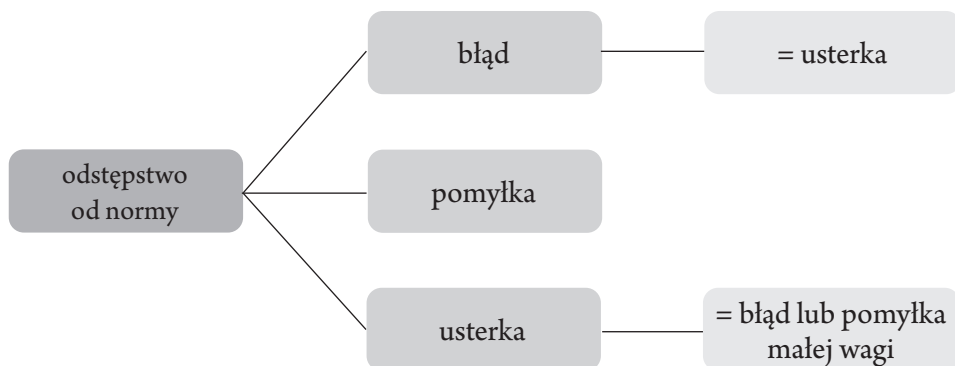
⁹⁴ To jedna z komplikacji wynikających z przejmowania terminów z innych języków. Po pierwsze nie zawsze na nowym gruncie stosowane są z uwzględnieniem wszystkich konotacji z języka, w którym powstały. Po drugie jednak, w języku zapożyczającym nabierają nowych, dodatkowych obciążeń, wynikających z tego, że są już w tym systemie inne terminy i leksemy nań oddziałujące.

„Przed wszystkim pod wpływem interferencji międzyjęzykowej dochodzi do rozmaitych **usterek**, takich jak:

a) w wymowie:

– odczytywanie grafemu w we wspomnianych pozycjach tak, jakby [u] stanowiło fakultatywny wariant fonemu /v/, a więc: *[vrocuau], *[prauda], *[leu], czyli analogicznie do wymowy słowackiej” [ZVM: 62].

Można by negocjować tu wartość i siłę błędu, dla jednych bowiem np. zmiana miejsca akcentu może być nieistotna, skoro nie dochodzi do zmiany znaczenia wyrazu, dla innych różnica jest na tyle słyszalna, że przesuwając realizację z usterek do błędów. Wobec powyższego w glottodydaktyce polonistycznej w eksplikacji różnego rodzaju błędów najczęściej stosuje się termin *odstępstwo od normy*, porównywalnie często *odchylenie* (rzadziej dokonywane są omówienia typu: odejście, odbieganie, dewiacja itp.). Stanowią one bliskoznaczniki, będące terminem nadrzędnym względem poszczególnych ich typów, odnalezionych w materiale, por. schemat 13.



Schemat 13. Odstępstwo od normy – ujęcie glottodydaktyczne

Należy dostrzec, że *usterka* w glottodydaktyce może jednak zostać zrównana zarówno z *pomyłką*, jak i *błędem*, jest to bowiem określenie odnoszące się do tego, jak duże znaczenie ma określone odstępstwo lub też który poziom normy narusza. Jak wcześniej egzemplifikowano, zarówno labializacja [ɔ], jak i protetyczne e- mogą na komunikację wcale nie wpłynąć, co prowadzi do potencjalnego uznania ich za drobne czy właśnie *ustereki* (choć w analizie błędów wiele zależy od kontekstu). Co ciekawe, w publikacjach językoznawczych nie odnaleziono przykładu *ustereki* rozpoznawanej na płaszczyźnie brzmieniowej, mimo że w materiale źródłowym termin *usterka* (*fonetyczna*) miał właśnie taki zakres znaczeniowy. Terminy *błąd*, *odstępstwo od normy* i *usterka* można więc rozpatrywać także jako homonimiczne pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem.

5.2.1.2.2. TERMINY SZCZEGÓŁOWE

Zgromadzone terminy uporządkowano w kolejności malejącej: *błąd fonetyczny* wystąpił w 22 tekstach (BM, BM2, BM5, BSz, CzWG, GA, IA, JK, KA, KM, KR, LTD, MSB, MW, MW2, MM, MM2, MM5, PO, ST, WM, WM2), *błąd w wymowie* (BM, BM5, LE, GM, HG, IA, MM2, MM4, MTA3, PKA, ST, TJ5, TJ6, ZVM) w 14 publikacjach, *błąd wymowy* (BE, BG, BM3, BM5, GA, HG, IA, JK, KA3, MM2, PKA, PO, SL) w 13 publikacjach, w ośmiu odnotowano *błąd bez dookreślenia jego typu* (KA2, KE, KM, ML, TJ6, SL, SzKE, ZVM), w sześciu *błąd wymawianiowy* (CP, CzWG, MM, ST, TJ3, TJ5), w czterech *błąd artykulatoryjny* (KA3, MM2, PKA, TJ5), w trzech *usterka (fonetyczna)* (KR, MM, ZVM), pozostałe zaś, choć się powtarzały, odnaleziono w pojedynczych tekstach: *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu* (VM), *błąd odtwarzania* (KJ), *błąd percepcji* (VM), *odstępstwo od normy (ortofonicznej – MW2 / wymawianiowej – PWD2)*, *odstępstwo w wymowie* (SP). Ze względu na kryterium frekwencji – choć należy zaznaczyć, że biorące pod uwagę analizowany materiał badawczy – za najpopularniejszy można uznać termin *stricte językoznawczy*, czyli *błąd fonetyczny*. Konkurować z nim mogą *błąd wymowy* i *błąd w wymowie*, ewentualnie sam *błąd* lub *błąd wymawianiowy*, choć przy tym ostatnim należy zaznaczyć udział podłoża logopedycznego autorów, którzy go stosowali. W logopedii jest on definiowany jako:

odstępstwo od przyjętej **normy wymawianiowej**, wynikające z niewiedzy, złych nawyków lub przyzwyczajęń. Błędna wymowa najczęściej jest wynikiem naśladowania nieprawidłowych wzorców. Nie jest patologią, gdyż wystarczy uświadomić fakt popełnianego błędu, by uzyskać prawidłową wymowę [Jastrzębowska 1998: 75],

co jest niewystarczające na gruncie glottodydaktycznym o tyle, że jego uświadomienie nie zawsze pozwala uzyskać prawidłową realizację, a przyczyn jego pojawienia się jest znacznie więcej. Niemniej jednak nie oznacza to, że stosujący ten termin badacze glottodydaktycy wykorzystują go w tak ścisłym znaczeniu, choć niekiedy można taką sytuację domniemywać⁹⁵, por.:

„Do gabinetów logopedycznych coraz częściej zgłaszają się także dorośli obcokrajowcy, którzy oprócz nauki języka polskiego, pobieranej od glottodydaktyków, czyli lektorów/ nauczycieli języka ojczystego jako obcego, pragną zadbać w szczególności o sferę fonetyczno-fonologiczną, wyeliminować **błędy wymawianiowe** i w niektórych przypadkach poddać się korekcie wad wymowy” [CP: 201].

„Istotne dla procesu nauki i nauczania języka obcego jest tutaj odróżnienie **błędów wymawianiowych** popełnianych przez uczących się od wad wymowy” [CzWG: 151].

⁹⁵ Za niezaprzeczalnie cenne uznaje się odróżnianie błędów wymowy, szczególnie wymowy cudzoziemskiej, od wad wymowy.

Przy czym, szczególnie na wyższych poziomach biegłości językowej, uczący się rzeczywiście mogą popełniać błędy typowe dla rodzimych użytkowników języka, nie zdradzając już zbytnio (niekiedy niemal wcale lub z rzadka) swoją wymową obcego pochodzenia. Takie ujęcie problemu daje powód do uznania, że jeden termin obsługuje tu dwa zbieżne, lecz jednak inne pojęcia. Teksty źródłowe sugerują z reguły znaczenie zgodne z podejściem typowym również dla dydaktyki języków obcych, w odniesieniu zapewne do normy wymawianiowej:

„Ukraińskojęzyczny użytkownik polszczyzny, popełniający tego typu **błędy wymawianiowe**, jak zauważają Krawczuk i Kowalewski, «uchodzić może w świadomości natywnego odbiorcy za człowieka towarzysko nieobytego»” (Krawczuk, Kowalewski, 2017: 225) [MM: 15].

„Wciąż te same **błędy wymawianiowe** i gramatyczne popełnia Michel Moran, gwiazda polskiej edycji programu *MasterChef*, występujący też w cyklicznym kilkunastominutowym programie *Doradca smaku*” [TJ3: 271].

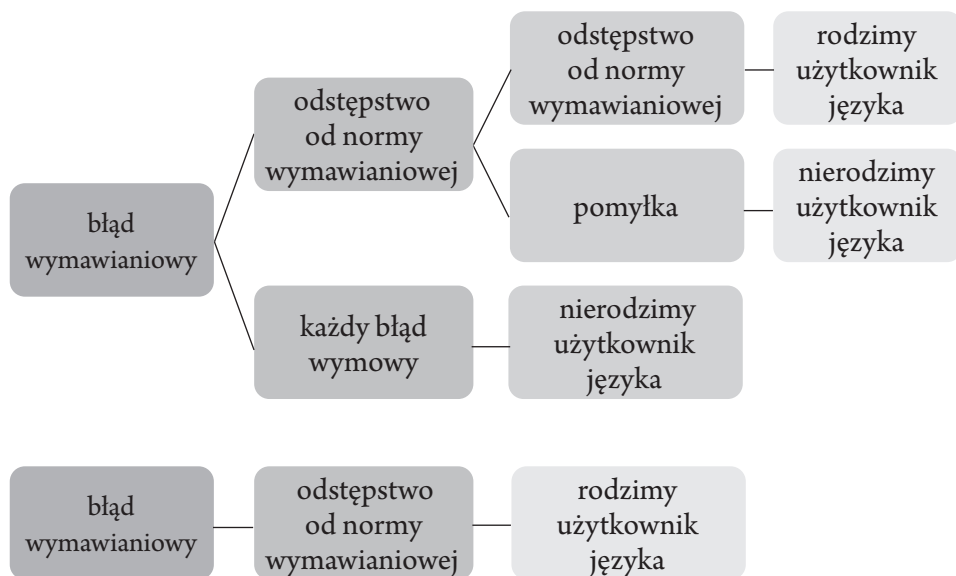
Są też publikacje, w których jak się zdaje, rozróżnia się terminy ze względu na osobę popełniającą błąd, por.:

„Inne częste dziś **błędy wymawianiowe** to wspomniane uproszczenia w wymowie grup spółgłoskowych czy wreszcie zmiana akcentowania na ujednolicony akcent paroksytoniczny (opis zjawisk zob. np. w: Ostaszewska, Tambor 2000 lub n.)” [TJ6: 31].

„Na następnych zajęciach, lekcjach języka polskiego, nauczyciele od czasu do czasu tylko zwracają uwagę swym uczniom i studentom na **błędy w wymowie**, twierdząc – skądinąd słusznie – że nieustanne poprawianie i przerywanie w ten sposób wypowiedzi studentów peszy ich i może spowodować blokadę w mówieniu” [TJ6: 33].

„Szczególnie ważne staje się to wówczas, gdy **błąd wymowy** u obcokrajowca przypadkowo pokrywa się z **błędem wymawianiowym** pojawiającym się w obrębie języka narodowego i wartościowanym w nim negatywnie” [KA3: 129].

Można założyć zabieg stylistyczny, chęć uniknięcia powtórzeń, a jednak częściej *b. wymawianiowy* pojawia się w kontekście rodzimych użytkowników języka, szczególnie w logopedii. Ostatecznie więc *błąd wymawianiowy* można rozumieć jako błąd typowy wyłącznie dla rodzimych użytkowników języka (możliwy do wyeliminowania i często uświadamiany). Taki sposób myślenia upoważnia do potwierdzenia występowania zjawiska homonimii między dwiema dyscyplinami: logopedią a glottodydaktyką. Może być jednak utożsamiany z dowolnym błędem z płaszczyzny brzmieniowej języka, popełnianym przez nierodzimego użytkownika języka.



Schemat 14. Błąd wymawianiowy – kryterium mówcy

Strukturalnie *błąd wymawianiowy* to taki, który powstał podczas *wymawiania* czegoś, czyli mówienia. Podobnie *błąd wymowy* i *błąd w wymowie*, skoro *wymowa* to sposób *wymawiania*. Tworzą one jedno pole leksykalne czy może zrąb jednego mikrosystemu terminologicznego. Niuanse znaczeniowe, których można się doszukiwać ze względu m.in. na ich budowę, w zasadzie nie pełnią żadnej funkcji – wydaje się, że w tekstach glottodydaktyków są zwykle stosowane w tym samym znaczeniu, a często wymiennie, wyłącznie ze względów stylistycznych czy przyzwyczajień badacza⁹⁶, por.:

„Błędne formy pierwszego typu (np. **błędy wymowy**, błędy składniowe) są popełniane zarówno przez obcokrajowców, jak i rodzimych użytkowników, natomiast używanie form niezgodnych z normą poprawności językowej (np. dialektyzmy, prowincjonalizmy) uważa się za brak wykształcenia u rodzimych użytkowników języka” [PO: 22].

„Ćwiczenia fonetyczne dla uczących się na poziomie progowym są na tyle istotne, że mogą stanowić o jakości pierwszych, prostych słownych wypowiedzi, mogą też uruchomić mechanizm eliminowania **błędów wymowy** oraz stać się pomocą w doskonaleniu językowym” [JK: 52].

⁹⁶ Poza opisanym wyjątkiem różnicowania *błędów wymowy* i *błędów wymawianiowych*.

„Warto też zadbać o to, by nie utrwały się **błędy w wymowie**, które w naturalny sposób wynikają z interferencji rodzimego (i często drugiego języka) z kolejnym właśnie przyswajaniem” [MTA3: 281].

„Poza całkowitą asymilacją na korzyść jednej z tych dwóch samogłosek, np. [biwimi] zamiast *byłymi* lub [miwimi] zamiast *miłymi*, można zaobserwować prawie wszystkie inne logicznie możliwe **błędy w wymowie** [i] oraz [y], wynikające z niepewności co do tego, gdzie który z tych dźwięków wymówić” [HG: 330].

Zdarza się nawet, że jeden badacz w tym samym tekście stosuje różne terminy, co choć w pewnym zakresie musi wynikać z potrzeby unikania powtórzeń, por.:

„Przedstawione w artykule **błędy wymowy** zostały opisane na podstawie analizy nagrań wypowiedzi egzaminacyjnych studentów z Chin uczących się języka polskiego jako obcego” [MM2: 133].

„Zasygnalizowane w artykule **błędy w wymowie** polskich głosek popełniane przez studentów Chińczyków wymagają dalszych badań, które uwzględnią zarówno aspekt ilościowy (większa próba badawcza), jak i jakościowy” [MM2: 143–144].

„Zgodnie z tymi założeniami (mimo że autorki nie uwzględniają w swojej typologii **błędów fonetycznych**), w pracy zostanie przedstawiony wykaz **błędów**, który jest rezultatem analizy materiału badawczego (zastosowana została tutaj metoda indukcyjna)” [MM2: 134].

„**Błędy artykulacyjne**, które pojawiły się sporadycznie to (...)” [MM2: 143].

„A2: Wymowa jest ogólnie zrozumiała podczas komunikowania się w prosty sposób w codziennych sytuacjach przy współpracy rozmówcy; systematycznie popełniane **błędy w wymowie** poszczególnych fonemów nie wpływają na zrozumiałość wypowiedzi, pod warunkiem, że rozmówca podejmie wysiłek dostosowania się do wymowy użytkownika” [PKA: 112].

B2: Użytkownik języka potrafi wyrazić artykulować większość dźwięków języka docelowego, tworząc dłuższe wypowiedzi; wymowa jest zrozumiała, pomimo systematycznego występowania kilku **błędów wymowy**; użytkownik potrafi określić wymowę (i akcent) większości nieznanych słów na podstawie znajomości systemu fonologicznego (np. podczas czytania) [PKA: 112].

C1: Użytkownik języka potrafi artykulować praktycznie wszystkie dźwięki języka docelowego, sprawując wysoki poziom kontroli nad wymową i korygując **błędy artykulacyjne** [PKA: 112].

Jak widać w tym samym ogólnym znaczeniu funkcjonuje termin *błąd artykulacyjny*⁹⁷:

⁹⁷ W logopedii różnicowany z błędami w zakresie prozodii, por. błędy artykulacji, błędy w akcentowaniu, błędy w intonacji [Porayski-Pomsta 1994], błędy emisji, błędy artykulacji, błędy dykcji (tu: prozodia) [Zielińska 2002]. Warianty *błąd artykulacyjny* i *błąd artykulacji* uznaje się za składniowe.

„Niejednokrotnie bowiem odmiennosc systemu fonetycznego polszczyzny od dźwięków mowy występujących w języku rodzimym uczących się polskiego cudzoziemców sprzyja powstawaniu różnego rodzaju **błędów artykulacyjnych** (interferencje, inercja narządów mownych itp.)” [TJ5: 7].

Stosowanie terminu *błąd fonetyczny* może być bliższe tym, którzy cenią ujęcie językoznawcze, odnosić się chcą do języka (jest on też szeroko rozpowszechniony w odniesieniu do wymowy rodzimych użytkowników języka). Być może ci, którzy preferują podejście bliższe logopedii, wybierają terminy zbudowane na kanwie „wymawiania”, dla podkreślenia związku z mową czy może sposobu powstania błędu. Niemniej jednak, jak wcześniej wspomniano, jednym ze znaczeń *fonetyki* jest też ‘wymowa’ (por. logopedyczną definicję *błędu fonetycznego* vel *błędu wymowy*: „[n]ieświadoma wymowa głosek w sposób niezgodny z ogólnopolską normą językową”⁹⁸), co zbiera wszystkie te terminy w grupę kohiponimów i pozwala uznać je za warianty konceptualne i/lub składniowe służące nazwaniu jednego pojęcia.

„**Błędy fonetyczne** popełniane przez studentów Uniwersytetu Wielkotypnowskiego przyswajających sobie język polski są najczęściej spowodowane interferencją językową” [MW: 308].

„Odmiennosc tych dwóch systemów językowych bowiem jest ogromna, o czym świadczą choćby omówione w tej pracy **błędy fonetyczne** popełniane przez Wietnamczyków opanowujących język polski” [LTD: 191].

„(...) mam też świadomość tego, że typowym **błędem fonetycznym** osób hiszpańskojęzycznych jest substytuowanie spółgłosek zwarto-szczelinowych (tu: [c]) głoskami szczelinowymi (tu: [s])” [MM: 22].

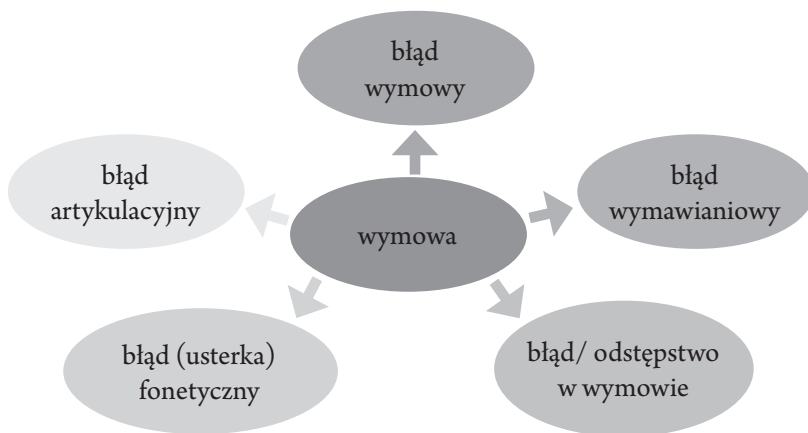
Rzeczowniki: *wymowa*, *wymawianie*, *artykulacja* i *fonetyka* są w kontekście tych błędów równoznaczne, bowiem wszystkie odnoszą się do jednego konceptu: *wymowy wyrazów*, ewentualnie *syłab* czy *dźwięków (mowy)*. Potwierdza to następująca encyklopedyczna definicja *błędu fonetycznego*:

Błąd fonetyczny (**błędy fonetyczne** określa się także jako **błędy wymawianiowe**, **błędy w wymowie**) – rodzaj błędu językowego zaliczany do błędów leksykalnych (...). Błąd polegający na naruszeniu normy językowej w zakresie prawidłowej wymowy, zaliczany do błędów leksykalnych ze względu na to, że zniekształca prawidłową formę wyrazu. Błędy w wymowie to najczęściej niewłaściwe realizacje głosek, których przyczyną jest niestaranna artykulacja, czasem także wpływ gwarowe

⁹⁸ <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/113-b/426-blad-fonetyczny> [dostęp: 12.07.2024].

lub błędne zapamiętanie formy dźwiękowej wyrazu. Mogą one być jednak także objawem zaburzeń mowy. Częstym źródłem błędów fonetycznych jest hiperpoprawność, niezgodne ze zwyczajem językowym dostosowanie wymowy wyrazu do jego postaci pisanej (np. wymowa *dziewiętnaście* zamiast *dziewietnaście*) [ENCENC].

Co dość wyjątkowe w polskiej myśli naukowej, *błędy fonetyczne* nie są tu ani podtypem błędów wewnątrzjęzykowych, o statusie równym leksykalnym i gramatycznym [WSPP 2006], ani błędami zewnątrzjęzykowymi, analogicznymi do błędów ortograficznych [Porayski-Pomsta 1994], tylko rodzajem błędów leksykalnych (por. typologię *błędów w formie fonicznej* [Polański 2004]). Niemniej jednak można przyjąć, że w centrum znaczeń wszystkich wymienionych terminów znajduje się właśnie wymowa:



Schemat 15. Wymowa jako centrum terminów

Publikacje wielu współczesnych fonodydaktyków, a także logopedów, wprowadzają jeszcze terminy *błąd foniczny* oraz *błąd fonologiczny* (drugi silnie różniący się znaczeniem od *b. fonetycznych*). Nie zostały one jednak zaobserwowane w żadnym z analizowanych tekstów, choć *b. fonologiczny* w kontekście dzieci (współcześnie rozumianego języka polskiego jako drugiego, nie obcego) pojawia się często w publikacjach o rysie logopedycznym [zob. Dębski 2015] (ich definicje zob. podrozdział 2.2).

Ostatecznie, dzięki kontekstowi, także termin *błąd*, pojawiający się bez żadnej przydawki gatunkującej, jest rozumiany analogicznie:

„Nierzadkie są sytuacje, że do znacznej poprawy wymowy wystarczy tylko wskazanie na **błąd** i wyjaśnienie „mechanizmu” artykulacji pewnej głoski przez narządy mowy” [KA3: 131].

„Jeśli wymówią jakiś wyraz źle, są poprawiani przez nauczyciela, ale bardzo rzadko informuje się ich o tym, jak motorycznie wytworzyć daną głoskę, oraz o ogólnych zasadach dotyczących danego problemu fonetycznego. (Przypis 9: Dopiero taka wiedza sprawi, że uczniowie będą mogli świadomie unikać **błędów**)” [KE: 26].

„**Błędy** te stanowią efekt interferencji wymowy uczniów bułgarskich na pismo” [KA2: 74].

Korzystanie z terminów precyzyjnych bywa więc zbędne, a przynajmniej nie zawsze jest konieczne. Niekiedy jednak, mimo wciąż ogólnego charakteru terminu, nieprecyzującego dokładnie, na czym błąd polega, potrzebne jest pewne zawężenie treści znaczeniowej, stąd w tekstach pojawiają się, choć sporadycznie: *błąd percepcji*, a także *błąd w przyswajaniu i odtwarzaniu*, *błąd odtwarzania*.

„**Błędy w przyswajaniu i odtwarzaniu** tekstu polskiego popełniane przez studentów-slawistów Uniwersytetu Belgradzkiego skłoniły mnie do podjęcia próby przedstawienia różnic między systemem fonetycznym i fonologicznym języka polskiego a języka macierzystego uczących się, tj. języka serbsko-chorwackiego, oraz pewnych faktów wynikających z zetknięcia się tych dwóch systemów” [VM: 358].

„**Błędy w przyswajaniu i odtwarzaniu** powoduje również niewystępowanie w języku serbsko-chorwackim tak regularnej jak w języku polskim korelacji spirantów i afrykat syczących, szumiących i ciszących (...)” [VM: 364].

Uznanie tego sformułowania za termin może budzić wątpliwości, jednak spełnione jest założone kryterium – wystąpiło kilkakrotnie w tym samym znaczeniu bez zmiany formalnej. Z pewnością intencją autora było wykazania błędów wymowy, co dodatkowo – oprócz treści artykułu – potwierdza tytuł: *O trudnościach studentów belgradzkich w przyswajaniu wymowy polskiej* [Mitri-nović 1972]. Ze względu na konstrukcję z przyimkiem można by jednak doszukiwać się tu działania peryfrastycznego, gdyby nie funkcjonowanie terminu *błąd odtwarzania*:

„C. Błędy odtwarzania

C.1. Fonetyczne (nie są omawiane w tym opracowaniu)” [KJ: 289].

W swoim opracowaniu, Jerzy Kowalewski [2018], mimo że nie prezentował przykładów takich błędów, to uznał wszystkie *błędy fonetyczne* za podtyp *błędów odtwarzania* (odtworzenia: wymowy?, w mowie?, podczas mówienia?). Wynika to może z przekonania o relacjach między błędami a podsystemami języka, które bywają otwarte lub zamknięte. Przyjęło się sądzić, że artykulację głosek systemu

języka docelowego się po prostu powtarza. W przeciwieństwie do badań nad produkcją oraz imitacją struktur składniowych, nie prowadzi się jednak eksperymentów nad różnicami w wymowie wyrazów uczącym się znanych i dla nich nowych (takich, które znali dotąd wyłącznie w formie pisanej lub które wymyślają, tworzą np. na podstawie analogii słowotwórczej, często błędnie acz skutecznie komunikacyjnie). Pewne światło na ten problem rzuca utrzymywanie się wymowy internacjonalizmów i odtwarzania w nich, z reguły dość długo, wymowy rodzimej. Rozróżnianie błędów obserwowanych w trakcie imitacji od tych z mowy spon-tanicznej i odczytywania jest rzadkością, a jednak zdarza się, że badacze widzą różnice między tymi sytuacjami, por.:

„Podczas regularnych spotkań ze studentami, mogłam zaobserwować **błędy wymowy** nie tylko w powtarzanych za mną «próbnych» wyrazach, ale również w zwykłej rozmowie i głośnym czytaniu” [IA: 180].

Nie jest w pełni jasne, dlaczego wymowa w języku obcym miałyby być tylko odtwarzaniem, a nie produkcją czy tworzeniem. Kowalewski [2015] tłumaczy, że to kognitywne podejście do błędów, patrzące na nie z punktu widzenia procesów mentalnych. Uczący się mogą więc popełniać błędy wyboru, tworzenia i odtwarzania⁹⁹ (już Corder [1967] odróżniał odtwarzanie od produkcji). Umiejętne naśladowanie czy odtwarzanie właśnie brzmienia języka docelowego jest nierozdzielnie związane z procesem percepcji, więc i trudnościami, które objawiają się według niektórych *błędami percepcji*.

„Dalsze **błędy percepcji** w klasie fonemów sonornych wynikają ze zrównania pol. [l] i sch. [v]. W związku z odzębowaniem polskiego l i redukcją jego artykulacji do u oraz niezmiernie słabą spirantyzacją serbsko-chorwackiego v efekt akustyczny tych dźwięków jest bardzo podobny” [VM: 367].

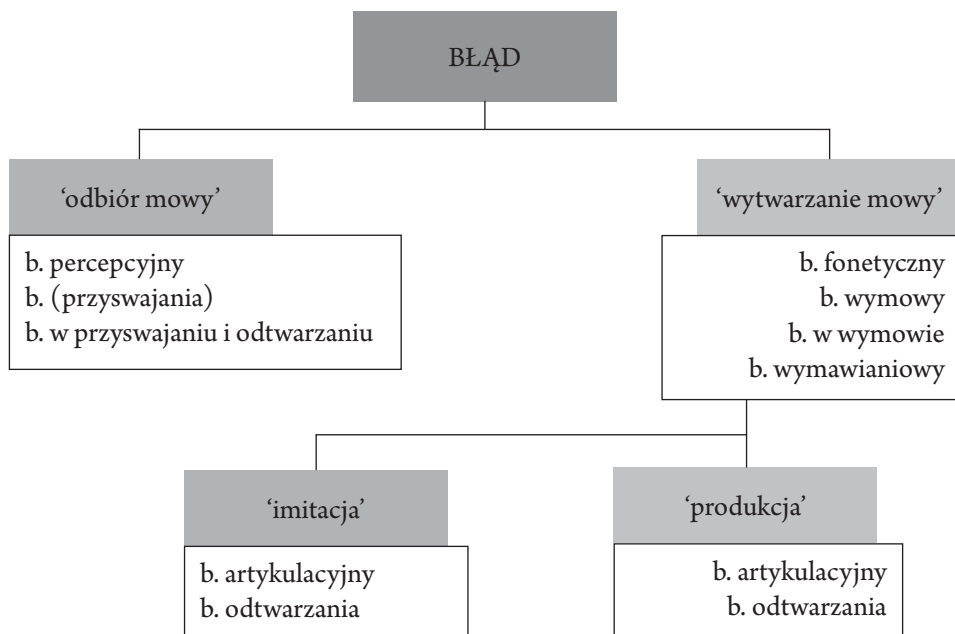
„**Błędy percepcji** nie tylko prowadzą do zniekształcenia strony fonicznej polszczyzny, lecz także utrudniają opanowanie języka polskiego od strony semantycznej. Przeto uświadomienie sobie ich źródeł przez ustalenie różnic między systemami fonetycznym i fonologicznym języka polskiego i serbsko-chorwackiego może ułatwić i usprawnić proces nauczania” [VM: 369].

Tak nazwane błędy można zatem rozumieć dwojako: błąd w percypowaniu, o istnieniu którego można wnioskować np. za pomocą testów percepcji (wskaż

⁹⁹ Niezależnie od zgody na uznanie błędów fonetycznych za odtwórcze, warto zwrócić uwagę na intencje badacza, który poszukiwał innej typologii błędów – takiej, która nie będzie mieć w centrum podejścia językoznawczego, widząc inne potrzeby w glottodydaktyce.

obrazek, zaznacz wyraz, który słyszysz itp.), lub jako błąd wymowy wynikający z problemów w percepcji / z percepcją. Przytoczone wyjaśnienia pozwalają uznać, że autorka miała na myśli to drugie znaczenie, co z kolei zrównuje taki błąd z *błędem artykulacji* (tego terminu autorka nie używała) i może prowadzić do nieporozumień. Ze względu na relację polisemiczną warto więc – korzystając z tego terminu – wyjaśniać jego znaczenie (*błąd percepcji* = *błąd artykulacji* czy *błąd percepcji* ≠ *błąd artykulacji*).

W zgromadzonym materiale warianty synonimiczne nakładają się na etymologiczne: np. zbudowane na innych rdzeniach *błąd*, *odstępstwo* i *usterka* bywa, że nazywają to samo pojęcie, ale za pomocą innej konceptualizacji. Niemniej jednak *usterka* może się znaczeniem różnić, odpowiadać wyłącznie błędom drobnym w ramach klasyfikacji wagi (zawężenie znaczenia poprzez ograniczenie zakresu użycia), *odstępstwo* może znaczenie rozszerzać (obejmować naruszenie samej normy lub jednocześnie normy i systemu), *błąd* zaś może oznaczać naruszenie normy, różnych norm, systemu lub normy i systemu, w zależności od koncepcji. Podobnie jedno pojęcie nazywają bliskoznaczne *błąd wymowy* (a więc i jego warianty składniowe: *b. w wymowie*, *b. wymawianiowy*, a przy skrzyżowaniu z *odstępstwem*: także *od normy wymawianiowej*), *b. fonetyczny* i *b. artykulacyjny*, choć można też przyjąć że *b. wymowy* tym różni się od fonetycznego, że jest jakąkolwiek realizacją w mowie (to także np. *usterka*), a *błąd fonetyczny* zakłada już odstępstwo od normy (i/lub systemu), odnosząc się do typologii językoznawczej, poziomu języka lub nauki, która w specyficzny sposób bada mowę. Może też nie być wykorzystywany w stosunku do pomyłek, które zaś mogą być nazwane z komponentem „wymowa”. Na to znów nachodzi znaczeniowo *b. artykulacyjny*, choć względem poprzednich bliskoznaczny, to może być również postrzegany wąsko: jako taki, który dotyczy wyłącznie realizacji związanych z segmentami mowy (dwa poprzednie mogą dotyczyć też suprasegmentaliów). Niektórzy badacze pod pojęciem *błędu artykulacyjnego* wciąż widzą prozodię, a inni wynik problemów percepcyjnych. Kolejni dla takich trudności rezerwują osobny termin: *b. percepcji*. Ostatnim elementem zbioru są *błędy odtwarzania*, które zrównać można znaczeniowo z każdym dotychczas wymienionym terminem poza *b. percepcji*, chyba że skorzysta się z rozwiniętej formuły *b. w przyswajaniu i odtwarzaniu*. Można je ująć też w kontekście psycholingwistycznym, niemniej wtedy należałoby poszukiwać paraleli raczej z błędami mowy, wytwarzania, produkcji lub pomyłkami. Do tego *błąd* czy *błąd językowy* stosowane są zarówno w znaczeniu ogólnym, jak i precyzyjnie w zakresie płaszczyzny brzmieniowej. Względem siebie są więc zwykle tożsame, mogą jednak dla siebie nawzajem stanowić hiperonimy. Są też członem nadrzędnym dla pozostałych analizowanych terminów. Ostatecznie należy mieć na uwadze, że termin *błąd* bywa używany niejako eliptycznie, w znaczeniu równoważnym dla *błędu językowego* lub *b. fonetycznego*.



Schemat 16. Terminy według respondentów – wybrane kryteria

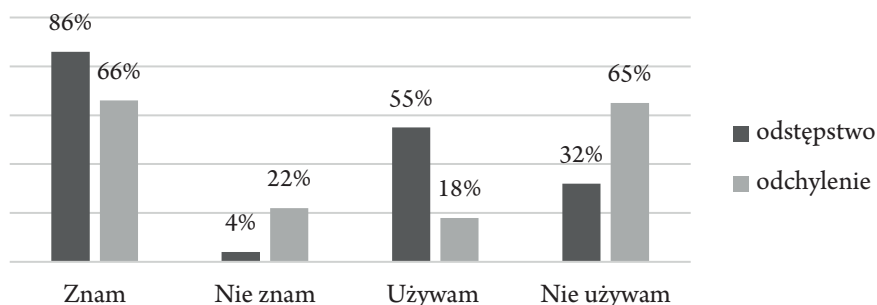
Dla uporządkowania podsumowującego schematu niektóre typy błędów pominięto, jak choćby omówioną wcześniej międzydyscyplinową homonię *b. wymawianiowego*. Szczególnie złożone są jednak omówione korelacje w zakresie rozumienia terminów *błąd* i *odstępstwo od normy*. To potwierdza konieczność ich definiowania i precyzyjnego stosowania w tekstach glottodydaktycznych.

5.2.2. ANALIZA SOCJOLINGWISTYCZNA

Za pomocą ankiet pytano o znajomość i używanie zarówno członu konstytutywnego *błąd*, jak i terminów *błąd fonetyczny*, *błąd wymowy*, *(fonetyczne) odchylenie*, *(fonetyczne) odstępstwo od normy*. Miało to na celu zweryfikowanie, czy rzeczywiście wśród glottodydaktyków *odstępstwo* i *odchylenie* stały się z biegiem czasu określeniami stosowanymi i/lub preferowanymi, alternatywnymi dla terminu *błąd*, a także ustalenie, który z dwóch najbardziej popularnych terminów szczegółowych, *b. wymowy* czy *b. fonetyczny*, jest środowisku bliższy (nie tylko piszącym teksty, ale i ich odbiorcom). Respondenci mieli też możliwość wypowiedzenia się, z czego kilka osób skorzystało (przytacza się wyłącznie komentarze wnoszące coś dodatkowego do analizy). Temat błędów poruszano też podczas wywiadów, w rozmowach uwzględniano różnicę między błędami fonetycznymi i fonologicznymi, ponieważ odniesienia takie nie pojawiły się w analizowanym materiale źródłowym.

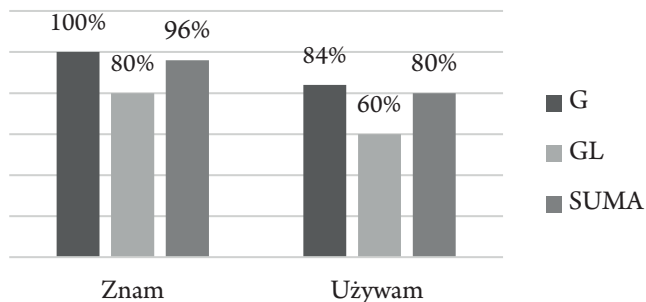
5.2.2.1. Analiza ankiet

Jako oczywistość należy potraktować znajomość terminu *błąd* w kontekście płaszczyzny brzmieniowej języka przez wszystkich respondentów (100%), a także stosowanie go przez 51 osób w obu grupach (85%). A jednak 4 osoby (G) zaznaczyły, że w kontekście cudzoziemców terminu tego nie używają. I choć jest to zaledwie 6% odpowiedzi, warto zwrócić uwagę na sam fakt ich wystąpienia. Osoby, które udzieliły takiej odpowiedzi, jako terminy używane zaznaczyły: *b. wymowy* (3 osoby), *b. fonetyczny* (2), *odstępstwo od normy* (1). Natomiast dwa terminy, które w literaturze przedmiotu pretendują do zastąpienia terminu *błąd* w celu uniknięcia negatywnych konotacji, a więc (*fonetyczne*) *odstępstwo* / *odchylenie (od normy)*, cieszą się wśród respondentów popularnością, aczkolwiek preferowany wydaje się pierwszy z nich. Na 52 respondentów, którzy zaznaczyli, iż znają termin *odstępstwo*, używają go 33 osoby: 90% – G, 70% – GL. Nieznany jest tylko czterem, a nieużywanie go zaznaczyło 19 ankietowanych (32%). *Odchylenie* natomiast zna 40 osób spośród biorących udział w badaniu (70% – G, 50% – GL), nie zna go znacznie więcej: 13 respondentów. Używany jest on przez 11 osób, a nieużywany przez 39 osób, co stanowi aż 65% wszystkich odpowiedzi. Na tej podstawie można uznać, że choć w świadomości środowiska glottodydaktycznego istnieje alternatywa dla tradycyjnego *błędu*, to jednak raczej tylko *odstępstwo* nie budzi wątpliwości i jest chętnie wykorzystywane. Warto powrócić na chwilę do badania tekstów specjalistycznych i zauważyć, że *odstępstwo* było zarówno dubletem znaczeniowym wobec *błędu*, jego hiperonimem, jak i leksemem służącym jego eksplikacji, wykorzystywanym zwykle przez opracowania językoznawcze, choć nie tylko [np. EWojP 1978; EJP 1999; WSPP 2006; SWTiK 2010; Szulc 1982]. *Odchylenie* zaś było tym terminem, który miał zastąpić *błąd* jako pełen negatywnych konotacji [Cienkowski 1980; Kaleta 2009], a jednak dubletem wobec niego była też *dewiacja*, sam zaś może także poprzez skojarzenia matematyczno-fizyczne i psychologiczne z rzadka tylko służyć objaśnianiom błędów [PSJS 1984; SDJO 1994].

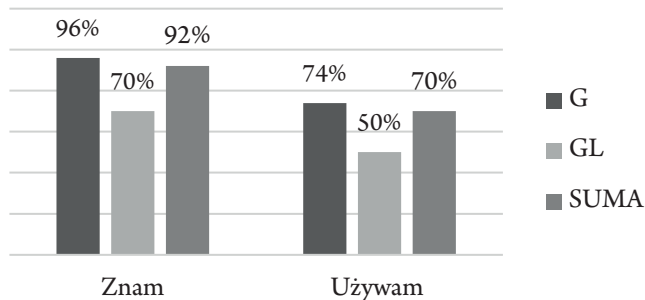


Wykres 9. Odstępstwo a odchylenie – odp. respondentów

Dwa kolejne terminy można bezsprzecznie uznać za popularne: termin *błąd wymowy* jako znany zaznaczyło 58 osób, a *błąd fonetyczny* – 55. Dość podobnie rozkładają się odpowiedzi dotyczące ich używania: 48 : 42. Istniejące między nimi różnice, na korzyść *b. wymowy*, nie są bardzo duże, choć może sugerują, że to wymowa jest preferowanym punktem odniesienia. Widoczne są pewne dysproporcje grup G i GL, dlatego wyniki przedstawia się rozdzielnie.



Wykres 10. Termin *błąd wymowy* – odp. respondentów



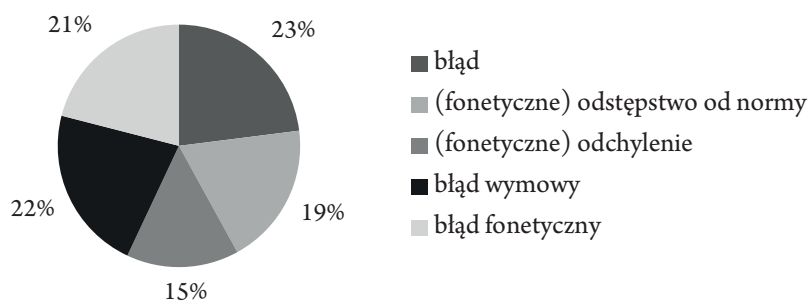
Wykres 11. Termin *błąd fonetyczny* – odp. respondentów

Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź jednego z respondentów, który nakreślił nawet relacje nadrzędno-podrzędne między stosowanymi przez siebie terminami:

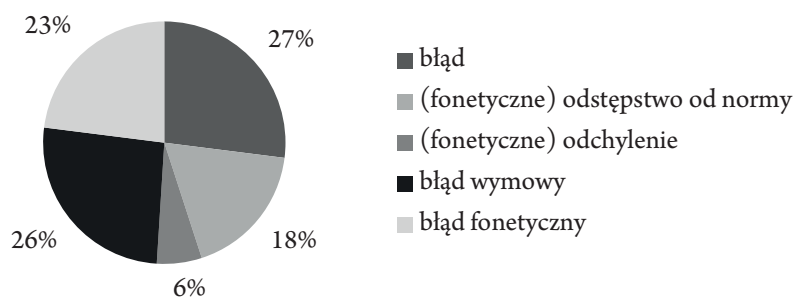
„**Błędy wymowy** – jako termin nadrzędny, a potem także rozróżnienie na **błędy słuchu /percepcji** i **błędy artykulacyjne**. Pozostałe terminy znam, ale używam wyłącznie, jeśli konieczne jest poszukiwanie źródeł błędu lub szczegółowa specyfikacja błędu. Nie prowadzę jednak specjalnych zajęć z fonetyki dla cudzoziemców, dlatego najczęściej (przy okazji ogólnych zajęć językowych) korzystam z tych wcześniej

wymienionych terminów. Do tekstów naukowych wykorzystuję także określenia: błąd glottodydaktyczny, zaburzenia wymowy, substytucja i deformacja¹⁰⁰ [G24].

O terminy takie jak *błąd percepcji*, *b. artykulacyjny* czy *b. fonologiczny* nie pytano, bowiem na etapie konstruowania ankiety nie wydało się to konieczne. Tematy te podejmowane bywały zatem w wywiadach, choć nie implikowały wielu dyskusji. Ostatecznie można uznać, że poza (*fonetycznym*) *odchyleniem*, wszystkie wymienione w ankiecie terminy są glottodydaktykom znane i przez nich wykorzystywane, aczkolwiek za najbardziej popularne uznaje się *błąd* i *błąd wymowy*, a dalej *b. fonetyczny*.



Wykres 12. Znajomość¹⁰¹ poszczególnych terminów



Wykres 13. Używanie poszczególnych terminów

¹⁰⁰ Jak wspomniano w opisie procedury badawczej, ankiety zbierały więcej informacji niż te, które omawiane są na potrzeby niniejszego badania, dlatego respondent odniósł się do takich terminów jak błąd glottodydaktyczny, zaburzenia wymowy, substytucja i deformacja [zob. Biernacka 2021a; 2024b].

¹⁰¹ Kilukrotnie zdarzyło się, że respondenci nie zaznaczyli, że znają termin, lecz deklarowali jego użycie. W takiej sytuacji liczono jego znajomość.

Na uwagę zasługuje jeszcze jeden komentarz respondenta, który zaznaczył:

„nie znam niektórych terminów, gdyż nie specjalizuję się jako badaczka w fonetyce i fonologii, jednak jako językoznawczyni potrafię zrozumieć te terminy (np. w trakcie lektury prac naukowych lub dyskusji), których de facto nigdy nie słyszałam i których de facto nie używam” [G].

W zasadzie nie da się z tą tezą dyskutować, wykształcony glottodydaktyk ma rozległą wiedzę, także w zakresie terminologii pokrewnych dziedzin. W trakcie odbioru tekstów naukowych pomagają także wiedza ogólna, doświadczenie badacza czy po prostu kontekst wypowiedzi lub podane przykłady. Niemniej jednak wydaje się, co starano się udowodnić wcześniej, że niekiedy jeden termin potrafi nazywać kilka pojęć, zbieżnych, choć nieidentycznych, co może wprowadzać w błąd lub wymagać dodatkowego wysiłku podczas lektury tekstu.

5.2.2.2. Analiza wywiadów

W trakcie wywiadów pojawiło się kilka wątków wartych przytoczenia, choć trzeba przyznać, że respondenci byli dość spójni w opiniach i nie postrzegali *błędu* jako konceptu wymagającego szczególnej uwagi. Co innego zaś norma, ta wywoływała niekiedy skrajne emocje (przykł. 14, w. 1–2), por.:

Przykład 14

1	N11	Znaczy w normę nie wierzę, że, że są obiektywne kryteria, żeby ją ustalić, więc na pewno
2		nie będę mówiła o żadnej normie. Jestem też przeciwniczką wymyślania nowych terminów
3		na coś, co już istnieje. Ja wiem, że błąd jest rozumiany wielorako, ale jeżeli byśmy
4		chcieli pójść tym tropem, no to nie możemy mówić o zdaniu, nie możemy mówić o języku,
5		nie możemy mówić o głosce i tak dalej, więc myślę, że bez sensu to by było. A błąd jest
6		pojemny i błąd jest rozumiały dla każdego.
7	B	Mhm.
8	N11	I tak nigdy nie będzie tak, że wszyscy go będą rozumieli jednakowo.
9	B	Mhm.
10	N11	Natomiast jest taką kategorią też z języka ogólnego, więc będzie rozumiały przez
11		właśnie... studentów, nie?

Błąd natomiast, jako termin wywodzący się z języka ogólnego, mimo rozmaitych sposobów jego pojmowania (przykł. 14, w. 3–6, 8), uznawany był za łatwy do zdekodowania (przykł. 14, w. 10–11), być może również na drodze determinologizacji.

Przykład 15

1	N1	Ale wiesz co, tak sobie myślę, że możemy się niepotrzebnie... może tym, co nam sprawia
2		problemy w pojęciu błędu , nie jest samo pojęcie błędu , a konotacje z nim powiązane.

Przykład 16

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N9 | To jest kwestia tego, jak my spojrzymy na odstępstwo od normy , tudzież błąd , jak my |
| 2 | | będziemy traktować, a nie, jak go nazwiemy. No błagam cię. |

Trudności związane z jego postrzeganiem widziano raczej w kontekście konotacji (przykł. 15, w. 2) lub podejścia do błędu samego badacza (ale i lektora, nadawcy komunikatu, odbiorcy itd. – zob. przykł. 16, w. 1–2) niż rzeczywistych powodów, dla których należałoby ten termin wymienić na inny. Same próby zastanawiania się nad tym, czy warto byłoby termin *błąd* zastąpić innym, niektórzy uznawali za niepotrzebne (przykł. 17, w. 1–2, 6–7) czy wręcz śmieszne (przykł. 18, w. 1, 3–4):

Przykład 17

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N4 | Czy ja ich krzywdzę, jak mówię, że to był błąd , nie czuję tego w taki sposób, więc dla mnie, |
| 2 | | wiesz, odstępstwo od normy ... Yyy... Wiesz? Yyy, być może. Wiesz, ja nie podważam |
| 3 | | tego, że, że, że... nie podważam tego, że to jest głupie, tak? |
| 4 | B | Yhm. |
| 5 | N4 | Tak, w sensie tego, że, żeby..., żeby zmienić terminologię. Nie, nie, absolutnie nie |
| 6 | | podważam. Po prostu ja nie widzę nic złego w tym, że nazwę to, że ktoś to (...) zrobił, że |
| 7 | | ktoś zrobił błąd. |

Przykład 18

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N12 | Ale zobacz, błąd też już stygmatyzuje. Może nie używajmy słowa błąd ? [ironia] |
| 2 | B | Jest to. Ale, ja właśnie... |
| 3 | N12 | Rozumiesz? To, to popada się w paranoję, no to trzeba być naprawdę. Ci ludzie już czasami |
| 4 | | mam wrażenie, są tak odklejeni, w tym XXI wieku... [westchnięcie]. |

Interesujące było też to, w jaki sposób ujmowano relacje między *błędem* a *odstępstwem od normy*, do którego zachęcali badacze już ponad 40 lat temu. Otóż N10 wyjaśnił, że postrzega *odstępstwo od normy* jako termin, zaś *błąd* za wyraz języka ogólnego, może nawet potoczny (przykł. 18, w. 6–7).

Przykład 19

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | B | Jedną z nich jest zamiast terminu błąd używanie terminu odstępstwo od normy . Podoba ci |
| 2 | | się to bardziej? |
| 3 | N10 | Nie podoba mi się, bo mi się... bo to jest za długie. Znaczy... |
| 4 | B | Mhm. |
| 5 | N10 | Jeżeli miałabym zważyć, to błąd jest rzeczywiście bardziej nacechowany negatywnie. |
| 6 | | Odstępstwo wydaje mi się jako... Odstępstwo wydaje mi się takim bardziej naukowym |
| 7 | | stwierdzeniem. Błąd takim bardziej pospolitym, tak, o, tak czuję. |

Dla N3 błąd jest zaś silniejszy, tyczy się naruszeń większej wagi, które związane są z dychotomiczną normą (przykł. 20, w. 6–11). Jest to konceptualnie

zbieżne z doniesieniami z literatury i różnicowaniem go na przykład względem usterek czy pomyłek.

Przykład 20

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | B | To jaka jest różnica dla ciebie między nimi? |
| 2 | N3 | To błąd jest, błąd jest, no pomijając to, że jest nacechowany, to wydaje się czymś |
| 3 | | silniejszym i takim... hm... |
| 4 | B | Aha. |
| 5 | N3 | ...co rzeczywiście zaburza zrozumienie, natomiast odstępstwo od normy , to by była dla |
| 6 | | mnie kwestia, gdybym to miała tak zestawić... No... Właśnie tego, że... Że to użycie jest |
| 7 | | powiedzmy odstępstwem od normy , ale takiej wzorcowej, na zasadzie... Może będzie |
| 8 | | głupi przykład, ale jedyny, który mi przychodzi do głowy. Że normalnie mam tę książkę, |
| 9 | | ale... Czy mogę? Nie wiem, potocznie powiedzieć tą, tak? To to by było dla mnie bardziej |
| 10 | | w kategoriach odstępstwo od normy . No ale nie powiem, że to jest błąd . To nie, nie widzę |
| 11 | | takiej równości, ale może. |

Na siłę tkwiącą w terminie *błąd* zwrócił uwagę też N8, który *odstępstwo* czy *odchylenie* traktuje jako eufemizmy błędu (przykł. 21, w. 5–6):

Przykład 21

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | B | Czyli zamiast terminu błąd część na przykład chce, żebyśmy używali terminu odstępstwo |
| 2 | | albo odchylenie od normy . Widzisz różnicę pomiędzy błąd a odchylenie od normy ? |
| 3 | N8 | No wciąż to jest błąd , tak? |
| 4 | B | Mhm. |
| 5 | N8 | Tylko że jakby... No wiesz, no to jest tak, jakby powiedzenie czegoś w sposób bardziej |
| 6 | | łagodny, tak? |

Przykład 22

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N6 | Odstępstwo od normy ? Nie, nie, nie, nie, nie czuję tego, w sensie. Mi się za bardzo kojarzy |
| 2 | | z? No właśnie z normą wzorcową, potoczną i tak... W takim kontekście. |
| 3 | B | Mhm. |
| 4 | N6 | Więc, od jakiej normy odstępstwo ? Nie, nie, nie pasuje mi to określenie. |

To wręcz strukturalne uwikłanie konceptu *odstępstwa* w *normie* było też powodem odrzucania tej propozycji (przykł. 22). Znaczna część badanych nie widzi jednak różnic między tymi terminami, traktując *odstępstwo* jako obligatoryjny element *definiensa* błędu (przykł. 21, w. 3; przykł. 23; przykł. 24):

Przykład 23

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N2 | No bo jakby stwierdzić, a jakby zdefiniować, czym jest błąd , to, no poza niefunkcjonalną |
| 2 | | innowacją językową, to byśmy powiedzieli, odstępstwo od normy , tak? |

Przykład 24

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N7 | Ale błąd jest odstępstwem , odstępstwem od normy , nie? Zakłócanie, zaburzenie to jest..., |
| 2 | | no wartościujemy, ale też intuicyjnie. |

Jednokrotnie wybrzmiało też logopedyczne odniesienie, pokazujące istotę funkcjonowania *błędu* także w tej dyscyplinie i jego zasadność – umożliwianie różnicowania *błędów* i wad wymowy (przykł. 25, w. 2–4), por. Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska 2015; Czempka-Wewióra, Graboń 2017:

Przykład 25

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N7 | Cały czas mówimy, że człowiek się uczy na błędach . I ja lubię to powiedzenie, bo, bo na |
| 2 | | niczym innym niż na błędach , ale błędy to są te, które można skorygować, nie? I cały czas |
| 3 | | mówimy, że wada od błędu różni się tym, że błąd można szybko skorygować, kiedy mamy |
| 4 | | wzorzec, a wady się nie da i potrzebna jest terapia. |

Często ze względu na wspomagający kontekst, pomijano jakiegokolwiek dookreślenia, por. przykł. 26–28:

Przykład 26

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N1 | Wiesz, ja..., dla mnie jeszcze takim wielkim, znaczy dla mnie w ogóle błędy są |
| 2 | | problematiczne, dlatego, że jestem bardzo wrażliwa na negatywne uczucia studentów |
| 3 | | związane z korygowaniem tych błędów . Bardzo zawsze wiesz, ostrożna jestem w tym, żeby |
| 4 | | kogoś nie, no, ośmieszyć to jest za mocne słowo, natomiast bardzo boję się takich sytuacji, |
| 5 | | kiedy ja koryguję i komuś się nie udaje raz, drugi, trzeci i zaczyna narastać napięcie. |

Przykład 27

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N5 | I u niej na tym poziomie, kiedy występują pewne błędy , to one są rażące, na przykład te |
| 2 | | syczące z ciszącymi i tak dalej, bo one powodują, że ona jest niezrozumiała i bardzo na tym |
| 3 | | traci. |

Przykład 28

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N12 | Ta moja, to moje nauczanie wymowy, jeżeli się pojawia, no to ono się pojawia na zasadzie |
| 2 | | nie tego, że ja to mam gdzieś tam w programie, bo jest podręcznik, bo w podręcznikach, |
| 3 | | z którymi ja pracuję, to tego nie ma, tylko na zasadzie, że ja po prostu słyszę ich błędy |
| 4 | | i raczej uczyć ich poprawnej wymowy, starając się korygować te błędy (...). |

Najczęściej jednak posługiwano się jednym z dwóch terminów: *błąd fonetyczny* (przykł. 29–31) lub *błąd wymowy* (przykł. 32–34), nie zaobserwowano przy tym znaczących różnic we frekwencji (pierwszy z nich odnotowano u jednego z respondentów więcej):

Przykład 29

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N10 | To akcent i..., błędy fonetyczne powodują, że od razu, yhm, inaczej do nich, no podchodzą |
| 2 | | obsługujący czy nawet ludzie w sklepie, jeżeli proszą o pomoc. |

Przykład 30

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N2 | No tak oczywiście, że tak, to jakby no, te drobne, tak? W zakresie fonetyki błędy fonetyczne |
| 2 | | są cały czas. Mało który cudzoziemiec nie, nie popełnia błędów. Oni wszyscy mają |
| 3 | | nienormatywną, nie, znaczy: nie mają fonetyki rodzimego użytkownika polszczyzny, więc |
| 4 | | do tego po prostu należy przywyknąć i to samo dotyczy innych podsystemów. |

Przykład 31

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N4 | Czyli bo wiesz, bo to jest tak, że wiesz, że te błędy jednak gramatyczne są zwykle |
| 2 | | przewidywalne. Prawda, że ja już wiem, że oni powiedzą „seru”, że nie ma „seru” i na sto |
| 3 | | procent, ale jednak te fonetyczne też są do pewnego stopnia przewidywalne. |

Przykład 32

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N1 | Więc wracając do tematu, tak, to zależy od otoczenia. Jeżeli ten błąd wymowy jest jedynym. |
| 2 | | Jeżeli nie jest jedynym, no to wtedy się zaczyna, ale, ale to wiesz, to bardzo szybko prowadzi |
| 3 | | do zaburzenia komunikacji, więc generalnie no to, to, to jest ten, taka ta granica, którą jak |
| 4 | | się przekroczy, no to już jest alarm od razu i trzeba reagować. |

Przykład 33

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | N12 | Ma ambitne plany zawodowe i ten język ko(...), w komunikacji, prawda partnerskiej, żeby |
| 2 | | występować tych, bo Polacy podświadomie już jednak te błędy wymowy , nawet wymowy, |
| 3 | | prawda? Sprawiają, że nie traktujemy w kontaktach biznesowych partnersko danej osoby. |
| 4 | | To są, to są takie podświadome rzeczy, no to taki, taka pierwsza decyzja, prawda? |

Przykład 34

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N13 | I tutaj jednak też, jakby błąd wymowy , w każdym razie. |
|---|-----|--|

Spostrzeżono tylko jedną różnicę: częściej stosowano termin *błąd fonetyczny*, jeśli chwilę wcześniej mówiono o systemie językowym lub *błędach językowych*, zapewne na drodze asocjacji z klasyfikacją językoznawczą, np. przykł. 35:

Przykład 35

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N10 | No to no, to byłby błąd ... Chodzi ci o fonetyczny, językowy , tak? Gramatyczny czy nie? |
|---|-----|--|

Aczkolwiek i od takiego postępowania zauważono wyjątki (przykł. 36, w. 1–2), a co ciekawsze, nawet sugestie, że *błędy językowe* nie są hiperonimem *błędów w wymowie*, tylko odróżniającą się od nich kategorią, zapewne obejmującą błędy gramatyczne i leksykalne (por. przykł. 37). N10 w przykładzie 37, opowiadając o własnych doświadczeniach w nauce języków obcych, jako jedyny użył wariantu *b. w wymowie*.

Przykład 36

1	N1	Błędy gramatyczne, błędy leksykalne i na to nakłada błędy wymowy . Nazwijmy to w tej
2		chwili. Czy błędy pisowni czy grafii, to natychmiast waga tych błędów wymowy czy
3		pisowni rośnie, bo one po prostu jest jakby taki efekt kumulacji, dlatego byłabym za tym,
4		żeby wymagać od uczących się nie tylko wejścia w obręb polskiego standardu, ale wejścia
5		w jakby w mainstream taki.

Przykład 37

1	N10	I zareagować szybko i przytomnie, i bardziej wstydzę się błędów językowych niż błędów
2		w wymowie .

Wyjątkowo N2 terminów tych używał zamiennie (przykł. 38, w. 1–2) jako synonimów, co ważne – z wykluczeniem użycia ich w kontekście *błędów prozodycznych* (przykł. 38, w. 2–3):

Przykład 38

1	N2	Znaczy mnie to wcale nie mierzi, tak? Bo bym powiedział, że my, mówiąc o błędzie
2		wymowy czy mówiąc o błędzie fonetycznym , odnosimy się, odnosimy to do... do... do
3		głosek. Nie odnosimy tego do prozodii.

Tylko jeden respondent przytoczył precyzyjny termin *b. artykulacyjny*:

Przykład 39

1	N7	Że my wcale nie o puryzmie powinniśmy rozmawiać przy artykulacji, tylko o tym
2		bogactwie, które nam daje, nie? Ta, ta nauka artykulacji i że powinniśmy odejść od patrzenia
3		krzywo na ludzi, którzy mają gdzieś tam błędy artykulacyjne . Ale zapytać ich, czego
4		oczekują w artykulacji, do czego chcą dążyć, co my możemy im dać? Ale żeby im też
5		pokazać, trochę jak z gwarami kiedyś, nie? Że gwara jest wartością samą w sobie. I język
6		pierwszy jest wartością samą w sobie.

Do preferowanych przez respondentów terminów należały z pewnością *b. fonetyczny* i *b. wymowy*, nikt nie widział zaś szczególnej potrzeby unikania terminu *błąd* lub zastępowania go jakimś innym, czy to dla odróżnienia od błędów rodzimych użytkowników języka, czy podkreślenia istoty w komunikacji, czy wreszcie zasygnalizowania, że są one naturalnym elementem pojawiającym się w procesie uczenia się języka obcego. Badani zwracali zaś wielokrotnie uwagę na to, że samo stosowanie innej nazwy zupełnie niczego tu nie zmienia, a wymiana terminu raczej się powszechnie nie przyjęła. Tylko N9 dywagował, że można by odciąć *błąd* od normy, pozostawiając go wyłącznie w systemie, i zacząć traktować za błędne wszystko to, czego w żadnej sytuacji nie dałoby się usankcjonować – miałoby to charakter ostrzenia terminu (por. próby językoznawcze, opisane w podrozdziale 2.1). Według badanych nie ma też potrzeby łagodzenia

konceptu *błędu*, gdyż jest on czymś typowym, spodziewanym, a nawet potrzebnym. A jednak spostrzegana była większa siła *błędu* względem *odstępstw*, a także jego rozumienie pozaspecjalistyczne (*versus* wyłącznie terminologiczne ujęcie *odstępstw*). Istotnym wnioskiem, choć wybiegającym poza trzon opracowania, było wielokrotne odnoszenie się do konceptu normy, podważanie jej zasadności, rozważanie nie do końca pojmowanej dychotomii lub też trudności w ocenie, czy dany błąd był po prostu błędem, odstępstwem od normy wzorcowej, użytkowej czy może jakiejś innej, np. glottodydaktycznej. Wydaje się więc, że jest to ważny problem, wart szerszego przedyskutowania.

5.2.3. WNIOSKI

Błąd powinien być rozumiany jako zjawisko, które zdarza się, bowiem ktoś nieświadomie, z niewiedzy lub braku umiejętności używa formy, której nikt z rodzimych użytkowników języka by nie usankcjonował, nikt by w danym kontekście nie uznał jej za poprawną. Jednak tenże użytkownik umiałby się poprawić, gdyby podano mu właściwy wzorzec, właściwą formę. Tak to powinno działać względem rodzimych użytkowników języka, ostre zarysowanie granic pomaga zwłaszcza przy odróżnianiu błędów od innych zjawisk, np.: od wad wymowy (użytkownik bez wdrożenia terapii się nie poprawi), pomyłek czy przejęzyczeń (użytkownik zwykle usłyszy, co powiedział i natychmiast się poprawi), innowacji (użytkownik się nie poprawi, bowiem forma użyta została celowo i świadomie, by osiągnąć jakiś cel). Tak rozumiany błąd nazywany jest *błędem językowym*, a jego punktem odniesienia jest mowa dorosłych użytkowników danego języka uwarunkowana specyfiką tego języka.

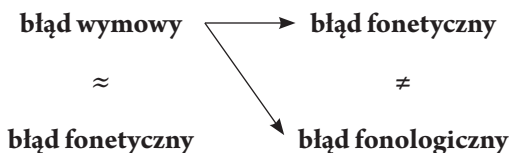
Jak w tym kontekście wygląda sytuacja wymowy cudzoziemców? Stosują oni błędną formę niecelowo i nieświadomie, często nie tylko na niskich poziomach biegłości językowej. Nie wiedzą o naruszeniu normy, więc nie reagują, nie poprawiają się. Ze względu na różne przyczyny tych błędów: mogą oni świadomie poprawić się po usłyszeniu poprawnego wzorca (pomyłka), mogą nie umieć się poprawić lub mogą robić to wyłącznie odtwórczo (por. błąd odtworzenia). Może być i tak, że nigdy nie osiągną wymowy aprobowanej przez rodzimych użytkowników (nawet jeśli przeszedłby pełen trening percepcyjno-artykulacyjny lub wdrożona zostałaby logopedyczna terapia). Co więcej, mogą nawet nie chcieć brzmieć jak rodzimy użytkownik języka, z tym że nie będzie to wcale innowacją, a kwestią tożsamościową. Czy jest to utworzenie formy niezgodnej z systemem, np. niemożliwej w polszczyźnie ze względów fonotaktycznych (nie ma po sobie takiej sekwencji głosek), czy też np. dobranie wariantu nieadekwatnego do sytuacji komunikacyjnej, np. typowego dla tzw. normy użytkowej w sytuacji oficjalnej, może zostać ocenione jako błąd. O jego istocie świadczyć będzie raczej to, na ile fakt ten wpłynie na proces porozumiewania się, a więc z wymienionych

przykładów to kwestia porządku segmentów mowy będzie silniej rzutować na komunikację. Dlatego też to komunikacja powinna tu stanowić punkt odniesienia. Szczególnie, że niekiedy trudno odróżnić odstępstwo od systemu od odstępstwa od normy, trudno zdecydować, jakie było źródło błędu, trudno ocenić po pojedynczej wypowiedzi, czy jest on regularny, trudno potwierdzić bez specjalistycznych badań, czy mówca rozróżnia fonemy, lecz motoryczne przeszkody uniemożliwiają mu wyprodukowanie wzorcowej głoski, czy też ich nie odróżnia.

Błąd zdaje się też często funkcjonować jako wyraz języka ogólnego (determinologizacja). Jest to co prawda niekorzystne, choćby właśnie ze względu na pewną swobodę w jego rozumieniu, niemniej jednak termin ten jest także: na mocy języka, w miarę powszechnie, w pewnym zakresie i w podobny sposób odtwarzany (por. analizę pojęciową). Wszystkie te cechy, a więc zarówno jego potoczność, powszechne rozumienie, jak i wieloznaczność udało się wychwycić w trakcie wywiadów. Mimo więc prób Cienkowskiego [1980], który wprowadził termin *odchylenie od normy* dla zastąpienia kojarzącego się negatywnie *błędu* (czy jego kontynuatorów, np. Szulca, który ustalił typy odchyień [za: Kaleta 2009]), wyniki badania terminów w tekstach, ankietach i wywiadach świadczą o tym, że *odchylenie* nie zyskało aprobaty środowiska. W takim samym znaczeniu upowszechniło się raczej *odstępstwo* (znalezione jednak tylko w trzech tekstach na 65 analizowanych), wobec czego przyjąć można, że alternatywny koncept jest w pewnym zakresie dla glottodydaktyków ważny. Niemniej jednak pierwotny termin – być może przez wspomniane wcześniej konotacje – nie zyskał poparcia. W językoznawstwie *odstępstwo* jest to więc *genus proximum* w *definiensie* błędu, w glottodydaktyce jednak *odstępstwo* bywa *definiendum*, a *błąd* jest jednym z przykładów w definicji ostensywnej. Różnice pomiędzy błędem popełnianym przez rodzimego mówcę a błędem popełnianym przez cudzoziemca są jednak oczywiste. Stąd różne próby nazwania wymowy cudzoziemskiej – dla odróżnienia i chyba złagodzenia sposobu postrzegania błędów. A jednak zjawisko w obu przypadkach jest takie samo: użycie formy nieaprobowanej. Różnica polega w zasadzie na tym, w jaki sposób się ten błąd postrzega i jak się na niego reaguje. Zmiana nazwy nie wnosi niczego, bowiem koncept błędu jest powszechny i potrzebny. Zmianę może wnieść podejście do błędu, nie demonizowanie go, lecz też traktowanie jako wskazówki do przyszłej poprawy.

Analiza terminów precyzyjniej nazywających typ błędu (względem innych podsystemów) zdaje się dostarczać dowodów na równoprawne traktowanie i porównywalną popularność *b. fonetycznego* i *b. wymowy*. Pierwszy z nich jest bezsprzecznie terminem międzynarodowym, wykorzystywanym m.in. przez CEFR [2001; ang. *phonetic errors*] i ESOKJ [2003], częstym w opracowaniach glottodydaktyków, np. Żydek-Bednarczuk [1993], wystąpił aż w 22 tekstach z materiału źródłowego, zna go 92% ankietowanych, używa 70%, zaś w wywiadach był jednym z dwu najczęściej stosowanych terminów (choć spostrzeżono

go tylko u jednej osoby więcej niż *błąd wymowy*). Drugi z terminów też jest popularny wśród glottodydaktyków [por. Komorowska 2005], zastosowano go w 13 tekstach źródłowych, znało go aż 96% ankietowanych, a używanie go zadeklarowało 80% z nich. Gdyby dodać do tego wariant składniowy *błąd w wymowie* (zastosowany też w tłumaczeniu ESOKJ [2003]), frekwencja byłaby wyższa (m.in. wystąpił w 14 analizowanych źródłach). *Błąd wymowy* może być terminem szerszym, mieszczącym *błędy fonetyczne*, które ze względu na kryterium komunikacji przeciwstawiane są *błędowi fonologicznemu*, może też być synonimem *błędów fonetycznych*, rozumianych jako każdy błąd z brzmieniowej płaszczyzny języka.



Schemat 17. Relacje między błędami wymowy a błędami fonetycznymi

Błąd artykulacyjny kojarzony jest natomiast zwykle wyłącznie z błędami w zakresie segmentów mowy (zob. opracowania glottodydaktyczne typu CEFR-CV [2020]), jest też w glottodydaktyce rzadki (cztery teksty źródłowe, jeden badany udzielający wywiadu). Jeszcze rzadziej notowany był *b. percepcji* (jeden tekst źródłowy), zaś analiza wykazała, że termin *błąd wymawianiowy* może nie być jednoznacznie rozumiany przez glottodydaktyków i logopedów. Należy więc rozważyć wykorzystywanie go z jednoczesnym precyzowaniem, np. za pomocą definicji, gdyż zdaje się, że jednym z jego atrybutów jest fakt, że popełnia go rodzimy użytkownik języka.

Wszystkie te wnioski wynikać mogą z jeszcze jednej obserwacji. Otóż temat *błędów wymowy* wcale nie jest tak często poruszany w polskiej fonodydaktyce. Udowadnia to wcale nie tak duża różnica pomiędzy bibliografią zgromadzoną przez Maciołka w 2018 roku, a jej rozwinięciem służącym temu opracowaniu (mimo że minęło sześć lat, a kwerendzie poddano niemalże wszystko, co udało się znaleźć w zakresie fonodydaktyki polonistycznej). Warto byłoby więc poszerzyć badania czy zainteresowanie glottodydaktyków tym tematem. Zakresy pojęć powinny być negocjowane, ich reprezentacja w rzeczywistości pozajęzykowej przebadana, a koncepty precyzyjnie nazwane – w taki sposób, jaki preferuje środowisko.

Trudność w rozumienie konceptu błędu wynika również z odnoszenia go do normy, która sama w sobie jest rozmaicie interpretowana. Badacze nie wiedzą, czy mają ją rozpoznawać jako tzw. glottodydaktyczną, językową ujmowaną

jaką całość, językową postrzeganą dychotomicznie, zbieżną z pojęciem systemu językowego, zbieżną z pojęciem uzusu, a może tylko jako model czy standard, tak jak w ujęciach zagranicznych. Wyzwaniem bywa podjęcie decyzji, czy błędem nazywać wyłącznie takie formy, których w żadnych okolicznościach nie można by nazwać poprawnymi, czy również te, które w zależności od okoliczności można różnie potraktować – nieustająco więc powraca m.in. trudność w rozdzielaniu systemu od normy, jak się zdaje tej, która jest po prostu zbiorem typowych dla rodzimych użytkowników form, również wariantywnych. Stąd uważa się, że dobrym terminem jest *błąd* rozszerzony o przydawkę *cudzoziemski*. Stosowanie nieopatrzonego takim komentarzem terminu można by uznawać w glottodydaktyce polonistycznej za eliptyczne.

5.3. TERMIN AKCENT

Jednym ze szczególnie ważnych elementów budowy wizerunku, czyli spostrzeganej społecznie tożsamości jednostki, jest głos. Różne właściwości wypowiedzi, w tym wymowa pewnych fonemów, akcent, stosowanie określonych struktur syntaktycznych lub morfologicznych są odbierane przez słuchaczy jako symptomy przynależności do grupy społecznej, regionalnej czy etnicznej, co z kolei może uruchamiać stereotypy dotyczące tychże grup (Kurcz 1987; Argyle 1999: 51) [Hennel-Brzowska 2012: 415].

Zjawisko polegające na tym, że nierodzimym użytkownik języka w trakcie mówienia w języku docelowym nie charakteryzuje się wystarczającą precyzją artykulacyjną, by rodzimy użytkownik uznał jego wymowę za natywną, nazywane jest (*obcym*) *akcentem*. Pełni on u człowieka funkcje „głosowych linii papilarnych”: może być bardzo podobny do innych, a jednak zawsze będzie indywidualny i wyjątkowy. Ważne w nim jest nie tylko to, w jaki sposób się mówi, lecz w pewnym sensie też to, co się mówi (werbalnie i niewerbalnie). Podczas konstruowania wypowiedzi nakładają się na siebie dwa plany: wybrzmiewają głoski (ich dobór i uporządkowanie są bezpośrednim źródłem treści – budują znaczenia wyrazów, fraz, zdań) oraz ujawniają się nałożone na nie akcent, intonacja, tempo i wynikający z nich rytm (ich dobór i jakość odpowiadają za treści dodatkowe, różnicują typy wypowiedzeń, przekazują intencje, emocje, informacje paralingwistyczne)¹⁰². Chcac czy nie chcac, kiedy mówimy w języku ojczystym

¹⁰² To uproszczenie, lecz może warto sprowadzić je do kilku podstawowych funkcji: poziom segmentalny pełni głównie funkcję nominalną, suprasegmentalny – społeczną, a w połączeniu pełnią funkcję informatywną. Nie jest to ujęcie z punktu widzenia funkcji języka, tylko niepgłębiona refleksja na temat ich roli w wymowie.

oraz w innych językach, zawsze do pewnego stopnia świadomie / nieświadomie, celowo / niecelowo, dzielimy się ze słuchaczem naszą językową biografią. To uniwersalne zjawisko nie doczekało się jednak jeszcze w glottodydaktyce polonistycznej zbyt wielu opisów, a terminologia służąca do jego nazwania jest wciąż nieustabilizowana.

Podjęte badanie miało więc na celu sprawdzenie, w jaki sposób badacze nazywają wspomniane pojęcie w tekstach glottodydaktyki polonistycznej. W materiale badawczym odnaleziono tylko pięć wariantów: *akcent*, „*akcent*”, *obcy akcent*, *tzw. akcent*, *tzw. obcy akcent*. Ze względu na kryterium frekwencji (jednokrotne wystąpienie w tekście danego autora) nie zaliczono do terminów podlegających analizie, niemniej jednak wynotowano, jeszcze trzy inne próby negocjowania odpowiedniego terminu, a więc: „akcent cudzoziemski”, obcojęzyczny akcent, akcent języka obcego. Będą one w odpowiednich miejscach komentowane. Autorzy tekstów stosowali też różnego rodzaju peryfrazy: mówić „z akcentem”, „sygnały obcości”, wymowa wyrazów na sposób obcy.

Zakłada się, że wszystkie wynotowane formy odsyłają do jednego konceptu, dlatego wstępnie uznaje się je za warianty. Niezwykle interesujące jest w nich zastosowanie cudzysłowu oraz skrótu *tzw.* (tak zwany). Świadczy to o braku zaufania względem tego terminu czy wręcz nietraktowania go jako terminu. Akcent cudzoziemski w rzeczywistości edukacyjnej jest jednak tym, co lektor słyszy nieustająco, choć może do pewnego stopnia nie zdawać sobie z tego sprawy lub nie zwracać na to uwagi. Warto więc sprawdzić, jak najlepiej nazywać ten koncept i jakie preferencje mają glottodydaktycy polonistyczni.

5.3.1. ANALIZA LINGWISTYCZNA

Jako punkt wyjścia analiza uwzględnia termin *akcent*, uznawany jednocześnie za polisem i homonim międzydyscyplinowy. Ze względu na niewielką liczbę opracowań polonistycznych, które o nim traktują, koncept *obcego akcentu* zostanie przedstawiony z uwzględnieniem doniesień glottodydaktycznych prezentowanych także przez dydaktyków innych języków, publikujących po polsku.

5.3.1.1. Podejście gramatyczno-leksykalne

Akcent to internacjonalizm wywodzący się z łaciny (łac. *accentus*), oznaczający ‘przycisk, ton’ [WSJP PAN]. W języku polskim jego pierwotne znaczenie odnoszone jest do akcentu w wyrazie, który to jest rozumiany jako ‘wyróżnienie sylaby przez mocniejsze jej wymówienie’ [WSJP PAN]. Źródła podają też precyzyjniejsze i szersze definicje: ‘wyróżnienie sylaby w wyrazie lub wyrazu w zdaniu za pomocą nasilenia głosu’ [SJP PWN], a nawet: ‘zjawisko fonetyczne polegające na wyróżnieniu głósłki w sylabie, sylaby w wyrazie lub zestroju akcentowym, wyrazu w zdaniu za pomocą siły artykulacyjnej, wysokości tonu,

iloczasu' [SJPDor; por. SJPSz]. SWO PWN [1980] dodaje tu kwalifikator jęz. Rzadziej jest to też 'znak graficzny nad literą oznaczający miejsce i rodzaj akcentu – przycisku gramatycznego' (SJP PWN i SJPDor uzupełniają, że i 'pod literą'¹⁰³, 'wskazujący na sposób jej wymawiania' [SJPDor]), charakteryzujący liczne litery obcych alfabetów, np. francuskie. Poza lingwistycznymi znaczeniami, leksem akcent to także 'w mowie, piśmie lub działalności zwrócenie szczególnej uwagi na określone elementy całości' [WSJP PAN] czy 'podkreślenie, uwydatnienie czegoś' [SJP PWN] (to znaczenie w SJPDor miało kwalifikator *przenośne*) oraz 'jeden z elementów jakiejś całości, który zwraca uwagę swoją cechą, wskazaną sąsiadującym przymiotnikiem' [WSJP PAN], 'element wyróżniający się, nadający całości określony charakter' [SJP PWN]. SJP PWN dodaje jeszcze znaczenie muzyczne: 'silniejsze zaznaczenie jakiegoś dźwięku w utworze muzycznym' (por. SJPDor).

Niemniej jednak w niniejszym badaniu analizie podlega *akcent* z konotacją '**cudzoziemski**', który przez WSJP PAN definiowany jest jako 'sposób **wymawiania** wyrazów w danym języku, typowy dla mieszkańców określonego regionu lub kraju'. Według SJP PWN to 'charakterystyczny dla kogoś **sposób wypowiedziania wyrazów**', do której to definicji WSWO PWN dodaje 'zwykle świadczący o jego pochodzeniu; **wymowa**'. Podobnie SWO PWN: 'sposób **mówienia, wymowa**, np. a. **cudzoziemski**' (tak samo: SJPDor, WSWB 2005) i SSiZ [2007]: '(czyjś) **wymowa**'. SWJPDun opisuje, że są to '**naleciałości obce** w wymowie'. SJPSz, tłumacząc jak pozostali, że to 'sposób **wypowiadania** wyrazów, **wymowa**' (także: USJP, PSWP), jako przykłady użycia wymienia: „Dobry, zły, **fatalny** akcent. **Śpiewny** akcent. Mówić z **cudzoziemskim**, z **francuskim** akcentem” [1978: 20] (w SWJPDun w przykładach jest akcent angielski, a w PSWP „Twój akcent **zdradza** cię, że nie jesteś Polakiem” [1994: 142]). WSWOiT przytacza przykład „Mówił z **obcym** akcentem” [2001: 14], zaś USJP rozwija przykłady: „Mówił biegle, lecz z **fatalnym** akcentem. **Śpiewny** akcent **zdradzał** jego kresowe pochodzenie. **Dobry, zły** akcent. Mówić z **obcym, cudzoziemskim, francuskim** akcentem” [2003: 32], w większości nacechowane. Inaczej znaczenie objaśnia ISJP: 'Jeśli ktoś ma jakiś **akcent**, to ma charakterystyczną **wymowę**, zwykle świadczącą o jego pochodzeniu', jako bliskoznacznik podając **wymowę**, zaś w przykładach wyzyskuje zarówno neutralne, pozytywne, jak i negatywne cechy zjawiska: „Po niemiecku mówię nie za dobrze. Mam duży zasób słów, ale **fatalny** akcent... Mówiła **dźwięcznym** rosyjskim akcentem... To jacyś ziemianie z Wołynia, sądząc po akcencie... W Anglii panuje mnóstwo lokalnych akcentów” [2000: 12], por.: najliczniej wymienione połączenia: „**amerykański, angielski, brytyjski, obcy,**

¹⁰³ Por. akcent akutowy – 'znak diakrytyczny nad literą w formie kreseczki pochylonej w prawo' [SJP PWN].

śpiwny, rosyjski, wiejski, wschodni; silny akcent; akcent gwarowy, kresowy, śląski, wileński; nabrać, pozbyć się, wyzbyć się akcentu; mówić bez (obcego) akcentu; mówić z akcentem” [WSJP PAN].

Jak wynika z przeglądu, *akcent* zrównywany jest najczęściej z mówieniem, sposobem wypowiadania wyrazów bądź samą wymową, którą można ocenić jako jego synonim. W konotacjach pojawia się zwykle przydawka „cudzoziemski” lub „obcy”, ewentualnie precyzyjniejsza, np. „francuski”, „brytyjski”. Proponowane przez słowniki przykłady pozwalają na uproszczenie, że może on być dobry, dźwięczny / zły, fatalny, ewentualnie silny, a więc mówienie z nim zdradza pochodzenie, zatem warto się go pozbyć. Wszystkie definicje są bardzo ogólne, więc nie precyzują, na czym polega ten sposób mówienia. Powielają jedynie leksem wymowa, dookreślając za pomocą czy to pojedynczego przymiotnika, czy to całego opisu, że charakteryzuje on mieszkańców jakiegoś obszaru. Ta rozciągłość pozwala rozumieć go nie tylko w kontekście sposobu mówienia obcokrajowców, lecz także rodzimych użytkowników języka, pochodzących z różnych części Polski (języki regionalne, dialekty, gwary). Dodatkowo można się tu dopatrywać i innych elementów różnicujących społeczeństwa, które są lub kiedyś były powiązane z terytorium, np. poziom wykształcenia, status społeczny. Niewątpliwie jest to więc zjawisko interesujące z punktu widzenia socjolingwistyki. Tak obszerny zakres znaczeniowy i jednocześnie brak jakichkolwiek konkretnych kryteriów pozwalają wyciągać rozmaite wnioski. Warto podkreślić, że żaden ze słowników nie zastosował tu ani kwalifikatora *językoznawczy*, ani przykładowo *socjolingwistyczny* czy *glottodydaktyczny*¹⁰⁴, co zaświadczyłoby o tym, że jest to termin, niemniej nie wszystkie określiły leksem jako potoczny (pot.: SJPSz, USJP, PSWP i WSWOiT). SGJP WSiP problem ten omówił: „W nieco innym znaczeniu stosuje się **wyrażenie** *obcy akcent*, kiedy określa się **wymowę cudzoziemców**”, i dalej:

Gdy ktoś mówi „z obcym akcentem”, to wcale nie znaczy, że akcentuje nie te sylaby lub wyrazy, które akcentują rodzimi użytkownicy języka. Osoba taka wymawia zwykle w inny sposób pewne głoski, a czasem stosuje inną intonację (prozodia). W tym wypadku słowo *akcent* oznacza po prostu ‘sposób wymowy’ [2002: 11].

Ta definicja, choć uproszczona i niepełna, jako jedyna odnosi się do jakichkolwiek szczegółów, mogących nakreślić charakter omawianej wymowy. Co prawda wyklucza się tu niejako samo akcentowanie, które też może być wyznacznikiem cudzoziemskiego *akcentu*, niemniej jednak zwraca się uwagę zarówno na głoski, jak i prozodię, jednocześnie różnicując znaczenie względem

¹⁰⁴ Ostatni oczywiście potencjalnie, bowiem nie spotkano jeszcze słownika, który by z niego korzystał.

klasycznie pojmowanego akcentu wyrazowego czy zdaniowego. Dyskusja na temat tego, czy wobec powyższych informacji jest to termin, leksem języka ogólnego czy może *quasi-termin*, ubiegający się dopiero o status terminu, pozostaje otwarta. Wydaje się, że jego definiowanie wynika z potocznego rozumienia opisywanego zjawiska, stąd u glottodydaktyków dążność do uzyskania pewnej ścisłości w jego charakteryzowaniu za pomocą przydawki, skrótów czy cudzysłowu.

Wszystkie definicje słownikowe, opisujące zjawisko, odnosiły się do pewnego sposobu wymowy czy wymawiania wyrazów. SJP PWN tłumaczy *wymowę*¹⁰⁵ na dwa sposoby (por. rozdział 5.2.1.1), które korelują z tematem: 1) ‘sposób wymawiania dźwięków lub wyrazów’, 2) ‘charakterystyczne cechy artykulacji ludzi danej narodowości lub danego regionu’. Warto przypomnieć definicję *akcentu* według tego słownika: ‘charakterystyczny dla kogoś sposób wypowiadania wyrazów’. Różnica, którą należy dostrzec, w zasadzie opiera się na kryterium uniwersalności – akcent jest indywidualny, a wymowa powszechna. Można je ze sobą zrównać, a przynajmniej uznać za bliskoznaczne, skoro i akcent może dotyczyć np. większej liczby członków jednej narodowości, a wymowa charakteryzować jedną osobę.

W literaturze [SJP PWN, SGJP] odnaleźć można wiele derywatów, jednak większość znaczeniowo związana jest z wyróżnieniem sylaby / wyrazu, niektóre także z akcentem rozumianym jako wyróżnienie czy podkreślenie czegoś w wypowiedzi¹⁰⁶. Wyłącznie jeden, zdrobnienie *akcencik*, jest przez SJPSz, a potem USJP skorelowany z analizowanym znaczeniem: ‘zdr. od akcent (...) w zn. 3: Nieznacznym obcy akcencik’ (nie wystąpił on jednak w materiale źródłowym). *Słownik słów kluczowych językoznawstwa sławistycznego* [1999: 18–19] notuje zaś aż 33 różne typy akcentu (dalej też: a.), wśród których są np. akcent długi opadający, a. dynamiczny, a. frazowy, a. główny, a. logiczny, a. oksytoniczny (SJP PWN dodaje do nich akcent agogiczny i akutowy). Nie ma wśród nich akcentu obcego czy cudzoziemskiego, wszystkie wymienione to terminy językoznawcze odnoszące się do sposobów akcentuacji.

¹⁰⁵ Przykładowo internetowy słownik logopedyczny jako synonimy *wymowy* podaje dykcję i sposób wymawiania, opisuje ją zaś wyłącznie w kontekście rodzimych użytkowników, głównie jako zgodną z normą ortofoniczną: <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/116-a/526-dykcyj> [dostęp: 18.07.2024]. W językoznawstwie czy logopedii jest wiele terminów z członem konstytutywnym *wymowa*, np. *wymowa nienormatywna*, *wymowa niesystemowa*, *wymowa patologiczna*.

¹⁰⁶ Np. *akcencik*, *akcentacja*, *akcentacyjność*, *akcentacyjny*, *akcentolog*, *akcentologia*, *akcentować*, *akcentowanie*, *akcentowany*, *akcentowość*, *akcentowy*, *akcentuacja*, *akcentuacyjnie*, *akcentuacyjność*, *akcentuacyjny*, *akcentujący* (znaczną część z nich zdefiniowano w SJPSz i PSWP).

Odnalezione w materiale źródłowym warianty zbudowane są na zasadzie dookreślania członu konstytutywnego *akcent*. Bywa on precyzowany za pomocą przydawki *obcy*, skrótu *tzw.*, oba te sposoby wykorzystane są jednocześnie lub stosowany jest środek graficzny, czyli wzięcie *akcentu* w cudzysłów. Cudzysłów, jako typ znaku interpunkcyjnego lub redakcyjnego, ma za zadanie wyodrębnić z tekstu jakiś jego element. W zasadach opracowanych przez SJP PWN można przeczytać, że „[s]tosowany jest przede wszystkim do wydzielienia słów cytowanych i oznaczania specyficznych użyć wyrazów i wyrażeń”¹⁰⁷. Poza cytowaniem, używa się go dla zaznaczenia niektórych nazw własnych, wyrazów użytych ironicznie, a także wyrazów obcych stylistycznie. Można przypuszczać, że badacze stosujący zapis „*akcent*”, mieli właśnie wątpliwości natury stylistycznej. Prawdopodobnie, tak jak SJPSz, uznawali go za potocyzm. W związku z tym – zgodnie z regułą – w stylu naukowym wyodrębniali wyraz lub wyrażenie potoczne (por. „*akcent cudzoziemski*”). Ci zaś, którzy uznawali go za termin (znaczenie wtórne) lub może użycie przenośne, pozostawiali warianty bez żadnych dodatkowych elementów: *akcent*, *obcy akcent*.

Druga grupa badaczy poprzedzała go skrótem *tzw.* (tak zwany), który służy albo do wprowadzania nowego terminu, albo sugeruje, że nie jest on jeszcze powszechnie znany, może być różnie rozumiany, postrzegany jako potoczny. Co także istotne, podkreślać może pewien dystans osoby, która tego skrótu używa, do pojęcia lub terminu. Jeśli nie zostanie to wyrażone *explicite*, nie można mieć pewności, z którego z wymienionych powodów autor tekstu zastosował skrót. Nie ulega jednak wątpliwości, że stosowanie wymienionych zabiegów świadczy o braku ustabilizowania się tego terminu w świadomości użytkowników języka, w tym specjalistów, a więc użytkowników języka specjalistycznego glottodydaktyki polonistycznej. Asekuracyjnie zaznaczają oni brak pewności co do tego, czy należy go używać¹⁰⁸.

Przykłady z innych języków pokazują, że wspólne jest raczej pojęcie niż sam termin, mimo że *akcent* uznawany jest za internacjonalizm. Przykładowo terminy: ukr. *іноземний акцент*, szwedz. *utländsk accent* nie wprowadzają konotacji związanych z obcością czy czymś cudzym, a wyłącznie informację o zagranicznym pochodzeniu osoby mówiącej.

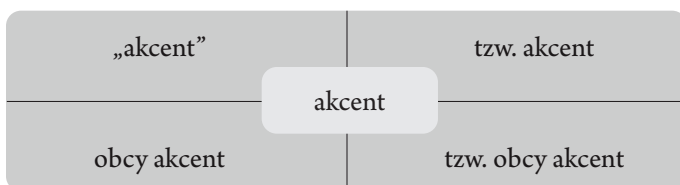
¹⁰⁷ <https://sjp.pwn.pl/zasady/Cudzyslow;629866.html> [dostęp: 18.07.2024].

¹⁰⁸ Por. analogiczną sytuację, typową dla wielu tekstów anglojęzycznych: „Speech produced by the latter group typically shows properties of a »**foreign accent**«. As yet, among linguists, no exact, comprehensive and universally accepted definition of **foreign accent** exists. However, there is a broad consensus that the term refers to the deviations in pronunciation of non-native speech compared to the norms of native speech (e.g. Scovel 1969: 38)” [Gut 2007: 75]. Nawet Weinreich pisał: „We are examining **foreign »accent**« in a broad sense-namely, language S spoken wity a P-accent” [1957: 1].

Tabela 16. Motywacje przydawek członów określających

OBCY psł. *obŕtŕ ‘wspólny, nie swój’	‘taki, który pochodzi z innego kraju’ [WSJP PAN] ‘należący do innego państwa, właściwy mu’ [SJP PWN] ‘nieznany komuś’ [SJP PWN]
	Bliskoznaczniki: cudzoziemski, tamtejszy
OBCOJĘZYCZNY „Być może kalka niem. Fremdsprachig bądź Fremdsprachlich ” [WSJP PAN], od: obcy, język	‘zapisany lub wymówiony w obcym języku’ (tekst) [WSJP PAN] ‘odnoszący się do obcego języka’ [SJP PWN]
	Bliskoznaczniki: innojęzyczny
CUDZOZIEMSKI od: cudzy, ziemia	‘właściwy dla cudzoziemca’ (akcent) [WSJP PAN] ‘pochodzący z obcego kraju, właściwy obcemu krajowi, obcym krajom lub cudzoziemcom’ [SJP Dor]
	Bliskoznaczniki: zagraniczny, obcy

Biorąc pod uwagę definicje poszczególnych określeń, za najmniej nacechowany należy uznać przymiotnik *cudzoziemski*. Jest on też w WSJP PAN skorelowany z akcentem, zaś jego bliskoznaczniki wiążą go zarówno z członem wykorzystywanym tradycyjnie (*obcy*), jak i częstym na arenie międzynarodowej terminologii (*zagraniczny*). Nawiązuje również do refleksji z poprzedniego podrozdziału (o błędzie *cudzoziemskim*), a także współczesnych tendencji do inkluzywności języka.

**Schemat 18.** Warianty terminu *akcent*

Domniemywać można, że *akcent* swoje nowe znaczenie nabył na drodze neosemantyzacji za sprawą terminu angielskiego, rozpowszechnionego w dydaktykach innych języków, psycholingwistyce i socjolingwistyce: *foreign accent*¹⁰⁹. Wariant

¹⁰⁹ Por. definicje z popularnych słowników angielskich: *accent* – ‘Someone who speaks with a particular accent pronounces the words of a language in a distinctive way that shows which country, region, or social class they come from’ (<https://>

dwuelementowy *obcy akcent* i wieloelementowy tzw. *obcy akcent* budują schemat (Abbr.¹¹⁰) Adj+N, co jest zmianą powszechnie stosowanej kolejności (analogicznie: obcojęzyczny akcent; budowa *per analogiam* do terminów angielskich), choć uważa się, że mimo zmiany szyku użyta została przydawka gatunkująca. W zasadzie tylko dwa z odnalezionych przykładów: „akcent cudzoziemski” i akcent języka obcego, które nie zostały na mocy kryteriów uznane za terminy, wpasowują się w klasyczne schematy: N+Adj i N+N_G+Adj. Wydaje się, że przestawienie przydawki przed człon określany mogło wpłynąć na jego potoczne postrzeganie, bowiem sugeruje to jedynie opis zjawiska (aktualną cechę), a nie klasyfikację (przynależność do zbioru), por. *obcy akcent, cudzoziemski akcent* versus *akcent obcy, akcent cudzoziemski*.

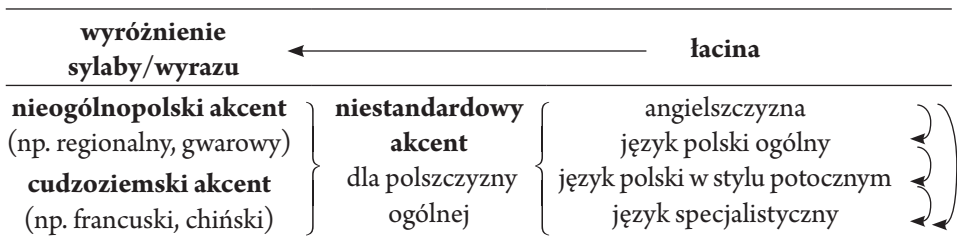
Interesująca wydaje się droga, jaką wyraz ten przeszedł. *Akcent* w pierwotnym znaczeniu to latynizm, który na stałe wszedł do polskiego językoznawstwa, a także do języka ogólnego. Dzięki asocjacjom i pod wpływem internacjonalnym przyswojony już leksem nabył nowego znaczenia¹¹¹. A jednak glottodydaktycy, korzystając z zabiegów stylistycznych, zdają się zakładać, że może to być zapożyczenie wewnętrzne ze stylu potocznego, do którego najpierw wkroczyło nowe znaczenie. Ponadto jeśli dwa różne pojęcia nazywane są jednym terminem, to mamy do czynienia z polisemią (różne znaczenia językoznawcze), a jeśli pojęcia te występują w innych systemach terminologicznych, czyli w innych naukach, to ocenia się je jako homonimy (językoznawstwo a glottodydaktyka). Sytuacje te w przypadku *akcentu* nakładają się na siebie, bowiem w glottodydaktyce akcent stosuje się we wszystkich wymienianych przez słowniki znaczeniach, może z wyłączeniem odniesień do muzyki (co jednak nie jest wykluczone). Ze względu na potrzeby rodzimych użytkowników języka, których mowę również cechują różne akcenty regionalne, a także z uwagi na coraz liczniejsze kontakty z cudzoziemcami, przyjął się również w języku polskim ogólnym, stylu potocznym niespecjalistów¹¹². Co ciekawe, zdaje się, że częściej jako potoczym postrzegają go specjaliści, zaś niespecjaliści zwykle jako termin. Zastanowić się można, czy jego funkcjonowanie nie ma charakteru metonimicznego, skoro jakiś typ akcentu jako przycisku może być jednym z elementów składających się na brzmienie akcentu cudzoziemskiego (część względem całości).

www.collinsdictionary.com/dictionary/english/accent [dostęp: 18.07.2024]), ‘the way in which people in a particular area, country, or social group’ (<https://dictionary.cambridge.org/example/english/foreign-accent> [dostęp: 18.07.2024]).

¹¹⁰ Łac. *abbreviatio* – pl. skrót.

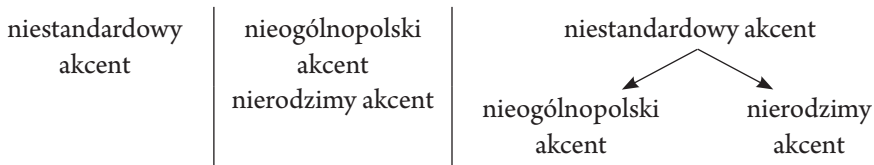
¹¹¹ Por. ang. *foreign accent, (non)standard accent, non-native accent*, z których pierwszy traktowany jest czasem jako potoczym lub również brany w cudzysłów, poprzedzany sformułowaniem *so-called*, choć często definiowany z wykorzystaniem wyrazu *termin*. Dwa kolejne funkcjonują jako terminy.

¹¹² Problem z pewnością rozwiązałyby badania diachroniczne, czego jednak nie zakłada niniejsze opracowanie.



Schemat 19. Akcent – kryterium zapożyczenia

Pojawia się wobec tego pytanie, ile jest *de facto* pojęć. Odróżnienie akcentu jako przycisku sylaby / wyrazu jest oczywiste (pozostałe znaczenia nie są przedmiotem ani tłem analizy). Definicje słownikowe pozwalają jednak opisać dwa dalsze, precyzyjne znaczenia: brzmienie typowe dla wymowy cudzoziemców i brzmienie typowe dla wymowy Polaków, lecz nie dla ogólnej polszczyzny, a np. dialektu czy gwary.



Schemat 20. Akcent – pojęcia

Można więc przyjąć, że oba akcenty, zarówno nieogólnopolski, jak i nierodzimym (niepolski), uznaje się za podtypy akcentu niestandardowego – świadczą o tym m.in. wypowiedzi Polaków, którzy w swoich własnych lub cudzych cechach wymowy spostrzegają różnice względem polszczyzny ogólnej¹¹³. Z tego terminu korzysta się również w dialektologii, zatem *akcent* obejmuje zarówno Polaków, jak i cudzoziemców, natomiast *obcy akcent* wyłącznie drugą grupę nierodzimych użytkowników języka (choć i tę wewnątrznie niektórzy różnicują, np. *akcent amerykański* a *akcent polonijny amerykański*), por.:

„Pojawiają się tu jednak inne problemy, takie jak: brak rozróżniania form oficjalnych od nieoficjalnych (lub nieznanostwo tych pierwszych), niepoprawna wymowa i **akcent** (*polonijny lub gwarowy*), interferencje językowe, błędy fleksyjne oraz skupianie się na rozwijaniu wypowiedzi, a nie na jej poprawności” [SL: 174].

¹¹³ Refleksja m.in. na podstawie pobieżnego prześledzenia forów internetowych, których użytkownicy są dumni ze swojego akcentu lub też się nim martwią (np. akcent śląski, poznański): <https://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=545880> [dostęp: 18.07.2024].

5.3.1.2. Podejście semantyczno-pojęciowe

Z całą pewnością *akcent* wzbudza zainteresowanie socjolingwistów, ponieważ zajmują ich społeczne uwarunkowania komunikacji. Jest on jednak ważny także dla psycholingwistyki, językoznawstwa w wielu jego odsłonach oraz samej glottodydaktyki polonistycznej. Za interesujące uważa się jego różne definicje, zależne od poszczególnych ujęć. Co jednak istotne, powinny one skutkować możliwością opisu pojęcia. Jak się okazuje, choć powszechnie wspominane, jest ono trudne do zdefiniowania, por. spostrzeżenia Joanny Lustański:

Wiele osób potrafi naśladować **obcy akcent**, na przykład „śpiewność” języka rosyjskiego lub polszczyzny kresowej, lecz nie umie wyjaśnić szczegółowo, na czym właściwie to zjawisko polega [2021: 297].

Jolanta Szpyra-Kozłowska i Marek Radomski [2013] jako jedni z nielicznych na gruncie języka polskiego przeprowadzili badanie wśród studentów logopedii z audiologią oraz ekonomii, sprawdzające ich stosunek do *akcentu* oraz m.in. umiejętność rozpoznawania pochodzenia mówcy. Wykazali łatwość Polaków w ocenie wyłącznie akcentu wschodniosłowiańskiego i pozytywne reakcje respondentów na *akcent* mówców, niemniej jednak sami zwrócili uwagę na specyficzną grupę badanych: ludzi młodych, otwartych na świat:

Respondenci przyznawali ponadto, że w wielu wypadkach nie potrafiliby dokładnie wskazać na kraj pochodzenia danej osoby i posłużyliby się nazwą ogólniejszą, np. kraj azjatycki/ afrykański/ arabski/ skandynawski/ wschodniosłowiański. Zdaniem studentów poprawność takiej identyfikacji zależy również od ich własnej znajomości danego języka obcego oraz jego popularności w Polsce. Do łatwo rozpoznawalnych **akcentów** polszczyzny należą, w ich odczuciu, wersje: angielska, amerykańska, niemiecka, francuska, rosyjska, ukraińska i białoruska [2013: 67].

Jak twierdzą Katarzyna Bednarska i Kamil Szafranec niezbędna jest też wiedza z zakresu języka, którym posługuje się mówca:

Fonetyka i fonologia L1 niewątpliwie odgrywają ważną rolę, jeśli chodzi o artykulację L2. Bardzo często można bowiem stwierdzić, że nasz rozmówca nie jest rodzimym użytkownikiem języka, a nawet określić pochodzenie rozmówcy jedynie na podstawie jego „**akcentu**”. Oczywiście, osoby nieposiadające wiedzy językoznawczej zwykle nie są w stanie określić, czy niepoprawna wymowa rzeczywiście związana jest z akcentem, czy może z iloczasek, miejscem artykulacji itp. [2018: 262].

W ostatnim z przykładów widać już nakładające się na siebie znaczenia. Ze względu na niewielką liczbę polskich opracowań teoretycznych nie rozróżnia się analizy samego terminu *akcent* od jego poszczególnych wariantów, tym bardziej, że

wszystkie znalezione przykłady opierają się na tym samym członie głównym i mimo różnic strukturalno-konceptualnych odsyłają do jednego pojęcia. Wychodzi się jednak od definicji encyklopedycznej, autorstwa Wiktora Jassemę, która objaśnia, że to:

Ogólna cecha wymowy charakterystyczna dla danego osobnika – lub częściej dla grupy osób – która to cecha nie jest uważana za prawidłową lub reprezentatywną, w takich określeniach jak: a. **cudzoziemski**, a. wiejski, a. regionalny, a. żydowski (w odniesieniu do wymowy innego języka niż hebrajski lub jidysz) [WE PWN 2001: 262].

To definicja o szerokim zakresie, neutralnym wydźwięku, podkreślająca konsekwencje wynikające z akcentu i uwzględniająca zjawisko jako indywidualne lub powszechne. Przy okazji warto wspomnieć, że co prawda nie w polskiej, lecz w światowej literaturze, to jednak jeden z najśłynniejszych Polaków kojarzy się właśnie z cudzoziemskim akcentem. Scovel [1988] nazwał to zjawisko *fenomenem Josepha Conrada* [za: Wunder 2011], który pisząc powieści angielszczyzną na poziomie jej rodowitych użytkowników, nigdy nie pozbył się cech polskiej wymowy¹¹⁴.

5.3.1.2.1. WARIANTY TERMINU

Termin ogólny *akcent*, w zakresie samej polszczyzny, wykorzystywany jest w dialektologii i z nią również interdyscyplinarnie związanych: socjolingwistyce oraz psycholingwistyce. Jego przykładową definicję odnaleźć można w internetowym kompendium:

Przez **akcent** rozumie się także szczególny sposób **wymowy**, np. akcent kresowy, krakowski, wielkopolski. Akcent kresowy polega na silniejszym wymawianiu sylab akcentowanych przy równoczesnym osłabieniu wymowy i zwężeniu samogłosek nieakcentowanych. **Potocznie** nazywa się to zjawisko „zaśpiewem” lub „śpiewaniem”. Akcent krakowski cechuje przeciąganie ostatniej samogłoski w wyrazie na końcu zdania lub frazy, np. *Staszeeek! Chodź no tuuu!* [Karaś¹¹⁵]

¹¹⁴ Ang. *Joseph Conrad phenomenon* – „which claims that it is impossible for an adult learner of a foreign language to achieve a native-like pronunciation. Scovel named it after the Polish-born British author Joseph Conrad, who acquired English only when he immigrated to England in 1878, aged 21, and managed to write some of the most famous novels in English with perfectly formed English syntax. His English pronunciation, however, retained a Polish accent throughout his life. For Scovel, this was proof of his hypothesis and reason enough ‘to offer a free dinner to anyone who can show him an individual who learned a (sic!) L2 after puberty and who now speaks that L2 with perfect native pronunciation’ (Tarone, 1987: 80)” [Wunder 2011: 105].

¹¹⁵ Podkreślenia za oryginałem: <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=516> [dostęp: 18.07.2024], pogrubienia – MB.

lub opisie hasła *Akcent w dialektach* w *Encyklopedii języka polskiego*¹¹⁶:

Potocznie a. nazywa się również charakterystyczny sposób **wymowy**, np. kresowy, **zw.** lwowskim, polega na wzmocnieniu i podniesieniu tonu sylab akcentowanych przy osłabieniu i zwężeniu samogłosek nieakcentowanych: jaśyk nucuj f studoli 'Ja-siek nocuje w stodole'. **Tzw.** a. krakowski to głównie przeciąganie ostatniej samogłoski w jednostce wypowiedzeniowej: janū2 (też: *janoóu2*), ma3 rovr? [EJO 1994: 14]¹¹⁷.

Obiekcje dotyczące naukowości *akcentu* są – jak widać – bliskie również autorom EJO, skoro opatrzone go kwalifikatorem. A jednak warto zwrócić uwagę na potoczne warianty akcentu kresowego, o których wspomniała Halina Karaś. Brak zgody na funkcjonowanie tego terminu jest wyraźnie zaznaczony w dyskursie naukowym. Otóż w artykule *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce* [Madelska 2009] w ostatnim przypisie znajduje się informacja:

Przypis redakcji:

* W artykule p. Liliany Madelskiej na ss. 45–46, 48–49, 52–53 stosowane przez Autorkę określenie **akcent** zostało zastąpione w odpowiednich kontekstach wyrażeniami *model artykulacyjny, model wymowy, typ artykulacji, sposób artykulacji, artykulacja* – Red. [2019: 53].

Pojawienie się przypisu od redakcji jest jawnym sygnałem negocjowania użycia terminu z autorką i jej prawdopodobną niezgodą na rezygnację z niego. Można jedynie założyć, że redakcja czy recenzent wyrażali obiekcje ze względu na potencjalny potoczny charakter leksemu, brak jego ścisłego znaczenia lub polisemiczność. Negocjowany bywa też w opracowaniach psycholingwistycznych, w których występuje zbieżnie z takimi pojęciami jak błąd czy interferencja, por.:

Międzyjęzykowe wpływy na poziomie fonetyki i fonologii obserwowane są zazwyczaj w przypadku osób, które rozpoczęły naukę języka po okresie wczesnego dzieciństwa. W wypowiedziach takich osób dostrzec można często **ślady** języka ojczystego (na poziomach realizacji segmentalnej i suprasegmentalnej; por. Odlin 1989: 113–119). Tego rodzaju wpływy **międzyjęzykowe określane są potocznie jako „obcy akcent”**. Ich trwały charakter wskazuje na to, że są one przede wszystkim efektem interferencji statycznej¹¹⁸ [Chłopek 2011: 221].

¹¹⁶ Por. rozważania autora zacytowanego hasła, czyli Mariana Kucały, o normach polonijnych, gdy podaje też inne przykłady akcentu lwowskiego na Ukrainie, np.: „ciekawuść, dzinkuj, byzrubotny, udem ni (...)” [1998: 293].

¹¹⁷ Z braku odpowiedniej czcionki litera <J> w wyrazach Jasiek i Janusz w cytacie, zgodnie z zasadami, lecz wbrew oryginałowi, oddana jest symbolem [j].

¹¹⁸ Zofia Chłopek przytacza rozróżnienie według Michela Paradis [2004] i François Grosjeana [1994], „według których negatywny transfer międzyjęzykowy podzielić

W glottodydaktyce polonistycznej wyjaśniany i stosowany był dotąd rzadko, zwykle właśnie przez Lilianę Madelską, za którą refleksje na ten temat przytaczali inni badacze [zob. Biernacka 2016]. W dydaktykach innych języków jest on jednak szeroko rozpowszechniony, współcześnie rzadko wątpi się w jego terminologiczny charakter.

Nieuniknioność akcentu opisywały różne teorie, zwracające uwagę na jego źródła. Wśród najczęściej wymienianych znajdują się np. przyczyny neurologiczne, takie jak zmniejszenie plastyczności mózgu [Penfield 1965, za: Flege 1995], dojrzewanie neurofizjologiczne, lateralizacja [Lenneberg 1967 – zob. *hipotezę okresu krytycznego*, podrozdział 2.2.2]¹¹⁹, prowadzące do zmniejszenia sensomotorycznych możliwości wytwarzania dźwięków w L2 [Sapon 1952; McLaughlin 1977, za: Flege 1995], czyli ustalenie niewłaściwych bądź po prostu innych nawyków we wczesnych etapach uczenia się języka docelowego [zob. Flege 1988], zanik plastyczności pamięci proceduralnej, odpowiedzialnej także za rozwój kompetencji fonologicznej [Chłopek 2011], a więc niedokładne postrzeganie dźwięków kolejnego języka [Flege 1992]¹²⁰, niewystarczające zaangażowanie w ćwiczenia wymowy, niewystarczającą motywację, psychologiczne powody, dla których uczący się chce zachować zagraniczny akcent, społeczne powody (np. hipoteza, że wymowa to przejaw, a nawet manifestacja tożsamości językowej uczącego się [por. Flege 1986]). Z językoznawczego punktu widzenia podstawowym źródłem akcentu są różnice i podobieństwa między językami, wynikające prymarnie z wpływu systemu fonetycznego języka ojczystego i kolejnych (zarówno głosek, jak i prozodii) na docelowy. Powraca problem oczekiwania i realistycznych wymagań stawianych cudzoziemcom uczącym się języka polskiego jako obcego (por. współczesne tendencje do dążenia do adekwatności, zrozumiałości wymowy, nie jej identyczności z wzorcem). Czy jednak wymowę należy odnosić do normy typowej dla rodzimych użytkowników języka (wzorcowej, użytkowej, skoro nawet nie są aktualnie opisane?), do standardu, czyli wymowy typowej dla przeciętnego użytkownika języka (tylko kto nim jest, czy to znów nie jest kryterium uznaniowe?), czy do

można na **interferencję dynamiczną**, która jest efektem okazjonalnej aktywacji elementu języka innego niż język używany w danym momencie, oraz **interferencję statyczną**, która ma swój początek w trakcie nabywania języka i polega na tym, że niejawne reprezentacje jednego języka zawierają elementy innego języka (co oznacza że ten sam element językowy jest redundantnie magazynowany w dwóch systemach językowych, np. L1 i L2)” [Chłopek 2011: 143].

¹¹⁹ Im lepiej utrwalony system L1 na początku procesu uczenia się, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia cudzoziemskiego akcentu.

¹²⁰ Utrata możliwości percypowania różnic pomiędzy potencjalnie wszystkimi głoskami – spoza języka ojczystego, zanika między 8. a 12. miesiącem życia dziecka [Werker, Tees 1983].

niezakłóconej komunikacji, skoro uczący się więcej nie potrzebuje (kto o tym rozsądza – lektor czy sam uczeń)? Wszystko to ma związek z umiejętnym wyznaczaniem celów nauczania, diagnozowaniem potrzeb i planowaniem treningu fonetycznego, por. znalezioną w materiale źródłowym opinię:

„W tradycyjnym procesie uczenia się języka uczeń jest z reguły za wcześnie zmuszany do artykułowania obcych dla niego dźwięków. Dzieje się tak nie tylko na lekcji, ale także na przykład podczas uczenia się nowych wyrazów. Stanowi to, według Birkenbihl, «jedną z głównych przyczyn powstawania i utrwalania **obcego akcentu**»” [SA: 247].

Uważa się, że znaczna część dorosłych uczących się języków obcych nie będzie nigdy mogła osiągnąć fonetycznej sprawności równej rodzimym użytkownikom (zob. Littlewood 1994; Rojczyk 2009), por.:

„Interferencja języka ojczystego rośnie z wiekiem i jej wpływ szczególnie silnie zaznacza się przy opanowywaniu systemów zamkniętych. Dlatego to imigranci często do końca życia mówią «**z akcentem**», nie mogąc pozbyć się dawnych zwyczajów, dawnych nawyków fonetycznych” [WJ: 96].

Świadectwo pochodzenia, które słyhać za sprawą ich *akcentu*, nie powinno więc negatywnie wpływać na ich losy. Jest to jednak zwykle jedynie postulowana idea, o czym świadczą szczególnie nierzadkie współcześnie przypadki, gdy Ukraińcy mówiący po polsku są oceniani ze względu na *akcent* i nie mogą np. uzyskać intratnej posady.

„Wyniki badań dowodzą, że osoby, u których **obcy akcent** jest silniejszy, częściej doświadczają nieporozumień komunikacyjnych, a nawet dyskryminacji, co z kolei skutkuje poczuciem braku przynależności społecznej (Gluszek, Dovidio 2010a)” [PKA: 107].

„Brak opanowania **akcentu**¹²¹ może prowadzić do obniżenia wiarygodności mówiącego, co w ważnych życiowo sytuacjach bywa przyczyną różnego rodzaju problemów np. w sferze zawodowej czy edukacyjnej” [PKA: 108].

Podobnie zresztą stereotypowo traktowane są cechy gwarowe, dialektalne, regionalne – wielu naukowców od lat walczy o szacunek dla nich, dialektolodzy opisując bogactwo, sugerują, by je pielęgnować, gdyż wcale nie tak trudno je utracić, a ogół wciąż monolingwalnego w większości społeczeństwa tę inność odrzuca,

¹²¹ Tu warto zauważyć zmianę perspektywy: zamiast pozbywania się akcentu języka wyjściowego, mowa jest o nabywaniu akcentu języka docelowego; por. pozytywną definicję akcentu z WSJP PAN.

wysmiewa lub piętnuje¹²². Sam podział normy na wzorcową i użytkową, skoro w tej drugiej – odczuwanej co najmniej jako mniej idealna i przecież mniej oficjalna czy nieoficjalna – znalazły się formy regionalne, sugeruje taką postawę. Analogicznie niestety działały przez lata opisy poziomów biegłości z ESOKJ [2003], według których na poziomie B1 akcent mógł pojawiać się jedynie sporadycznie:

„Poziom A2, Waystage; wymowa jest wyraźna, mimo mocnego **obcego akcentu** (...). Poziom B1, Threshold; wymowa osoby uczącej się jest dość zrozumiała, mimo pojawiającego się czasem **obcego akcentu** i niewyraźnej artykulacji poszczególnych słów” [WP: 22].

Co istotne, CEFR-CV [2020], opisując nowe wskaźniki kompetencji fonologicznej, zwrócił uwagę zarówno na dysproporcje odnośnie do wymagań między poziomami (na poziomie B2 uczący się miał już posługiwać się „wyraźną, naturalną wymową i artykulacją” [ESOKJ 2003: 105] – w domyśle bez cech *akcentu cudzoziemskiego*), jak i niezasadne traktowanie akcentu jako wyznacznika kontroli fonetycznej. Jak konstatuje Adriana Prizel-Kania:

Posunięcie to jest niezwykle istotne, ponieważ uwzględnia wiedzę i doświadczenia z zakresu neurolingwistyki i bierze pod uwagę indywidualne ograniczenia w nabywaniu wymowy. W uzupełnionym CEFR czytamy także, że skupianie się na **akcencie** i dokładności (accuracy), zamiast na zrozumiałości (intelligibility), w tworzeniu wypowiedzi jest w nauce języka działaniem szkodliwym (zob. CEFR–CV 2020, s. 133) [2023: 110].

Akcent cudzoziemski należy więc do elementów systemu języka pierwszego, które nie są nacechowane [zob. Eckman 1991], a są w języku pierwszym przyswajane szybciej, na wcześniejszym etapie, przez co ulegają stabilizacji i później dłużej lub zawsze wpływają na wymowę w języku kolejnym. One właśnie rozpoznawane są jako obcy akcent. Wobec powyższego *akcent* nie może być postrzegany jako deformowanie języka docelowego. Za Claudią R. Combei i Giovanną Marottą uznaje się, że to „**niepatologiczny** sposób mówienia w języku obcym odbiegający od wymowy powszechnie akceptowanej jako rodzima przez rodzimych użytkowników danego języka”¹²³ [2019: 234]. W literaturze przedmiotu

¹²² Na wspomnianym wcześniej forum niektórzy użytkownicy sami krytykują własną wymowę: „Nie ukrywam, że nie jest mi na rękę to, że jak widać można we mnie rozpoznać Ślązaczkę, gdyż niedługo mam zamiar wyjechać do centralnej Polski i nie chciałabym na każdym kroku słyszeć przy poznaniu, że jestem stąd”, za: <https://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=545880> [dostęp: 18.07.2024].

¹²³ Tłum. własne: „a non-pathological manner of speaking in a foreign language that deviates from the pronunciation generally accepted as native by the native speakers of that language” [Combei, Marotta 2019: 234].

najczęściej rozumie się go jako charakterystyczny dla określonej grupy narodowościowej sposób **wymowy, akcentuacji i intonacji** [Madelska 2010: 8], czyli **kompleks różnych cech**, które sugerują słuchaczowi, że mówca nie jest rodzimym użytkownikiem języka. Mimo że jest to więc zjawisko naturalne, którego w zasadzie nie da się ustrzec, jeśli naukę języka obcego rozpoczyna się w wieku dorosłym, to jak pisze Tambor:

A wreszcie chodzi też o to, by osiągając kolejne poziomy znajomości języka, mógł stawać się coraz mniej odróżnialnym od native speakerów. Na poziomie C2 wszak chcemy stać się „prawie” dwujęzyczni. A **obcy akcent**, niepoprawne wymawianie pewnych głosek jest najłatwiej rozpoznawalnym znakiem bycia „obcym” [2010: 32].

Warto porównać to podejście – by wymowa na poziomie C2 już na pewno stała się bliska rodzimym użytkownikom (co zbiega się z deskryptorami CEFR-CV [2020]) – z sugestią sporadycznego ujawniania się akcentu na poziomie B1:

„Stopień wyrazistości mowy wzrasta wydatnie na poziomie samodzielności: na B1 – mimo zdarzających się jeszcze błędów fonetycznych związanych z niewłaściwą wymową niektórych wyrazów oraz dającym o sobie znać co jakiś czas **obcym akcentem** – wypowiedzi uczących się powinny być dobrze zrozumiałe, na B2 wymowa i intonacja jest w zasadzie poprawna i naturalna” [MM: 16].

„Stopień wyrazistości wymowy uczącego się winien natomiast wzrosnąć wydatnie na poziomie samodzielności; zdarzające się początkowo na tym etapie zniekształcenia fonetyczne i oznaki **obcego akcentu**, nieutrudniające bynajmniej procesu rozumienia wypowiedzi mówiącego (poziom B1), z czasem powinny ustąpić, czyniąc jego wymowę wyraźną i naturalną (poziom B2)” [MM: 24].

Można chyba założyć, że to, co różni opinie środowiska glottodydaktyków, to nie tylko podejście do samego *akcentu*, ale także jego pojmowanie. Warto podkreślić, że nawet w opracowaniach *stricte* teoretycznych i glottodydaktycznych, takich jak *Słownik dydaktyki języków obcych* [1994]¹²⁴, termin stosowany jest i wyjaśniany z zaznaczeniem dystansu:

Właściwa realizacja foniczna alofonów języka obcego stanowi nader istotny problem glottodydaktyczny, bowiem z uwagi na to, że nie pełnią one w systemie fonicznym funkcji dystynktywnej, nie bywają na ogół realizowane przez uczącego się w sposób zgodny z normą foniczną języka docelowego, konsekwencją czego jest

¹²⁴ W słowniku nie ma osobnego hasła „akcent” czy „obcy akcent”. Samo wyróżnienie sylaby/wyrazu jest tylko wyjaśnione jako jedna z cech prozodycznych i podane są dwa przykłady: ekspiratoryczny i toniczny [SDJP 1994: 43; PSJS 1984].

tw. „obcy akcent”, polegający na realizowaniu systemu fonologicznego języka obcego za pomocą alofonów zaczerpniętych z inwentarza języka wyjściowego. Mimo, iż nie prowadzi to bezpośrednio do niezrozumienia przez interlokutora komunikatu językowego, poprawna wymowa języka obcego w znacznym stopniu ułatwia komunikację [SDJO 1994: 19].

Z opisu wynika, że cechy, które świadczą o *akcencie*, nie są błędami *sensu stricto* (w ujęciu językoznawczym). Mogą one utrudnić komunikację, lecz raczej nie są w stanie jej silnie zakłócić – chciałoby się dodać, przy życzliwych intencjach rozmówcy. Są to takie cechy wymowy, które rodzimy użytkownik języka usłyszy, na których nawet przez pewien czas się (s)koncentruje, gdyż są kontrastem dla jego własnej wymowy, które jednak trudno mu krótko i rzetelnie opisać. W zależności od osoby mówiącej związane są bowiem wyłącznie z (którymiś) głoskami, wyłącznie z prozodią (w jakimś jej zakresie) lub z pewnymi elementami obu płaszczyzn naraz (i nie tylko). W przebiegu procesu uczenia się ulegają też zmianom. Jeśli wobec powyższego w *akcencie* umieszcza się błędy wymowy, szczególnie takie, które zakłócają lub utrudniają komunikację, to rzeczywiście słuszne jest dążenie do ich eliminacji¹²⁵, por.:

„Odstępstwa w wymowie narzucają się od razu uwadze rozmawiających. Określa się je zwykle jako «**akcent cudzoziemski**». Odstępstwa te rażą niemiłe i powtarzając się w każdym nowym wyrazie utrudniają porozumienie” [SP: 22].

Jeśli natomiast uznaje się *akcent* za zespół cech różniących wymowę cudzoziemca od wymowy *native speaker*a, lecz niezaburzających komunikacji, to wymagania stawiane uczącym się polszczyzny powinny być zweryfikowane: dostosowane do celów, potrzeb i możliwości. Niewątpliwie jednak samo występowanie akcentu zawsze w jakimś stopniu wpływa na przebieg komunikacji (także za sprawą stereotypów) i nawet jeśli jej nie zakłóca, to może ją komplikować czy spowalniać. W materiale źródłowym odnaleziono przykłady wykazujące zarówno liczne wyzwania, jakie łączą się z akcentem, jak i sugestie, że nie jest to zjawisko, które należy demonizować.

„Negatywny wpływ **obcego akcentu** ujawnia się u obu uczestników aktu komunikacyjnego – zarówno odbiorca, jak i nadawca mogą odczuwać zniecierpliwienie czy niechęć do komunikowania się (por. Fischer 2007: 15)” [CA: 65]¹²⁶.

¹²⁵ Por. zgodnie z fonologią naturalną zrównywanie akcentu cudzoziemskiego z błędami, jak u rodzimych użytkowników języka ze względu na działanie podobnych procesów.

¹²⁶ Zob. *percepcyjny obcy akcent* (ang. *perceived foreign accent*) [McAllister i in. 1999], czyli trudności w płynnym opanowaniu kontrastów percepcyjnych w L2, których nie ma w L1.

„A więc nie zostaną uwzględnione tutaj np. takie różnice jakościowe w wymawianiu (ɛ) polskiego i (e) wietnamskiego lub (a) polskiego i (a:) wietnamskiego, które choć zawierają „**sygnały obcości**”, nie grożą jednak nieporozumieniem” [LTD: 177].

W literaturze dość dużo pisze się o tym, że akcent bywa piętnowany. Świadczą o tym również określające go przymiotniki relatywne, służące do opisu, plasujące go gdzieś na skali: może on być silny, wyraźny, słaby czy niewielki, jest więc zawsze wykazywana jego cecha, którą można stopniować.

„Zalóżmy, że odbiorca rozumie komunikat, ale jednocześnie świadom jest niekompetencji wymawianiowej nadawcy (czuje u niego **wyraźny akcent**)” [KA3: 129].

„Wyniki badań dowodzą, że osoby, u których **obcy akcent** jest *silniejszy*, częściej doświadczają nieporozumień komunikacyjnych, a nawet dyskryminacji, co z kolei skutkuje poczuciem braku przynależności społecznej (Gluszek, Dovidio 2010a).” [PKA: 107].

„Otrzymane w badaniu wyniki pokazują, że informacje wypowiediane przez osoby, u których **obcy akcent** był *bardziej słyszalny*, były częściej uznawane za fałszywe niż te same stwierdzenia wypowiediane przez rodzimych użytkowników (Lev-Ari, Keysar 2010, s. 1093–1096)” [PKA: 107–108].

„**Obcy akcent** był u nich słyszalny *w stopniu wysokim oraz niskim*” [PKA: 108].

Trening fonetyczny jest więc niezbędny, ma na celu wyeliminowanie błędów wymowy, które mogą rzutować na komunikację, a także – zgodnie z celami i potrzebami uczącego się – dopomóc mu w zmniejszeniu negatywnego wpływu jego akcentu na sposób jego funkcjonowania w społeczeństwie, por.:

„Wydaje się więc, że podejście maksymalistyczne, kładące nacisk na opanowanie wymowy idealnej, niezdradzającej **obcego akcentu**, i stanowisko umiarkowane (optymalne), zakładające doprowadzenie wymowy uczącego się do poziomu zapewniającego komunikatywność wypowiedzi, a zatem to, by była ona jedynie dostatecznie wyrażna, nie muszą wzajemnie się wykluczać” [MM: 23].

Należy jednak mieć na uwadze cele realistyczne, a nie motywowane dążnością do wyidealizowanego wzoru:

„Żaden nauczyciel nie jest jednak w stanie nauczyć studenta idealnej wymowy. Ale bez pomocy nauczyciela złe nawyki będą się najprawdopodobniej utrzymywać (**tzw. <obcy akcent>**), co może utrudniać komunikację” [ML:16].

„Jeśli ćwiczenia percepcyjne nie zlikwidują **obcego akcentu** u ucznia, to na pewno ułatwią mu rozumienie polszczyzny mówionej” [ML: 17].

Odnoszone w materiale badawczym warianty nie były często obserwowane. Największą frekwencją cieszył się *obcy akcent* (CA, ML, MM, MTA4, PKA, SA, TJ, WP), który wystąpił w ośmiu tekstach. W trzech pojawił się sam *akcent* (KA3, PKA, SL), w dwóch warianty „*akcent*” (BSz, SzKE) i tzw. *obcy akcent* (BM2, ML), natomiast formy tzw. *akcent* użyto w jednej publikacji: (CzWG). Do nieterminologicznych, jednokrotnych użyć należą: obcojęzyczny akcent (SL), „akcent cudzoziemski” (SP), akcent języka obcego (PKA), mówić „z akcentem” (WJ), „sygnały obcości” (LTD), wymowa wyrazów na sposób obcy (SP). Co ciekawe *akcent cudzoziemski*, który formalnie wydaje się sformułowaniem korzystnym, co prawda w cudzysłowie, ale pojawił się wyłącznie w tekście z 1965 r. – z jakiegoś powodu się więc nie rozpowszechnił. Warianty *akcent*, „*akcent*”, tzw. *akcent* można uznać za tożsame, o różnicy jedynie składniowej czy graficznej. Zastosowane zabiegi służą odróżnieniu znaczenia terminu jako charakterystycznej wymowy względem terminu oznaczającego wyróżnienie sylaby / wyrazu. Natomiast warianty uzupełnione o przydawkę, tzw. *obcy akcent*, *obcy akcent*, są względem nich podrzędne, bowiem precyzują znaczenie wyłącznie o kontekst cudzoziemski. Niemniej jednak analiza tekstów wykazała, że w glottodydaktyce stosowane są jako bliskoznaczniki pierwszej grupy. Wszystkie opierają się na jednym koncepcie: cudzoziemsko brzmiącej wymowie. O niepewności, jaka wiąże się z wykorzystywaniem terminu *akcent* przez polskich badaczy, świadczy też tendencja spadkowa jego użycia: terminy oraz peryfrazy użyte w ich znaczeniu wykorzystano w czterech tekstach sprzed 2000 r. (na 9 – 44%) i w 13 po 2000 r. (na 56 – 23%). W kilku publikacjach, by czytelnik nie miał wątpliwości co do intencji, autorzy, stosując *akcent* jako termin socjolingwistyczny, definiowali go:

Zauważalną odmiennosć w realizacji cech segmentalnych i suprasegmentalnych przez nierodzimych użytkowników języka nazywa się **obcym akcentem** (por. np.: van Els, de Bot 1987; Munro, Derwing 1995; Piske i in. 2001; Miller i in. 2006). Według Laurenta Rasiera i Philippe’a Hiligsmanna (2007: 43) «błędy na płaszczyźnie segmentalnej mają w mniejszym stopniu negatywny wpływ na ocenę zrozumiałości i stopnia [**obcego**] **akcentu** wypowiedzi w L2 przez słuchających niż błędy prozodyczne» [CA: 65].

lub wyjaśniali, które znaczenie *akcentu* mają na myśli:

„Nawet po wielu latach mieszkania w obcym kraju **tzw. akcent** (nie chodzi o *akcent wyrazowy*) może być słyszalny (por. Wójtowicz 1980) i bardzo trudny do zniwelowania” [CzWG: 152].

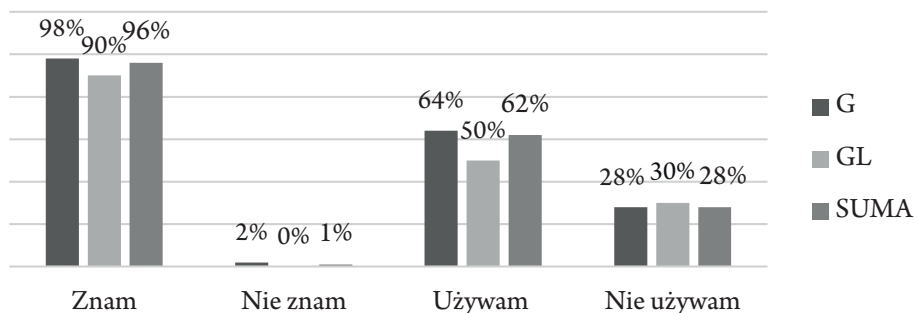
Jest to z pewnością cenne i daje szansę na zrozumienie terminu w odpowiednim znaczeniu.

5.3.2. ANALIZA SOCJOLINGWISTYCZNA

Podstawowym celem analizy socjolingwistycznej było sprawdzenie, czy termin *akcent* jest w środowisku znany, czy jest w nim używany, a także w jakim dokładnym znaczeniu. Zarówno dodawanie skrótu *tzw.*, jak i zapisywanie go w cudzysłowie jest przez autorów wcześniej cytowanych tekstów wyrazem traktowania go jako leksemu języka ogólnego – choć odsyłającego do pewnego pojęcia, które potencjalnie może zostać terminem nazwane. Dlatego podczas analizy definicji podawanych przez ankietowanych, a także w trakcie wywiadów, skupiono się także na tym, czy jest on uznawany za leksem potoczny czy termin naukowy.

5.3.2.1. Analiza ankiet

W ankiecie pytanie o znajomość terminu *akcent* sformułowano z uwzględnieniem skrótu *tzw.* oraz przydawki w prepozycji *obcy*, by wyraźnie zasugerować jego znaczenie – inne niż wyróżnienie sylaby / wyrazu. Taki sposób zapisu wykorzystywała Liliana Madelska [2013], więc uznano to za powoływanie się na autorytet. Wyniki znajomości i używania go przez ankietowanych prezentowane są we wspólnej tabeli.



Wykres 14. *Tzw. obcy akcent* – odp. respondentów

Na podstawie wyników pytania o deklarowaną znajomość *tzw. obcego akcentu* można wysnuć wniosek, że jest on powszechny. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 58 osób w obu grupach. Jego używanie zadeklarowało w sumie 62% respondentów (37 osób). Nie spostrzega się znaczących różnic pomiędzy glottodydaktykami, a osobami, którym zawodowo bliska jest też logopedia. Na uwagę zasługuje jeden komentarz osoby z grupy G, sugerujący konkretny stosunek: „w rozmowach nienaukowych”.

W dalszej kolejności poproszono o wyjaśnienie, czym jest według ankietowanych *tzw. obcy akcent*. Odpowiedzi sugerują, że jednak *gros* osób – mimo

wstępnej deklaracji – nie знаła tego terminu. Odnoszono się bowiem do klasycznie rozumianego akcentu jako wyróżnienia sylaby/wyrazu, różnych cech prozodycznych, błędów wymowy, interferencji, realizacji wyłącznie głosek (1 definicja). Kilka definicji w *definiensie* miało wyraz „akcent”, wobec czego nie można mieć pewności, jakie znaczenie miały przedstawiać: czy przycisk, czy rzeczywiste znaczenia tego terminu. Jedna z definicji jest przykładem tłumaczenia *idem per idem*: „tzw. obcy akcent – student mówi po polsku z obcym akcentem, słychać obcy akcent”. Jeden z respondentów wprost dał wyraz nieznamości terminu: „Niejasne. Czy chodzi o zespół obcego akcentu?”, odnosząc się przy okazji do neurologicznej jednostki chorobowej [zob. Marien, Verhoeven, Wackenier, Engelborghs, De Deyn 2009].

Tabela 17. Wybrane przykłady nieoczekiwanych definicji terminu *tzw. obcy akcent* – odpowiedzi respondentów

TZW. OBCY AKCENT TO:
WYRÓŻNIENIE SYLABY W WYRAZIE / WYRAZU W ZDANIU TYPOWE DLA L1
„Inne akcentowanie niż rodzimi użytkownicy” „nieodpowiednie, niezgodne z uznanym standardem rodzimego akcentowania, wyróżnianie podczas mówienia danej syłaby” „czy to jest <i>termin</i>? <i>Termin</i> to akcent; rozumiem tu zachowanie akcentu właściwego dla J1 w trakcie opanowywania (akwizycji) bądź uczenia się (nabywania) J2 (zamiast restr/ykcja – restrykcj/a)” „miejsce akcentu” „Akcent niezgodny z normą w danym języku, w pol. nie paroksytoniczny, np. w wyrazach, w których ma padać akcent na 2 sylabę od końca zastosowanie akcentu inicjalnego lub na inną sylabę” (GL)
PROZODIA TYPOWA DLA L1
„rytm, intonacja, akcent przeniesione z języka rodzimego” „cechy prozodyczne nietypowe dla polszczyzny – obcokrajowcy uczący się jpjo (głównie z językiem wschodniosłowiańskim, angielskim, francuskim, chińskim, wietnamskim jako pierwszym)”
ARTYKULACJA GŁOSEK TYPOWA DLA L1
„realizacja, w której pewne głoski są realizowane w sposób typowy dla języka ojczystego mówiącego (np. niemieckie r w wyrazie rok)”
BŁĘDY WYMOWY
„błąd wymowy, intonacji wynikający ze znajomości innego języka, interferencja” „zespół błędów/ niedoskonałości wymowy w języku obcym charakterystyczny dla użytkowników rodzimych danego języka”

Tabela 17 (cd.)

TZW. OBCY AKCENT TO:
INTERFERENCJA
„błąd wymowy, intonacji wynikający ze znajomości innego języka, interferencja” „Dowolna interferencja z L1 w wymowie (<i>potocznie</i>)?” „Interferencja foniczna” „przeniesienie* charakterystycznych dla innego (najczęściej ojczystego) języka cech wymowy na wymowę w języku polskim”

* Nie zawsze było jasne, czy autor definicji ma na myśli akcent cudzoziemski czy może interferencję – rozstrzygano arbitralnie.

Prezentowane definicje układają się w trzy duże grupy. Respondenci poszukiwali znaczenia poprzez próbę negocjacji, której z cech wymowy dotyczy audytywnie odbierany akcent i wiązali go: 1) wyłącznie z akcentem języka docelowego (w znaczeniu: wyróżnienia sylaby / wyrazu), na który wpływ ma L1; wyłącznie z prozodią języka docelowego, na którą wpływ ma L1; wyłącznie z głoskami języka docelowego, na które wpływ ma L1, bądź też zrównywali go z: 2) błędami wymowy w L2; 3) interferencjami z L1. Kilka definicji budziło wątpliwości natury interpretacyjnej: nie było jasne, czy ankietowany pisał o akcencie wyrazowym typowym dla języka wyjściowego, czy też definiował znaczenie właściwe, np. „silny **akcent** natywny, który wpływa na **wymowę** w języku obcym”, „Inny niż ojczysty”.

Wszystkie te przykłady udowadniają, że nie jest to termin ustabilizowany w systemie terminologicznym glottodydaktyki polonistycznej, a przez swoją homonimię względem językoznawczego terminu *akcent*, wprowadza w błąd. Znaczące są tu komentarze: „czy to jest **termin**? **Termin** to akcent” (w znaczeniu językoznawczym), a także: „Dowolna interferencja z L1 w wymowie (**potocznie**)?”, podające w wątpliwość jego status. Analogiczne sugestie znajdowały się w definicjach podających właściwe znaczenie, np.: „dla mnie to **nienaukowy termin**. **Potoczne** określenie różnych zjawisk fonetycznych, które są charakterystyczne dla obcokrajowców”, „**nienaukowe** określenie wymowy innej niż typowo polska. Może dotyczyć wszystkiego, nie tylko akcentu jako takiego. **Użycie potoczne**”, „**ogólne wrażenie laika, że mówiący jest cudzoziemcem**”. Odnaleziono też próby podsumowania wyzwania związanego z samym pojęciem: „to chyba bardzo **potoczne** określenie na zespół różnic w realizacji wymowy przez cudzoziemców. Nie dotyczy paradoksalnie tylko akcentu, ale ogólnie **sposobu mówienia**, nie niesie więc konkretnych informacji zwrotnej”, „zbiór cech fonetycznych/prozodycznych **wychwytywalnych uchem, ale nieoczywistych do opisanie**, jednak kojarzący się z wymową nie-Polaka”. W kontrze do nich były jednak opinie sankcjonujące charakter terminologiczny, np. „(...) **terminu** tego można użyć np. przy opisie sposobu artykułowania wyrazów u osób, które uczą się języka

polskiego”. Odnaleziono także definicję, której nie dało się zaklasyfikować do żadnego podtypu, gdyż wpisywała się w kilka naraz: „*termin* chętnie i nierzadko intuicyjnie używany w glottodydaktyce, trudny do jednoznacznego zdefiniowania; odnosi się do **nieprawidłowej wymowy**, polega na **błędym** uwydatnieniu **syłaby w wyrazie czy wyrazu w zdaniu**; intuicyjnie rozumiany również jako swoiste «**nakładanie**» «**melodii**» języka pierwszego (i wszystkiego, co się z nią wiąże, a więc także różnego typu **interferencje** i substytucje) na realizację **głosową** wypowiedzi w języku drugim”.

Tabela 18. Wybrane przykłady zgodnych z przewidywaniami definicji terminu *tzw. obcy akcent* – odpowiedzi respondentów

TZW. OBCY AKCENT TO:
„sposób wymowy głosek, intonacja lub akcent typowy dla języka obcego” „wymowa w języku obcym charakterystyczna dla użytkowników rodzimego języka” „sposób artykulacji zdradzający wpływ innego języka; gdy osoba posługująca się danym językiem konsekwentnie realizuje określone fonemy w sposób odbiegający od jego normy fonetycznej i prozodycznej, a zgodny z normą innego języka; <i>zjawisko to może być zupełnie naturalne, ale może też wynikać z zamierzonej stylizacji na cudzoziemca</i>” „sposób mówienia zdradzający pochodzenie danego użytkownika języka” „Używam raczej w znaczeniu ‘naleciałości’ wymawianiowych, najczęściej z języka pierwszego, dlatego określenie «obcy» z perspektywy np. rodzimego (pierwszego) języka ukraińskiego lub rosyjskiego może być niewłaściwe. Używam raczej «akcent wschodni», «akcent ukraiński» etc.” „brak akcentowania na drugą sylabę od końca, błędna wymowa końcówek wyrazów, np. «bywaw» zamiast «bywał» (u osób rosyjskojęzycznych) oraz wtrącanie «am» przed wyrazami lub zdaniami (u Amerykanów); <i>terminu</i> tego można użyć np. przy opisie sposobu artykulowania wyrazów u osób, które uczą się języka polskiego” „zbiór cech fonetycznych/prozodycznych wychwytywalnych uchem, ale nieoczywistych do opisanie, jednak kojarzący się z wymową nie-Polaka” „czasem tak niektórzy określają ogólnie cechy obcej wymowy (a nie tylko cechy akcentu, prozodii)” (GL) „dla mnie to <i>nienaukowy termin</i>. Potoczne określenie roznych zjawisk fonetycznych, które są charakterystyczne dla obcokrajowców” „to chyba bardzo <i>potoczne</i> określenie na zespół różnic w realizacji wymowy przez cudzoziemców. Nie dotyczy paradoksalnie tylko akcentu, ale ogólnie sposobu mówienia, nie niesie więc konkretnych informacji zwrotnej” „<i>nienaukowe</i> określenie wymowy inne niż typowo polska. Może dotyczyć wszystkiego, nie tylko akcentu jako takiego. <i>Użycie potoczne</i>” „ogólne wrażenie laika, że mówiący jest cudzoziemcem” „kiedy można usłyszeć, że ktoś nie jest rodzimym użytkownikiem języka”

Większość definicji wprost opisywała, że pojęcie to dotyczy różnych cech: zarówno segmentów mowy, jak i suprasegmentaliów, które ujawniają nierodzące pochodzenie mówcy, przy czym warto zauważyć, że pisano albo z punktu widzenia języka wyjściowego, albo docelowego. Zaledwie kilku ankietowanych skoncentrowało się na tym, że audytywnie na podstawie tych cech rodzimy użytkownik języka rozpoznaje, iż mówiący nie jest *native speakerem*. W sumie odnotowano 31 nieprawidłowych opisów względem 28 prawidłowych (jeden z ankietowanych nie udzielił odpowiedzi), ich liczba jest więc porównywalna. Wbrew deklarowanej znajomości terminu nie potwierdza to jednak jego powszechności. Różnorodność definicji świadczy też o różnych konceptach. Poza schematem znalazło się natomiast cenne dopowiedzenie: „zjawisko to może być zupełnie naturalne, ale może też wynikać z zamierzonej stylizacji na cudzoziemca”.

5.3.2.2. Analiza wywiadów

Analiza wywiadów potwierdziła występowanie znacznych rozbieżności pomiędzy badanymi, związanych zarówno ze sposobem rozumienia, czym jest akcent cudzoziemski, jak i gotowością do stosowania go w tekstach naukowych. Podstawowym problemem, na jaki zwrócono uwagę, był chaos terminologiczno-pojęciowy (przykł. 40).

Przykład 40

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N5 | Problem globalny dotyczący wszystkich terminów: one w tym ujęciu, nazwijmy to |
| 2 | | potocznym, bardzo często nie nakładają się na pojęcie naukowe, a w ujęciu naukowym, jak |
| 3 | | dobrze wiemy, mają milion swoich definicji i każdy myśli coś innego. |

Część respondentów wyrażała poparcie dla takiego konceptu, lecz wyłącznie w kontekście rozmów nienaukowych, wręcz potocznych:

Przykład 41

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | B | Co ty myślisz o terminie obcy akcent ? Czy tak po prostu mówieniu: „No wiesz, bo on |
| 2 | | brzmi jak taki Francuz, jak mówi po polsku, jakby...” |
| 3 | N9 | To znaczy w takim potocznym użyciu no to ok, natomiast no to... |
| 4 | B | Mhm. |
| 5 | N9 | Co by mi to miało dać, jeżeli ja mówię obcy akcent i chcę wykorzystać te informacje jakoś, |
| 6 | | no to muszę już mieć więcej danych, tak? No jak on się przejawia? |
| 7 | B | Mhm. |
| 8 | N9 | Co to znaczy dokładnie w danym przypadku. Natomiast no, w potocznym użyciu obcy |
| 9 | | akcent nie przeszkadza mi tak. (...) Natomiast jeżeli miałyby to być jakoś wykorzystane, |
| 10 | | no to powiedzenie tylko obcy akcent no, to jest dużo za mało, to tak, jakbyś powiedziała, że |
| 11 | | mówi jakoś. Czyli co, tak? Mówi jakoś. |

Zwracano uwagę na brak precyzji, na to, że jest to potocyzm (przykł. 41, w. 3; przykł. 69), który nie przekazuje wielu informacji, a tylko pewien ogólny zarys problemu (przykł. 41, w. 6, 8), że nie da się tego wykorzystać w praktyce (przykł. 41, w. 5–6, 9–11), a niekiedy wręcz wcale, bowiem, trudno domyślić się, co to tak naprawdę znaczy, co rozmówca chce przekazać (przykł. 41, w. 8; przykł. 42, w. 1–4).

Przykład 42

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N4 | Obcy akcent , w sensie, no właśnie wiesz, że ja... W ogóle ja to się zastanawiam, jak ktoś mi |
| 2 | | na przykład mówi, że... Na przykład moja koleżanka, lektorka, tak? Mówi mi, że „on ma |
| 3 | | silny akcent ”. To ja też właśnie, też się zastanawiam. Iii, co to ma znaczyć, w sensie, czy |
| 4 | | on? Czy silny akcent w sensie, że słycać cały czas ten naleciałości z jego pierwszego |
| 5 | | języka? Tak, i? |
| 6 | B | Mhm. |
| 7 | N4 | I on właśnie, no cały czas, jego, jego akcent go zdradza. W tym sensie, tak? (...) On ma |
| 8 | | naleciałości z pierwszego języka, które nie pozwalają mu mówić w sposób prawidłowy |
| 9 | | fonacyjnie, artykulacyjnie po polsku. |

Wśród respondentów znalazły się jednak osoby, dla których jest to w pełni uprawniony termin nazywający naukowy koncept (przykł. 43), a także takie, według których nie ma powodów do poszukiwania innego terminu w jego zastępstwie (przykł. 44, w. 3–4, 6–7, 9–13, 15):

Przykład 43

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N11 | Ja bym nie mówiła o normie, ja bym mówiła w kategoriach obcego akcentu , bo to jest |
| 2 | | jednak też pojęcie naukowe na zasadzie słycać/ nie słycać. |

Przykład 44

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | B | (...) słyszysz obcy akcent , to jesteś zwolennikiem w ogóle czy przeciwnikiem tego |
| 2 | | terminu? Od tego zaczniemy, bo to jest kontrowersyjne. |
| 3 | N12 | I ja w ogóle uważam, nie ja w ogóle uważam, że cała historia pod tytułem: wrażliwość |
| 4 | | terminologiczna, w tej chwili jest, mhm... No moim zdaniem przesadzamy. |
| 5 | B | Mhm. |
| 6 | N12 | Przesadzamy, tak? (...) Więc jeśli chcemy zrobić z obcego akcentu słowo pałkę, prawda? |
| 7 | | No to zrobmy, ale potem pojawi się inne sformułowanie, które przejmie te same funkcje. |
| 8 | B | Mhm. No tak, pojęcie jest jedno. |
| 9 | N12 | Więc to jest formalizm, moim zdaniem to jest niezdrowy formalizm. Jak, jak to |
| 10 | | nazywamy, to jest drugorzędna rzecz, jak to traktujemy właśnie, czy francuski akcent jest |
| 11 | | seksi, a ukraiński akcent jest..., prawda? No i to raczej. Ja bym tu znalazła obszar, czyli |
| 12 | | obszarem pracy powinny być mózgi, mentalność nasza, a nie kaganiec na język, bo |
| 13 | | kaganiec na język nic nie zmieni, bo to jest tak, jakby pomalować zagrzybiony dom farbą. |
| 14 | B | Mhm. |
| 15 | N12 | Pomalujesz farbą, ale ten grzyb wyjdzie w którymś momencie. |

Kilkoro badanych zwróciło uwagę na samą przydawkę *obcy*, jako element newralgiczny, o negatywnych konotacjach (przykł. 45; przykł. 46, w. 1; przykł. 57, w. 1–2):

Przykład 45

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N5 | Bo słowo obcy jest dla mnie zawsze, takie już wartościujące nieco i dlatego wolę |
| 2 | | cudzoziemiec niż obcokrajowiec, ale to niedawno zauważyłam. Natomiast, czy samo słowo |
| 3 | | obcy , sformułowanie obcy akcent ? No pewnie gdybym miała tego użyć świadomie, nie |
| 4 | | w takiej potocznej rozmowie, to powiedziałabym inny, a nie obcy . |

Przykład 46

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | N13 | Akcent, akcent używam tego, ale ja bym nie używała obcy , bo to od razu [niezr.] dystans. |
| 2 | B | Mhm. Aha. Czyli po prostu akcent ? |
| 3 | N13 | Akcent , tak. |

Wielokrotnie uwidaczniały się próby negocjowania znaczenia *akcentu*, szczególnie często poprzez definiowanie go w perspektywie szerszej, zob. obca wymowa (przykł. 47, w. 1; przykł. 48, w. 2; przykł. 71), niestandardowa wymowa (przykł. 49, w. 4; przykł. 50, w. 5–6), naleciałości (przykł. 42, w. 4, 7):

Przykład 47

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N5 | Jak, jak mówię, że ktoś mówi, że ma <i>obcą wymowę</i> , to na nią się składają dwa elementy, tak? |
| 2 | | Realizacja poszczególnych dźwięków plus, plus akcent, prozodia (...). |

Przykład 48

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N2 | (...) jeżeli przyjrzymy się, weźmiemy ten język angielski, tak? No to tam rzeczywiście nie |
| 2 | | mówi się o błędnej wymowie, tylko o <i>obcej wymowie</i> czy <i>obcym akcencie</i> , mając na myśli |
| 3 | | wszystko (...). |

Przykład 49

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | N1 | I myślę sobie, że to też może tutaj być wskazówką, że komunikatywność to jedno, a drugie, |
| 2 | | żeby tego człowieka się łatwo słuchało po prostu, żeby to nie było po, nie było obciążone |
| 3 | | tym, że temu odbiorcy to ten akcent po prostu przysłania całą resztę. Ja wiem, że to |
| 4 | | nie akcent no, ale generalnie, że przysłania ten, ta <i>niestandardowa wymowa</i> po prostu |
| 5 | | przeszkadza, więc to byłby pierwszy stopień, to byłaby komunikatywność. Drugi stopień to |
| 6 | | byłoby dojsie, jakby pozbycie się tych cech niestandardowych, które sprawiają dyskomfort |
| 7 | | w odbiorze rodzimemu użytkownikowi języka. No i jak na mój gust dla wielu osób to jest |
| 8 | | dosyć. Natomiast myślę, że są takie, które będą chciały brzmieć najbardziej jak Polak. No |
| 9 | | ale..., ym. Wiesz co, mam poczucie, że to są może jednostki, że to nie jest ich wcale tak |
| 10 | | dużo (...). |

Odróżniano też *akcent* od błędów wymowy (przykł. 50, w. 1–2), zastanawiano się, na ile jest to w ogóle problem, który należy brać pod uwagę w kontekście

codziennej komunikacji (przykł. 51, w. 9–10), szkolnictwa (przykł. 52, 53, 54), a nawet certyfikacji (przykł. 51, w. 4–5):

Przykład 50

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N1 | Błędy to już jest pójście w stronę, no przynajmniej porównania ze standardem, tak, natomiast |
| 2 | | obcy akcent moim zdaniem jest taki... akcent jako taki w ogóle, tak? |
| 3 | B | Mhm. |
| 4 | N1 | Jest raczej określeniem, raczej <i>deskrypcją</i> . I to jest, to jest, to nie jest jakieś, |
| 5 | | superprzenikliwe określenie, ale ono oddaje jakąś tam, jakąś tam obserwację (...). A to..., |
| 6 | | akcent, <i>niestandardowa wymowa</i> nie musi dotyczyć fonemów. Może dotyczyć tych cech |
| 7 | | niedystynktywnych. Rozumiesz, o czym mówię, czy ja coś pokręciłam? |

Przykład 51

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | N3 | Miałam kiedyś dziewczynę na C1, która jednym punktem, nie, z odwołania zdała, zdała ten |
| 2 | | egzamin i ona była bardzo ambitna. Chciała architekturę tutaj studiować, ale miała bardzo |
| 3 | | silny akcent ukraiński i nie dało się nic z tym zrobić. W sensie takim... no, no po prostu |
| 4 | | nie, w żaden sposób i trochę staraliśmy się jakoś, jakoś ćwiczyć, ale... To też nie było |
| 5 | | istotne z perspektywy tego egzaminu. Bardziej, bardziej jej zależało też na tym, żeby |
| 6 | | rzeczywiście do tego poziomu C1 dobrnąć. Yyy, ale, zastanawiała się długo nad tym, czy to |
| 7 | | jest problem. No i też rozmawialiśmy trochę o tym w kontekście tego, że po angielsku też |
| 8 | | słychać, że mówi ktoś, kto jest z kraju słowiańskiego, mówi typowy Brytyjczyk, mówi ktoś |
| 9 | | z USA, mówi Nigeryjczyk na przykład albo Hindus. I czy to jest jakiś problem? No o ile się |
| 10 | | dogadamy, to chyba nie jest, więc, więc (...). |

Przykład 52

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N8 | Nie wiem, czy to dobrze czy źle, ale francuskie, francuskie r nie, natomiast angielskie r jest |
| 2 | | notoryczne. Po prostu ten akcent jest tak silny, że czasami mówię do nich, że naprawdę |
| 3 | | ludzie was nie rozumieją. Szczególnie jak na przykład pytają o RTG, mówiąc [ɑ:rti:ɖʒi:] |
| 4 | | (...). |

Przykład 53

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N2 | Nawet, bo jestem w kilku grupach na Facebooku. To widać, że wielu lektorów, nawet |
| 2 | | nazwiska, które znam. Na przykład pytają o to, jakich ćwiczeń używać, żeby pozbyć się |
| 3 | | obcego akcentu . Tak, najprościej mówiąc i zwykle chodzi o akcent wschodni . |

Przykład 54

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N8 | No bo to nie jest kwestia też typowo fonetyczna, tylko to jest kwestia akcentu , tak? Czyli nie |
| 2 | | samej tej głoski, tylko też bardzo silnego akcentu . I zawsze mówię na przykład, mamy to r |
| 3 | | czy inne: „Wyjdź, zostaw swój akcent i wróć”. Więc oni się z tego bardzo cieszą. I, tak. Jeśli |
| 4 | | chodzi o [r] to jestem bardzo uparta i z uporem maniaka z tym walczę. Dlatego też, że oni są |
| 5 | | cały czas w swoim sosie, no to są grupy anglojęzyczne, więc ten akcent angielski i <i>wymowa</i> |
| 6 | | <i>angielska</i> jest na tyle silna cały czas, że jeżeli myślę, że bym tego nie pilnowała, to za chwilę |
| 7 | | miałabym po prostu polskie słowa czytane po angielsku. Tak samo te wszystkie „you”, na |
| 8 | | „student” i, i nie wiem „uniwersytet” (...). |

Najczęściej wskazywano na wynikające ze słyszalnego akcentu trudności związane ze stereotypowym postrzeganiem cudzoziemców określonej narodowości (przykł. 55; przykł. 56, w. 7–10, 12; przykł. 57, w. 6–10, 12–15), np. w związku z kompetencjami zawodowymi (przykł. 56, w. 12; przykł. 58):

Przykład 55

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N11 | I mówię o tych negatywnych skutkach obcego akcentu , czyli o tym, że aktywują się |
| 2 | | stereotypy, nawet jak człowiek siedzi przed nami i go widzimy, to aktywują się natychmiast |
| 3 | | stereotypy i że widoczne jest pochodzenie, czyli wiecznie będą pisani, pytani, skąd są. |

Przykład 56

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | N6 | Tak chciała, chyba trochę się pozbyć tego swojego wschodniego akcentu , ale... |
| 2 | B | Mhm. |
| 3 | N6 | Chyba, z tego, co pamiętam, to ćwiczyliśmy wymowę [w]. |
| 4 | B | Czy jakby ten wzrost kompetencji w ramach poprawnej wymowy jakoś im ułatwia |
| 5 | | komunikację czy niekoniecznie? |
| 6 | N6 | Zdecydowanie ułatwia, zwłaszcza jeżeli chodzi o Ukraińców, których bardzo łatwo |
| 7 | | rozpoznać się po akcencie i... I, no mamy różne podejścia w społeczeństwie do, do |
| 8 | | Ukraińców, więc niekiedy ten akcent może zdradzić ich pochodzenie, jakoś zniechęcić |
| 9 | | użytkownika do jakiejś komunikacji, do interakcji. Yhm, no właśnie przez ten akcent są |
| 10 | | rozpoznawani... |
| 11 | B | Mhm. |
| 12 | N6 | I poprzez ten właśnie pryzmat obcego pochodzenia mogą mieć gorzej w życiu. |

Przykład 57

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | N7 | Tak, ale i teraz zobacz, że znowu brzmi dla mnie [gest wskazywania na siebie] z <i>obcym</i> i ja |
| 2 | | go znowu oceniam negatywnie, nie? A tak naprawdę, a niech on sobie brzmi. Ja to |
| 3 | | zauważyłam teraz, wiesz co już kilka lat po tej wojnie w Ukrainie, która wybuchła i u nas |
| 4 | | się zmieniło nastawienie do osób z Ukrainy. Polaków zaczęło drażnić, zauważyłaś? |
| 5 | B | Mhm, tak. |
| 6 | N7 | Zaczęło ich drażnić to, że ktoś mówi nawet po polsku, ale ze wschodnim akcentem i są |
| 7 | | jakieś takie negatywne emocje w tym, że już nam przeszkadzacie ludzie. Nie ma znaczenia, |
| 8 | | czy ten człowiek pracuje, stara się, naprawdę, jest zaangażowany i on się tutaj już |
| 9 | | aklimatyzuje i, i nie jest tak zwanym, jak to niektórzy mówią, darmozjadem, tylko |
| 10 | | naprawdę. No, człowiekowi zależy na życiu. |
| 11 | B | Tak. |
| 12 | N7 | Ale już widać w komunikacji, i to widać po twarzy nawet, nie jesteś nasz. Już może jednak |
| 13 | | wróćcie do siebie, to jest porażające. No i teraz co? A Amerykanin jak przyjeżdża i mówi |
| 14 | | z obcym akcentem, mówimy ooo... przyjechał, nie? Super. A Brytyjczyk yhm [aprobata]. |
| 15 | | I my się wiesz, gdzieś tam zaczynamy po stereotypach poruszać myślę z akcentem. |
| 16 | B | Tak. |
| 17 | N7 | Więc, no właśnie temat stereotypów to jest też temat rzeka, nie? Ale myślę, że to |
| 18 | | akceptowanie albo nieakceptowanie to jest znowu nie skupianie się na treści, yhm, nie |
| 19 | | skupianie się na celu komunikacyjnym i skuteczności, tylko szukanie dziury w całym |
| 20 | | i budowanie tych barier, a nie pomostów komunikacyjnych. |

Przykład 58

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N8 | Człowiek, jakikolwiek Polak, usłyszy bardzo obco brzmiący akcent . Jeżeli ktoś po prostu |
| 2 | | ledwie się porozumiewa w tym języku, ze względu właśnie na błędy fonetyczne, no to od |
| 3 | | razu jakby ten profesjonalizm spada, tak mi się wydaje. |

A jednak wiele osób nie widziało konieczności podejmowania prób usuwania go (przykł. 59, w. 3). Wręcz przeciwnie, bywa rozpoznawany jako element tożsamości, z którego należy zdawać sobie sprawę i którego można nie chcieć eliminować (przykł. 60, w. 1–2; przykł. 61, w. 1–5; przykł. 62):

Przykład 59

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N1 | Natomiast, bardzo wiele osób na poziomie C1... Inna sprawa, że w tej chwili to nie |
| 2 | | zdają tego C1, to też jest, to też trzeba zwrócić uwagę na to, natomiast bardzo wiele osób |
| 3 | | mówi, z akcentem [gest cudzysłowu wykonany palcami obu dłoni] na C1 i, i niech |
| 4 | | sobie mówią. |

Przykład 60

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | N11 | Inaczej. Współcześnie pisze się o tym, że obcy akcent nie jest niczym złym i nie jest |
| 2 | | czymś, co należy [niezr.] i że nauczyciel nie ma prawa wymagać tego od uczniów. |
| 3 | B | Mhm. |
| 4 | N11 | Dlatego że bardzo dużo osób współcześnie migruje i są to najczęściej osoby dorosłe |
| 5 | | z powodu zmian klimatycznych, wojen i tak dalej, wcale nie dzieci, więc one nie mają |
| 6 | | szansy nauczyć się tego języka na poziomie native'ów. |
| 7 | B | Mhm. |
| 8 | N11 | Dlatego jakby musimy się przyzwyczaić do tego, że ten polski będzie miał różne odmiany |
| 9 | | i skoro odmianę polonijną, tam standardową i tak dalej w sensie, skoro opisuje się język |
| 10 | | odziedziczony w różnych odmianach, no to może być po prostu język polski, nie wiem, |
| 11 | | w ustach Ukraińca, w ustach, tam Brytyjczyka i tak dalej. Więc wydaje mi się, że skoro |
| 12 | | mamy różne odmiany i skoro nie ścigamy w języku odziedziczonym za różne interferencje |
| 13 | | z tego języka innego, w którym funkcjonuje ta osoba na co dzień, no to co tutaj mówić |
| 14 | | o patologii. No bo teraz przepraszam, jeżeli moi mówią [s'iebję] i na Podlasiu mówią |
| 15 | | [s'iebję], to, to jest wymowa patologiczna, rodowitego Polaka? [sarkazm] |

Przykład 61

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | N13 | Jakby, jakby to tak grzecznie powiedzieć, no wiadomo, że jestem z Ukrainy. No przecież ja |
| 2 | | nie wytrze ze swojego aparatu artykulacyjnego swojego rodzimego języka, więc mój |
| 3 | | akcent to jest coś naturalnego i... Tutaj też wiesz taka kwestia, że niby my pragniemy |
| 4 | | do tej idealności, ale przepraszam, no to znaczy, że ja muszę po prostu swoją tożsamość |
| 5 | | wytrzeć w taki sposób, żeby pozbyć się tego akcentu . Więc, podsumowując odpowiedź na |
| 6 | | to pytanie, to jest bardzo, bardzo, bardzo uzależnione od tego, kogo uczymy i jaki cel, jaki |
| 7 | | cel przed sobą stawimy. Oprócz tego no wiadomo, że nie każdego da się nauczyć idealnie, |
| 8 | | to baaardzo mocno zależy od tego, czy osoba dobrze słyszy (...). |

Przykład 62

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N1 | Myślę, że ludzie mogliby mówić z akcentem [gest cudzysłowu wykonany palcami obu |
| 2 | | dłoni, sylabizowanie, zaakcentowanie wypowiedzi], który jest elementem ich tożsamości |
| 3 | | i wiesz, jakby po prostu częścią ich historii i nie to nie jest dla mnie wymaganie na |
| 4 | | poziom C1. |

Nie wspomniano stopnia akcentu, z którym związane są w znacznej mierze różne podejścia. Odróżniano jednak akcenty, które mogą przysporzyć prestiżu, od takich, które niestety przez wielu nie są postrzegane pozytywnie, por. poniższe przykłady¹²⁷:

Przykład 63

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | N11 | Ja uczę Polaków ze Wschodu, nie sędzę, żeby to ugrał. Myślę, że myślę, że gdyby to kto, to |
| 2 | | był ktoś z akcentem , który jest wyżej w hierarchii w polskim społeczeństwie, to pewnie |
| 3 | | tak. Natomiast, no sorry, ale wschodni akcent w naszym społeczeństwie nie znaczy dużo. |

Przykład 64

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N1 | Amerykanie natomiast też nigdy raczej nie chcieliby się pozbyć amerykańskiego akcentu , |
| 2 | | bo to jeśli coś, to raczej im przysparza prestiżu niż zabiera. |

Przykład 65

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | N1 | Jestem sobie w stanie wyobrazić na przykład Francuza, który z uporem maniaka mówi |
| 2 | | z francuskim akcentem , bo uważa, że język francuski jest o niebo lepszy od tego po prostu |
| 3 | | marnego narzecza, którym się teraz cały świat posługuje i jestem sobie w stanie wyobrazić |
| 4 | | na przykład Amerykanina, który przenosi się ze wschodniego Wybrzeża na Zachodnie i jest |
| 5 | | dumny z tego, że słysząc, że on jest z Bostonu, a nie z jakiegoś LA. Więc myślę, że nawet |
| 6 | | jestem sobie w stanie wyobrazić przywiązanie do swojego nieprestiżowego akcentu , |
| 7 | | w związku z tym. Bo to jest element tego, kim jesteśmy i na przykład, nie wiem, może |
| 8 | | elementem tego byłoby, hmm, nie, no chciałam powiedzieć, że posługiwanie się nazwami |
| 9 | | własnymi ze swojego języka w trakcie komunikacji w języku obcym, tak? Wiesz, jak |
| 10 | | jeszcze, jeszcze Warszaw, to jeszcze jakoś przechodzi, nie? Ale jak już mówisz Gdańsk, to |
| 11 | | mówisz Gdańsk. Więc. Myślę, że... No myślę, że jednak... Ten związek jest, jest, jest i że |
| 12 | | jest całkiem silny, może tak? |

Przykład 66

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N6 | Tak patrząc, patrząc po swojej szkole brytyjskiej, no to niektórzy rodzice mają taką potrzebę, |
| 2 | | żeby może właśnie ten, jak było to pytania o tym, o tych potrzebie poprawności wymowy, |
| 3 | | może nawet nie wynika z samych uczniów, tylko rodziców, żeby dzieci miały jak najmniej |
| 4 | | polski akcent . |

¹²⁷ Przykł. 66 wychodzi poza ramy opracowania, ponieważ nie dotyczy dorosłych. Zdecydowano się go przytoczyć, uznając, że warto wspomnieć stosunek cudzoziemców do *polskiego akcentu*.

Ostatecznie podejmowano temat, czy w ogóle pozbycie się na stałe akcentu u dorosłych uczących się jest możliwe (przykł. 67, w. 1–2):

Przykład 67

- | | | |
|---|-----|---|
| 1 | N11 | Nie wiem, wydaje mi się, że, yhm, i tak w momencie, kiedy jesteśmy zdenerwowani albo |
| 2 | | zmęczeni, będzie tam wchodził obcy akcent , nie? Bo to jest, to tak jak z dwujęzycznością, |
| 3 | | że, że tam po prostu następuje to mieszanie kodów. Więc ono będzie następowało. Nie? |

Problem odbioru wschodniego akcentu zarysowywał się już we wcześniej przytaczanych fragmentach (np. przykłady: 51, 57, 61 – *akcent ukraiński*; 53, 56, 57, 63 – *akcent wschodni*), podobnie negatywnie opisywano *akcent polski* (przykł. 66) i *akcent brytyjski* (przykł. 52, 54). Inne osoby jako pozytywnie odbierane wskazywały akcenty: *francuski* (przykł. 44), *amerykański* (przykł. 57, 64) i ponownie *brytyjski* (przykł. 57). Ani opinie, ani przykłady nie zaskakują, są związane z powszechnymi stereotypami, wynikają też z doświadczeń zawodowych poszczególnych rozmówców. Interesująco zarysowuje się językowy obraz świata związany z *akcentem*, więc choć nie jest to tematem opracowania, warto wskazać na częste u respondentów wyrażenia, takie jak: akcent jest *silny* (przykł. 42, w. 2–4; przykł. 51, w. 3; przykł. 52, w. 2), a nawet *bardzo obco brzmiący* (przykł. 58), *akcent zdradza*, np. pochodzenie (przykł. 45, w. 6; przykł. 59, w. 8), celem nauki jest *pozbycie się akcentu* (przykł. 49, w. 5–7; przykł. 53) – analogiczne do tych znalezionych w słownikach języka ogólnego. Zwracano więc bezpośrednio uwagę na to, że przede wszystkim przekazuje on informację o cudzoziemskim pochodzeniu (zob. przykł. 43; przykł. 50, w. 4–5; przykł. 68, przykł. 73, w. 4–5):

Przykład 68

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N3 | Obcy akcent? [dłuższa pauza] Yhm. No może kwestia tego, że, że jest to słyszalne, że, że |
| 2 | | mówi cudzoziemiec, tak? Że mówi po polsku bardzo dobrze, ale to może być cudzoziemiec. |

Znów zauważalne było wahanie się niektórych respondentów co do tego, czy termin ten wyraża informacje wyłącznie na temat cech prozodycznych (częste wahanie, zob. przykł. 38), czy także – oceniając akcent – odnosić się można do realizacji głosek (por. wnioski analizy tekstów i ankiet). Trzy osoby sugerowały rozumienie uwzględniające wyłącznie cechy suprasegmentalne wypowiedzi, por.:

Przykład 69

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | N6 | Bardziej wydaje mi się, że bardziej chodzi właśnie o ten akcent , czyli nacisk. |
|---|----|--|

Przykład 38 (rozwinięty)

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | N2 | Znaczy mnie to wcale nie mierzi, tak? Bo bym powiedział, że my mówiąc, o błędzie |
| 2 | | wymowy czy mówiąc o błędzie fonetycznym, odnosimy się, odnosimy to do... do... do |
| 3 | | głosek. Nie odnosimy tego do prozodii. |

4	B	Aha.
5	N2	A ten obcy akcent dotyczy raczej elementów supra... Znaczy tak mi się wydaje,
6		przynajmniej ja go tak rozumiem.
7	B	Aha.
8	N2	Jeśli go tak, jeśli słyszę to od specjalistów, tak od specjalistów, tak? Czyli od
9		glottodydaktyków, to raczej swoją uwagę kieruje na elementy suprasegmentalne
10		wypowiedzi. Tak?

Przykład 70

1	B	Jakbyś to jest zdefiniowała, co to dla ciebie jest ten obcy akcent ?
2	N10	Ymm, obcy akcent , kiedy ktoś inaczej kładzie nacisk na sylabę, niż to jest zgodnie z normą
3		danego języka, to jest według mnie to. (...) Akcent bardziej jeśli chodzi nawet o...
4		intonacja, tak, melodia, tak i ten nacisk na konkretną sylabę, ale realizacja głosek nie.

Większość mimo wszystko sumowała różne potencjalne elementy wymowy, por. wahanie i negocjacje znaczenia (badany N10, przykł. 70, w. 3–4 i przykł. 72, w. 7, 9–11):

Przykład 71

1	N5	Jak, jak mówię, że ktoś mówi, że ma <i>obcą wymowę</i> , to na nią się składają dwa elementy, tak?
2		Realizacja poszczególnych dźwięków plus, plus akcent, prozodia (...).

Przykład 72

1	N10	Jeżeli tak, jak sobie rozmawiamy potocznie, to akcentem określiłabym ogólnie kogoś, kto
2		brzmi obco i kiedy się odezwie, ja wiem, że on jest, a... to jest Hiszpan, to jest Francuz.
3		Tak to może rzeczywiście tak wiesz, że ja się nad tym nie zastanawiałam. (...) O właśnie.
4		Tak. No tak, bo ja nie, tak, to masz rację, bo to: to się składa wszystko na ten akcent, kiedy
5		mówię o kimś on brzmi jak... ktoś.
6	B	Mhm.
7	N10	To wchodzi w to realizacja głosek.
8	B	Mhm. Ok.
9	N10	Jak najbardziej. No bo przecież, kiedy odezwie się Ukrainiec nie dość, że źle zaakcentuje,
10		to jeszcze poznam po wymowie [l], [w] tak? I [l], czyli to trzeba tak, to wydaje mi się,
11		że... (...) tak, szerszy byłoby lepsze, yhm, tak.

Przykład 73

1	N13	Akcent , jak mówię, że ktoś ma <i>akcent</i> , no to dla mnie to cały sposób wymawiania głosek.
2		Nie chodzi o nieprawidłowe akcentowanie, czyli tam sylaba pierwsza, druga, trzecia.
3	B	Mhm.
4	N13	Ja myślę na to bardziej systemowo i dla mnie jak, no, jak jeżeli ktoś ma akcent , to to
5		znaczy, że ja słyszę, że dla tej osoby ten język nie jest rodzimym językiem, o to mi chodzi.
6		Jeżeli ktoś nieprawidłowo akcentuje jakąś sylabę, no i co z tym? No dobra, ja czasami też,
7		ja cały czas się uczę, człowiek przez całe życie uczy się tych, tego akcentowania, w sensie,
8		że...

- | | | |
|----|-----|--|
| 9 | B | Mhm. Tak, to prawda? |
| 10 | N13 | Przyciskiem pewnych tych to u was łatwiej, bo wy macie zasady przedostatnia sylaba, |
| 11 | | u nas nie. Wszyscy się męczą i, i rodzimi, i nierodzeni, bo u nas to tego po prostu trzeba się |
| 12 | | nauczyć. |
| 13 | B | Mhm, no jasne, ale słuchaj, ale na przykład jak byś pomyślała o takim Francuzie, który |
| 14 | | uczy się języka polskiego, powiedzmy, no nie, to taką charakterystyczną cechą tej |
| 15 | | wymowy francuskiej będzie to jego francuskie [r] na przykład, prawda? Takie |
| 16 | | języczkowe? |
| 17 | N13 | Ale też będzie akcent na ostatnią sylabę. |
| 18 | B | Tak, tak. Czyli, czy jest tak, czy, czy zakładasz, że w tym pojęciu akcentu może się mimo |
| 19 | | wszystko przycisk na sylaby mieścić? |
| 20 | N13 | Tak, tak, przecież tak, tak, tak, jak najbardziej, tylko że, tylko że, to musi być systemowe. |
| 21 | | W takim razie tak, że, że będzie słychać, że to ta osoba robi konsekwentnie i cały czas, |
| 22 | | a nie to, że to jakieś przypadkowe. Po prostu. |

Wyjątkowo respondent N12 zwrócił uwagę na elementy mowy niewerbalnej, która także wpływa na odbiór mówcy oraz postrzeganie go w stereotypowy sposób, zob. przykł. 74:

Przykład 74

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | B | Jasne, a słuchaj, a jak myślisz o obcym akcencie , to masz poczucie, że to jest zbiór |
| 2 | | dźwięków, które są inaczej realizowane czy na przykład dźwięki plus akcent, intonacja, |
| 3 | | czyli wszystko? |
| 4 | N12 | Wszystko, wszystko, oczywiście, Francuz śpiewa. To, to jest też gestykulacja, to jest ton |
| 5 | | głosu. |
| 6 | B | Yhm. |
| 7 | N12 | (...) To jest wszystko, to jest po prostu cały obraz języka. Tak, łącznie z melodią. Nie, nie, |
| 8 | | nie, nie, tak jak mówię, nie opiszę tego profesjonalnie, ale to jest oczywiście wszystko: |
| 9 | | tempo mówienia, głos, dystans, jak blisko kogoś stajemy. Ja wiem, że to nie jest, że już |
| 10 | | wchodzimy w komunikację pozawerbalną, ale to tak. |

Ostatni z przytoczonych przykładów pokazuje jednak, że nie jest wciąż oczywiste, czym tak naprawdę jest akcent cudzoziemski, a nawet z jaką płaszczyzną powinien być wiązany:

Przykład 75

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | B | Co masz na myśli, jak mówisz, że ktoś ma jakiś obcy akcent ? |
| 2 | N8 | Jakby ci to powiedzieć, yhm, w języku angielskim, yhm? Jest... Są takie..., słyszysz, że to |
| 3 | | jest niby ta sama głoska, ale wypowiedziana w inny sposób. |
| 4 | B | Mhm. |
| 5 | N8 | I to chyba nawet nie jest kwestia fonetyki, takiej typowej fonetyki. Nie wiem realizacji |
| 6 | | danych znaków, tylko wydaje mi się, że to jest kwestia akcentu , czyli nie wiem, nie wiem, |
| 7 | | jak to wyjaśnić. |

Występowanie tego fenomenu wydaje się oczywiste. A jednak przez to, że nie jest to zbiór ostry, domknięty, o ostatecznej i możliwej do wyliczenia liczbie cech typowych dla każdego reprezentanta (czyli ze względu na swój niespecyficzny charakter), nie dla każdego naukowca będzie pojęciem fachowym, które można nazwać terminem. Warto wspomnieć choćby akcent ukraiński, do którego nawiązywali liczni respondenci. W zależności od osoby, której wymowę wspominano jako przykład, bywał opisywany wyłącznie ze względu na wyróżnianie sylab (akcent ruchomy, akcent swobodny), intonację (np. podczas zadawania pytań lub twierdzenia), realizację fonemów (wymowa głosek [l], [w], [tʂ]¹²⁸) lub połączenie kilku z wymienionych cech (a to nie jest ostateczna ich lista, zob. np. [v], spółgłoski środkowojęzykowe). Nie każdy Ukrainiec będzie prezentował wszystkie trudności naraz. Będzie się to też zmieniać z biegiem czasu i wraz ze wzrostem kompetencji fonologicznej. Jeśli osiągnie on wysoki poziom biegłości w języku polskim, to ostatecznie pozostaną nieliczne cechy (lub żadne), o różnej częstotliwości występowania, niekoniecznie te same co u innej osoby o tym samym pochodzeniu. Z drugiej strony, mimo biegłej znajomości języka, nawet na poziomach C1–C2 wciąż zdarzają się osoby charakteryzujące się niemal wszystkimi cechami zdradzającymi ich pochodzenie, bowiem rozwój kompetencji fonologicznej nie zachodzi równolegle z rozwojem pozostałych kompetencji (zob. różne czynniki wpływające na utrzymywanie się akcentu).

Wydaje się jednak, że dla znacznej części badanych korzystanie z tego terminu jest czymś oczywistym – choć niektórzy wyraźnie się do niego dystansowali (patrz: gesty N1 – niewerbalne branie go w cudzysłów). Znaczące były też negocjacje jego znaczenia, poszukiwanie właściwego doboru słów i zakreślania jego granic, a także relacji choćby względem błędów wymowy (brak w wywiadach odniesień do interferencji). Niewiele osób zwracało uwagę właśnie na to, że akcent cudzoziemski nie jest lub nie musi być postrzegany jako zespół błędów. Badani wyraźnie rozdzielili się na dwie grupy – jednym akcent wcale nie przeszkadza, świadczy o tożsamości i niekiedy może nawet przynieść profity, dla drugich jest raczej czymś, z czym należy się uporać, może utrudniać komunikację, wpływać na stereotypowe postrzeganie mówcy, powodować negatywne konsekwencje, np. zawodowe. Żadne z podejść nie dziwi, oba są w pełni sankcjonowane przez rzeczywistość, na którą wpływają różne sytuacje i doświadczenia różnych osób: lektorów i ich uczniów. Z punktu widzenia tematu opracowania wyjątkowo ciekawie zarysowało się podejście do samego terminu. Tylko nieliczni mylili znaczenie z akcentem jako wyróżnieniem sylaby/wyrazu. Wydaje się, że kluczowe w wielu wypowiedziach (szczególnie częste u N1) było stosowanie czasownika *mówić* (z *akcentem*). Można się więc zastanowić, czy nie utrwała się to w świadomości

¹²⁸ Zmiękczenie głoski [tʂ] jest raczej przykładem wpływu z języka rosyjskiego.

użytkowników w formie frazeologizmu wobec standardowego *mieć akcent* (tu jako bliskoznacznik: *mieć (obcą) wymowę*). Co wcześniej się nie pojawiło, respondenci zwracali uwagę na skojarzenia z przymiotnikiem *obcy*, sami proponowali jego opuszczanie lub wymianę, np. na *inny*.

5.3.3. WNIOSKI

Uważa się, że termin *akcent* jest niezbędny w fonodydaktyce polonistycznej, bowiem nazywa jedno z podstawowych i powszechnych zjawisk związanych z wymową w języku obcym. Niestety w związku z występowaniem w polszczyźnie językoznawczego terminu *akcent*, oznaczającego wyróżnienie sylaby/wyrazu, jest on mylący. Można by korzystać z polskiego leksemu *wymowa*, gdyby nie jego szersze znaczenie, zwracające uwagę przede wszystkim na mechanizm produkcji. Liczba konotacji, odnotowana zarówno w WSJP PAN, jak i wynikająca z analizy tekstów i wywiadów, sugeruje, że – mimo wątpliwości – termin *akcent* jest niezwykle często wykorzystywany do opisu niestandardowej polskiej wymowy. Korzysta z niego nie tylko glottodydaktyka, ale i socjolingwistyka, psycholingwistyka czy dialektologia, wobec czego jest powszechny (rozpoznawalny na arenie międzynarodowej).

Powołując się na definicję terminu według Lukszyna i Zmarzer [2006: 21], „wyraz (połączenie wyrazowe) o konwencjonalnie określonej, ściśle zdefiniowanej strukturze pojęciowej, w zasadzie jednoznaczny i nie podlegający interpretacji o charakterze emocjonalnym, posiadający natomiast zdolności słowotwórcze”, można mieć obiekcje w stosunku do jego jednoznaczności, neutralności, a także znaczenia. Nie ma jednak wątpliwości, że *akcent* nazywa pojęcie na tle całej siatki pojęciowej, wytworzył już liczne derywaty, np. typy akcentu, takie jak a. lwowski, a. krakowski, a. brytyjski czy a. wschodni. Nie można zakwestionować, że pojęcie opisujące fenomen cudzoziemskiego akcentu istnieje od dawna, badacze niezwykle często potrzebują je opisać, sprecyzować, z czymś porównać, do czegoś odnieść, musi więc w nauce istnieć termin, który będzie je nazywał. Jego zdefiniowanie jest jednak niełatwe, ze względu na wewnętrzne zróżnicowanie i każdorazową indywidualizację, a nawet zmienność w toku rozwoju kompetencji fonologicznej. A jednak na tym właśnie to zjawisko polega, to jest jego istotną cechą, nawet jeśli tylko enigmatycznie dającą się opisać, to immanentną. Podejmuje się więc próbę zdefiniowania go z uwzględnieniem różnic i jego zmienności. Można przyjąć, że w skład definicji *akcentu* wchodzi:

- *genus proximum*: zbiór indywidualnych cech wymowy, dających wrażenie charakterystycznego sposobu mówienia (np. nietypowe artykulacje konkretnych głosek, brak konkretnych upodobnień, niedynamiczny typ akcentu, inne miejsce wyróżniania sylaby w wyrazie, specyficzna intonacja konkretnych typów wypowiedzi, inny rytm, wolniejsze tempo mowy, ...), często powielający się wśród reprezentantów danej narodowości czy użytkowników danego języka pierwszego (lub kolejnych),

- *differentia specifica*: które świadczą o nierodzimym pochodzeniu mówcy¹²⁹, a są audytywnie spostrzegane przez rodzimych użytkowników języka (w tym niespecjalistów).

Jeśli wśród funkcji terminów znajdują się: nominatywna, informatywna, kognitywna, praktyczna i tekstotwórcza, to i na tej podstawie nie da się zaprzeczyć, że wszystkie zostają spełnione. Wyjaśnianie czy też próby tłumaczenia go niespecjalistom powodują konieczność wprowadzenia szerokiego opisu dla zachowania wartości informacyjnej. To jest też przyczyną, dla której korzystają z niego laicy. Niestety daje to powody do uznawania i nieuznawania go za termin, więc może rzeczywiście znajduje się on na etapie przejściowym. Czy jest to jednak znak konwencjonalny? Można założyć, że ukuty został przez specjalistów i to znaczenie przedostało się do języka potocznego. Można uznać, że to jednak tradycyjnie rozumianemu akcentowi niespecjaliści nadali wtórne znaczenie, na drodze skojarzeń i generalizacji pierwotnego, lingwistycznego znaczenia akcentu¹³⁰. Wieloznaczność akcentu jest więc z jednej strony jego niedoskonałością, a z drugiej wpływa na systemowość – szczególnie przy odpowiednim doprecyzowaniu go przydawką. Jako derywat zaczyna uzyskiwać nowe znaczenie, niezależne od kontekstu (tworzy też własne, dalsze derywaty). Termin *akcent* nie jest niestety jednoznaczny, niemniej jednak *akcent cudzoziemski* odsyła już do jednego pojęcia, choć o rozległym zakresie. Wydaje się, że sam *akcent* jest to raczej przykład homonimii: inne znaczenie akcentu w językoznawstwie, inne w glottodydaktyce polonistycznej, choć korzysta ona także ze znaczenia prymarnego, co przyczynia się do problemów komunikacyjnych między specjalistami (por. typy polisemii według Jadackiej [1976]). Brak jednomianowości nie wpływa na komunikację, ponieważ formy wariantywne doprecyzowują znaczenie o kontekst nienatynych użyć lub tylko informują o dystansie do terminu. Bez przymiotnika *obcy* jest on też neutralny stylistycznie, a z całą pewnością powszechny.

Zamiast negowania *akcentu* w kontekście wymowy cudzoziemskiej jako terminu, zasadne wydaje się raczej przedyskutowanie, która przydawka na gruncie terminologii specjalistycznej w zakresie fonodydaktyki polonistycznej byłaby najwłaściwsza, by odsyłać specjalistów do jednego pojęcia i by ze względu na rozległość zakresową nie obawiali się oni używania terminu, który jest niezbędny do charakteryzowania nierodzimych wypowiedzi. Należy bowiem podkreślić, że punktem wyjścia do rozwoju wiedzy na temat sposobów mówienia przez cudzoziemców po polsku jest odróżnienie interferencji od błędów wymowy i od

¹²⁹ W przeciwieństwie do tych, które świadczą o rodzimym, lecz regionalnym pochodzeniu.

¹³⁰ Tak czy inaczej, warto się zastanowić, czy wybór terminu nie jest dowodem na to, że dla rodzimych użytkowników języka ważniejsza lub bardziej charakterystyczna jest jednak nierodzima prozodia niż nierodzima wymowa głosek.

akcentu. Pojęcia te nie są tożsame, mimo że relacje między nimi bywają ścisłe. Jednym z możliwych źródeł błędów, szczególnie błędów wymowy, jest bowiem interferencja z jakiegoś wcześniej opanowanego języka – najczęściej języka ojczystego, zaś zbiór różnych fonetycznych cech interferencyjnych, świadczących o zagranicznym pochodzeniu mówcy, jest nazywany jego cudzoziemskim akcentem. Cechy te mogą zostać ocenione jako błędy, szczególnie jeśli zakłócają komunikację. *Gros* tych cech bezpośrednio komunikacji jednak nie zaburza i choć odbiegają one od normy językowej właściwej rodzimym użytkownikom języka, to nie są określane jako błędy fonologiczne, są zaś odzwierciedleniem naturalnego rozwoju kompetencji uczącego się i jej aktualnego poziomu.

Warto więc wziąć pod uwagę konieczność doprecyzowania *akcentu* odpowiednią, nienacechowaną przydawką, by termin wyostrzyć. Wśród przymiotników proponowanych w literaturze, a także przez respondentów obu badań, znalazły się: inny, zagraniczny, niestandardowy, cudzoziemski, nierodzimym, nie-natywny. Wydaje się, że *akcent niestandardowy* może być formą łączącą różne typy wymowy, notowane u rodzimych i nierodzimych użytkowników języka, zaś *akcent cudzoziemski* wersją najbardziej neutralną (*versus* obcy, inny, nie-rodzimy / natywny), funkcjonującą już w WSJP PAN, częstą podczas eksplikacji znaczenia w słownikach, a także systemową względem terminu *błąd cudzoziemski*. Korzystanie z częstego już *obcego akcentu* wydaje się równie oczywiste. Niemniej, skoro bierze się pod uwagę opinie użytkowników, to wypada w stabilizującym się wciąż systemie pomyśleć o możliwościach dokonywania zmian w terminologii. Z pewnością termin *akcent*, wykorzystywany w tekstach dziedziny, warto opatrywać choćby krótkim wyjaśnieniem.

ZAKOŃCZENIE

(...) lapsologię motywowaną glottodydaktycznie nie interesuje błąd w ogóle, lecz jedynie te informacje zawarte w błędach językowych, które posiadają glottodydaktyczną relewancję [Grucza 1978: 23].

Kontynuując myśl Franciszka Gruczy, można stwierdzić, że przyglądając się cudzoziemskim realizacjom należy widzieć ich zróżnicowanie. W ramach podsumowania warto przyrzeć się wzajemnym relacjom między trzema analizowanymi terminami: *interferencja*, *błąd*, *akcent*. Jak wykazały badania, niezwykle często interferencja utożsamiana bywa z błędem, akcent z interferencją, a błąd z akcentem. W kontekście czytelnik orientuje się, z czego taki zabieg wynika, dostrzegając liczne i skomplikowane powiązania między pojęciami. Niekiedy jednak ich synonimiczne potraktowanie wprowadza w błąd lub przyczynia się do powstania wątpliwości, które skutkują dłuższym czy wielokrotnym dekodowaniem tekstu, a nawet wyciąganiem nieadekwatnych wniosków.

Interferencja jest to jedno z ważniejszych i niemal zawsze występujących źródeł błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się języków obcych. Błędy, które pojawiają się za jej przyczyną, nazywane są precyzyjnie **błędami interferencyjnymi** lub **błędami transferowymi** [Dębski 2015]. W istotnym dla pracy zakresie wyróżnia się trzy główne typy interferencji: fonologiczną, fonetyczną i graficzną. **Interferencja fonologiczna** jest zwykle interpretowana jako wpływ systemu fonologicznego uczącego się na jego realizację w języku docelowym, a więc wynikające z niej błędy interferencyjne rozpoznaje się jako te, które pojawiają się ze względu na różnice między systemami (np. cudzoziemiec nie wie, że w L2 jest jakiś fonem, nie słyszy, jaka głoska jest *de facto* realizowana, nie odróżnia jej od innych, gdyż nie ma jej w języku prymarnym uczącego się). **Interferencja fonetyczną** nazywa się zaś wpływ systemu fonetycznego języka wyjściowego. Przykładowo w efekcie przyzwyczajenia narządów mowy do wykonywania pewnych ruchów i utrzymywania pewnych pozycji, uczący się ma trudności dotyczące precyzji artykulacyjnej w drugim języku (nawyki utrudniają zautomatyzowanie artykulacji nowych głosek). Innymi słowy, korzysta on z głosek z języka pierwszego – najbliższych audytywnie i artykulacyjnie (według niego) tym, które chce wymówić w języku obcym. Niezwykle często błędy wynikają też z wpływu różnych relacji grafemicznych w językach wyjściowym i docelowym, który to wpływ najczęściej określa się **interferencją graficzną**. Termin ten można by poddać dalszej dyskusji, uwzględniającej m.in. weryfikację adekwatności stosowanej przydawki i jej ewentualną wymianę, np. na *ortoepiczna*.

Błędy to regularnie pojawiające się w czyichś wypowiedziach formy, które nie uzyskują aprobaty, co oznacza, że żaden dorosły rodzimy użytkownik języka świadomie by w dany sposób się nie wypowiedział. Wśród **błędów wymowy** (termin ten można uznać za szeroką kategorię, mieszczącą rozmaite podtypy) popełnianych przez cudzoziemców są jednak takie, które zakłócają lub utrudniają komunikację, i takie, które – mimo pojawiania się – niemal na nią nie wpływają. Do pierwszej grupy błędów najczęściej zalicza się **błędy fonologiczne**, a więc wynikające z tego, że w systemie fonologicznym pierwszego języka (i kolejnych) danego ucznia nie ma jakiegś opozycji. Nieuwzględnianie jej w wymowie to nieuwzględnienie cech dystynktywnych danego języka, które to spełniają konkretne funkcje: odpowiedzialne są w języku opanowywanym za różnicowanie treści. Przykładowo za błędy fonologiczne w ramach segmentów mowy uważa się zwykle trzy główne typy: międzyjęzykowe substytucje fonemów (np. [lɔk] zamiast *rok*), dodawanie fonemu (np. [viwɔŋʃatɛ] zamiast *włączać*) i redukcje fonemu (np. [lɛci] zamiast *lekki*). **Błędami fonetycznymi** są zaś audytywnie rozpoznawalne zmiany w realizacjach fonemów, które określić można jako wybór niewłaściwego allofonu, np. [rɔk]. Określona wymowa jest wówczas wynikiem trudności na płaszczyźnie realizacyjnej, choćby kłopotów z wykonaniem jakiegoś ruchu lub uzyskaniem jakiegś pozycji języka¹. Te błędy zazwyczaj nie prowadzą do nieporozumień, jednak mogą utrudniać komunikację – szczególnie jeśli jest ich wiele i jeśli budują tzw. **błędy kompleksowe** (jeden typ błędu pociąga za sobą kolejny, np. redukcje implikujące zmianę miejsca akcentu).

Tak rozumiane błędy fonologiczne, fonetyczne i prozodyczne (trzecią kategorię badacze wyodrębniają lub umieszczają w obu poprzednich kategoriach) można uznać za podtypy błędów interferencyjnych. Te, które zaburzają komunikację, można często porównać z odchyleniami od systemu, a te, które tego nie robią, z odchyleniami od normy. **Błędy wymowy** są jednak często nazywane **fonetycznymi** w takim sensie, że dotyczą brzmieniowej płaszczyzny języka. Mieszczą wówczas wszelkie podtypy błędów: zarówno te implikowane systemem pierwszego języka czy nawykami artykulacyjnymi (interferencyjne), jak i mające innego typu przyczyny (fizjologiczne, psycholingwistyczne, socjolingwistyczne). Warte podkreślenia, choć i konieczne do poddania dalszym analizom, są wnioski wskazujące na większą częstotliwość występowania w mowie cudzoziemców błędów fonetycznych aniżeli fonologicznych, a także wpływu błędów obu typów na komunikację.

¹ Por. „Nieadekwatna percepcja fonemów może powodować zmiany wyrazów polskich dwojakiego rodzaju: subfonemiczne, które zniekształcają ich postać foniczną, lecz nie wprowadzają zakłóceń semantycznych, oraz fonemiczne, które mogą powodować zmianę znaczenia i doprowadzić do przesunięć semantycznych w zakresie leksyki i morfologii” [Mittrinić 1972: 362].

Akcent cudzoziemski to natomiast wymowa charakteryzująca się interferencyjnymi błędami fonetycznymi niewpływającymi bezpośrednio na komunikację: niezakłócającymi jej, choć mogącymi ją utrudniać. W tym pojęciu błędy fonologiczne prowadzące do zmian znaczeń wyrazów (czy w zasadzie: zmieniające wyrazy) zwykle się nie mieszczą, choć prawdą jest, że w wypowiedziach uczących się mogą się pojawiać. Rzadko traktuje się akcent jako niezależną od mówcy odmianę językową, zwykle uznaje się, że odzwierciedla on brak sukcesu dydaktycznego. Najnowsze doniesienia psycho-, socjo- i neurolingwistyczne powinny jednak rzucić nowe światło na postrzeganie tego zjawiska – zarówno przez specjalistów, jak i niespecjalistów. Za naturalne uznaje się dziś, że oddziaływanie międzyjęzykowe powoduje błędy interferencyjne, a zbiór różnych fonetycznych błędów interferencyjnych (indywidualnych, lecz zwykle powielających się w mowie osób o określonym języku pierwszym) daje wrażenie akcentu cudzoziemskiego. Jest to zjawisko o charakterze labilnym, choć porównywalne między jednostkami i możliwe do generalizowania, to jednak zróżnicowane poprzez liczne indywidualne czynniki nań wpływające. Jako przedmiot nazwania umyka więc ścisłości i systemowości typowej dla terminów, lecz jak pisał Grucza [2017b] – niewłaściwe jest przystawianie jednej miary do różnych dziedzin.

Przeprowadzone analizy i wynikające z nich wnioski pozwalają wyraźnie dostrzec, jak wiele jest jeszcze do przemyślenia oraz zbadania. Termin *interferencja* okazał się polisemiczny w samej dyscyplinie, opisano więc jego znaczenie procesualne oraz rezultatywne. *Gros* użytkowników różnicuje go w odniesieniu do pojemniejszego terminu oddziaływań międzyjęzykowych, przy czym względem *transferu* (*negatywnego*) może być bliskoznacznikiem, hiperonimem lub hiponimem. Najistotniejszym rezultatem badania zdaje się więc rozróżnienie *interferencji fonologicznej* od *fonetycznej*, a także zwrócenie uwagi na mylący termin *interferencja graficzna*. Termin *interferencja*, korelowany często z *błędami wymowy*, bywa względem nich synonimiczny. *Błędy wymowy* okazały się w glotodydaktyce terminem nadrzędnym, szerszym znaczeniowo lub bliskoznacznym wobec *błędów fonetycznych*. Co istotne, ze względu na kryterium komunikacyjne, lecz też w kontekście wpływu płaszczyzny języka, *błędy fonetyczne* udało się przeciwstawić *fonologicznym*. Jednocześnie uwzględnienie odniesień zarówno do językoznawstwa polonistycznego, jak i logopedii pozwoliło skonstruować poprzednie terminy z *błędami wymawianiovymi*, typowymi dla rodzimych użytkowników języka (kryterium mówcy). Najmniej ustabilizowany w nauce termin *akcent cudzoziemski* doczekał się względnie szerokiego opisu oraz próby definicji, uwzględniającej cechy wyróżniające pojęcia (by móc je zróżnicować m.in. z błędami i interferencjami), a także pozwalające dostrzec jego uniwersalny charakter. Podczas analizy uwypuklono jego potencjał, przy okazji zwracając uwagę na podkreślane współcześnie w dydaktykach innych języków obcych zrozumienie dla wpływu rodzimej wymowy na sposób wypowiadania się w języku obcym.

Nie dziwi fakt, że większość teorii, czy to na temat mechanizmu działania interferencji, czy pojawiających się w mowie typów błędów wymowy implikujących problemy komunikacyjne, czy wreszcie powodów utrzymywania się akcentu cudzoziemskiego, wyrosło na gruncie języka angielskiego – jest to jeden z najliczniej badanych języków obcych, przede wszystkim ze względu na liczbę jego użytkowników na całym świecie (a także samych badaczy). Języka polskiego jako obcego też uczy się jednak wielu cudzoziemców, szacuje się, że ponad 10 000², a liczba lektorów języka polskiego jako obcego wzrasta w ostatnich latach w niebywałym wprost tempie³, powiększa się więc także grono glottodydaktyków polonistycznych, zarówno teoretyków, jak i praktyków. Daje to nadzieję na większe zainteresowanie badaniami dotyczącymi procesów uczenia się, nauczania i przyswajania polszczyzny, także w zakresie interesującym dla samej fonodydaktyki. Co ważne, uwzględniającymi wyjątkowy charakter języka polskiego: jemu tylko właściwe fonemy wraz z ich realizacjami, określone cechy dystynktywne, prozodię czy reguły fonotaktyczne. Są one bowiem jedną z bezpośrednich przyczyn pojawiania się trudności u mówców o poszczególnych językach pierwszych. Doniesień z literatury światowej nie warto więc generalizować i przyjmować bez weryfikacji, a naukowe wątpliwości dotyczyć powinny wszelkich płaszczyzn zainteresowań: od skuteczności poszczególnych technik nauczania, przez oceny błędów wymowy, aż po właściwą terminologię.

Odnalezione w materiale badawczym bogactwo terminologiczne pozwala sądzić, iż dla naukowców istotna jest precyzja, pozwalająca wyrażać różnice czy niuanse pomiędzy obserwowanymi zjawiskami. Z drugiej strony mnogość terminów utrudnia spójny czy klarowny przepływ informacji, co skutkuje błędami interpretacyjnymi lub nieporozumieniami. Wypracowywanie optymalnych terminów uznaje się wobec tego za sprawę fundamentalną w każdej rozwijającej się nauce. Drogę do autonomii wyraźnie podkreśla także różnicowanie się podejścia glottodydaktycznego względem językoznawczego (por. choćby: *błąd* – *odchylenie od normy* – *odstępstwo od normy*). Trudno dziś nie dostrzec ich odrębnych potrzeb czy celów, kontynuowanych wewnętrznymi podziałami na rozmaite nurty. Analizy formalna, semantyczna i socjoterminologiczna podkreśliły jednak specyficzne różnice w rozumieniu charakteru błędów wymowy popełnianych przez rodzimych i nierodzimych użytkowników języka. Inne są przecież punkty odniesienia, inne dążenia, inne procesy wpływające na efekty nauki języka obcego i ojczystego, inne potrzeby samych uczących się, przekładające się na motywację do dalszego rozwoju. Badane terminy w glottodydaktyce miały inne konotacje, otwierały

² <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/o-jezyku-polskim/> [dostęp: 10.04.2025].

³ Wniosek na podstawie obserwacji liczby zgłaszających się na specjalizacje glottodydaktyczne i studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego w kraju i za granicą.

inne miejsca walencyjne, rozbudowywane były m.in. za pomocą innych przyda-
wek lub też ich określenia odsyłały do znaczeń mniej standardowych czy niestan-
dardowych w językoznawstwie polonistycznym.

Przyglądanie się rozwojowi terminologii fonodydaktycznej uważa się wobec
tego za niezbędne, sprzyjające integracji środowiska i poszerzające wiedzę w ob-
rębie subdyscypliny. Konieczne jest ustalenie optymalnego zbioru terminów,
akceptowanych przez reprezentantów nauki, nazywających wszystkie niezbędne
pojęcia i umożliwiających porozumienie ponad podziałami, które niejednokrot-
nie wynikają z różnych doświadczeń zawodowych bądź przyjmowania innych za-
łożeń (zob. nurty w naukach). Przedstawione w pracy wnioski, mimo założonego
deskryptywnego charakteru opracowania, mogą więc wesprzeć zarówno lektor-
ów, jak i naukowców w ich codziennych zmaganiach z opisem obserwowanych
zjawisk. Aplikatywny charakter pracy podkreśla przede wszystkim rys socjo-
lingwistyczny, wciąż rzadki w polskich badaniach terminologicznych. Zebranie
możliwie bogatych opisów trzech istotnych dla pracy pojęć, prześledzenie sposo-
bu ich definiowania w opracowaniach leksykograficznych, lingwistycznych, gło-
todydaktycznych, ustalenie zbiorów terminów służących ich nazwaniu, a także
zebranie danych na temat preferencji co do ich stosowania od samych glottody-
daktyków polonistycznych rzuca pewne światło na sposób ich interpretowania.
Istotne dla autorki pracy było bowiem zgromadzenie informacji, które mogłoby
przyczynić się do umocowania znaczeń poszczególnych terminów w fonodydak-
tyce polonistycznej, by zarówno teoretycy, jak i praktycy z większą pewnością
mogli stosować je swoich rozważaniach.

Nie ulega wątpliwości, że przedstawione w niniejszej publikacji wyzwania na-
tury pojęciowo-terminologicznej wymagają dalszych badań i pogłębionej interpre-
tacji, opierającej się na najnowszych, wciąż pojawiających się doniesieniach choćby
z zakresu psycholingwistyki czy neurolingwistyki. Z całą pewnością nie wyczerpa-
no ani sposobów badania terminów (zaniechano choćby analizy diachronicznej),
ani gromadzenia pokażniejszych zbiorów danych (np. poprzez ankietowanie na
popularnych dziś grupach społecznościowych, gromadzących specjalistów z dane-
go zakresu), co sugeruje konieczność prowadzenia dalszych analiz. Wyniki, które
udało się uzyskać, pokazują jednak z jednej strony konieczność porządkowania
systemów terminologicznych, z drugiej natomiast słuszność poruszania tematów,
które są kontrowersyjne bądź budzą wątpliwości. Można mieć nadzieję, że niniej-
sze opracowanie to krok, który pozwoli przyczynić się do rozwoju glottodydaktyki
polonistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem samej fonodydaktyki.

Pół żartem, pół serio...

W wywiadach jak *leitmotiv* pojawiało się sformułowanie, że lektor jest na
coś w wymowie uczących się szczególnie wyczulony, coś go irytuje bardziej niż
być może innych. Jak się zdaje każdy nauczyciel, szczególnie językoznawca, choć

może to stereotypizacja, coś bardziej sobie w języku ceni i gdy słyszy odstępstwo, to reaguje emocjonalnie. Wbrew klasyfikacji na błędy rażące i drobne, którą łatwo obalić i która nie krzyżuje się np. z kryterium wagi błędu czy komunikacji, zdaje się, że funkcjonuje koncept błędów drażniących. I nie jest to w żadnej mierze próba stworzenia terminu, a jedynie opis pewnej interesującej obserwacji. Dla jednych to wybrane błędy zakłócające komunikację, dla innych tylko efekt akcentu cudzoziemskiego, niektórych deprymuje wymowa konkretnej głoski, innych niestosowanie się do odstępstw od standardowej akcentuacji lub niewłaściwe korzystanie z linii intonacyjnych. W każdym razie jest to zawsze coś, co przykuwa uwagę danego specjalisty w wymowie ucznia. Warto wiedzieć, które niedoskonałości wymowy nasze ucho percypuje jako drażniące i zastanowić się, jakie to może mieć uzasadnienie. I czy na pewno zawsze warto poświęcać im tyle uwagi, jak ją zróżnicować w zależności od celów samych uczących się, ich wieku lub poziomowi znajomości języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

Korpus

1. BE: Badyda E., 2019, *Po co i jak (nie) uczyć cudzoziemców fonetyki języka polskiego?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 197–208.
2. BG: Balkowska G., 2004, *Nauczanie wymowy polskiej w grupie wielojęzycznej*, [w:] red. A. Dąbrowska, *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, Wrocław, s. 247–254.
3. BM: Biernacka M., 2015, *Trudności w nauczaniu wymowy polskiej cudzoziemców w świetle wyników badań ankietowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 252–265.
4. BM2: Biernacka M., 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
5. BM3: Biernacka M., 2019, *Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 183–196.
6. BM4: Biernacka M., 2021, *Błędy wymawianiowe popełniane przez cudzoziemców – uwagi terminologiczne na marginesie badań ankietowych*, „Academic Journal of Modern Philology”, vol. 13, s. 31–39.
7. BSz: Bednarska K., Szafraniec K., 2018, *Esto lat! Esto lat! O błędach fonetycznych i ortograficznych popełnianych przez osoby hiszpańskojęzyczne uczące się języka polskiego jako obcego*, [w:] red. J. Tambor, *Polszczyzna na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, Katowice, s. 254–264.
8. BTM: Błasiak-Tytuła M., 2012, *Interferencja w systemie fonologicznym osób bilingwalnych*, [w:] *Nowa Logopedia*, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków, s. 83–91.
9. CA: Cychnerska A., Kubicka E., 2022, *Prozodia w polskiej refleksji glottodydaktycznej*, „Język Polski”, t. CII(2), s. 64–76.
10. CP: Ciszewska-Psujek U., 2020, *Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej*, „Logopedia”, nr 49(2), s. 199–217.
11. CzWG: Czempka-Wewióra M., Graboń K., 2017, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(19), s. 147–161.
12. DDP: Dąbrowska A., Dobesz U., Pasięka M., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej*, [w:] red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa, s. 80–96.
13. FKM: Foland-Kugler M., 1992, *Nauczanie fonetyki języka polskiego*, [w:] red. B. Bartnicka, L. Kacperek, E. Rohozińska, *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa, s. 25–34.

14. GA: Górská A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 359–370.
15. GK: Graboń K., 2018, *W trosce o poprawną wymowę mówiących po polsku cudzoziemców*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 19–24.
16. GM: Gębał E.P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
17. HG: Hentschel G., 1990, *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach. Esej na temat fonetyczno-fonologicznych przyczyn leksykalnych, kategorialnych i konstrukcyjnych uników w uczeniu się języka obcego*, [w:] red. W.T. Miodunka, *Język polski w świecie*, Kraków, s. 321–334.
18. IA: Ikeda A., 2010, *Co japoński student myśli o głoskach polskich – kilka uwag z perspektywy logopedycznej*, [w:] *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2009*, Tokio, s. 179–185.
19. JK: Jachimowska K., 2008, *Niedostatki fonetyczne w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (poziom progowy)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 16, s. 49–53.
20. KA: Kijewska A., 2001, *Bułgarskie interferencje fonetyczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, [w:] red. R. Cudak, J. Tambor, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 263–274.
21. KA2: Kijewska A., 2002, *Bułgarskie błędy ortograficzne w języku polskim i ich podłoże*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 69–80.
22. KA3: Krawczuk A., 2017, *Обучение польскому произношению в украинскоязычной среде / Nauczanie polskiej wymowy osób ukraińskojęzycznych*, [w:] red. V.V. Krasnykh, A.I. Izotov, *Язык, сознание, коммуникация*, t. 55: *Сборник научных статей к юбилею профессора Натальи Ананьевой*, Moskwa, s. 127–140.
23. KE: Kubicka E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 25–31.
24. KJ: Kowalewski J., 2018, *Badania statystyczne nad błędami językowymi uczących się języka polskiego na Ukrainie*, [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Konsepcje. Perspektywy*, Katowice, s. 277–298.
25. KM: Knyś M., 2016, *„Znam frącuski i trochę po polsku”, czyli o interferencji fonetycznej w wypowiedziach ustnych frankofonów uczących się języka polskiego*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, s. 187–200.
26. KR: Kaleta R., 2010, *Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 121–132.
27. LDT: Le Dinh T., 1987, *Próba analizy błędów fonetycznych popełnianych przez Wietnamczyków uczących się języka polskiego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 8, s. 175–192.
28. LS: Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków.
29. ML: Madelska L., 2013, *Wymowa i ortografia*, [w:] L. Madelska, *Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 10–26.

30. MM: Maciołek M., 2018, *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Katowice.
31. MM2: Młynarczyk M., 2013, *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*, „*Studia Linguistica*”, t. XXXII, s. 133–145.
32. MM3: Magajewska M., 2008, *Problemy fonetyczne Włochów uczących się języka polskiego – ujęcie porównawcze*, [w:] red. W. Miodunka, A. Seretny, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 185–197.
33. MM4: Maciołek M., 2015, *Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2(16), s. 109–124.
34. MMS: Marczyńska M., 2011, *Zadek pani Marii jest bardzo stary, czyli o komizmie w błędach językowych cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] red. M. Biernacka, M. Karasek, *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 230–239.
35. MSB: Majtczak T., Sieradzka-Baziur B., 2008, *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*, [w:] red. W.T. Miodunka, A. Seretny, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 169–184.
36. MTA: Majewska-Tworek A., 2006, *Fonetyczne interferencje i asymilacje w analizie wymowy polskiej u niemieckojęzycznych studentów*, „*Studia Linguistica*”, t. 25, s. 103–110.
37. MTA2: Majewska-Tworek A., 2017, *Od czego zacząć doskonalenie wymowy na rocznym kursie przygotowującym do studiów w języku polskim? Na przykładzie pracy w ośrodku wrocławskim*, „*Kwartalnik POLONICUM*”, nr 25, s. 17–22.
38. MTA3: Majewska-Tworek A., Majewska A., 2014, *Nauczanie wymowy polskiej jako obcej – teoria i praktyka*, [w:] red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, *40 lat wrocławskiej glotodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 277–290.
39. MTA4: Majewska-Tworek A., 2005, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] red. P. Garncarek, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 159–163.
40. MTA5: Majewska-Tworek A., 2006, *Polska palatalność w procesie przyswajania polszczyzny przez studentów obcojęzycznych*, „*Rozprawy Komisji Językowej*”, t. XXXIII, s. 91–98.
41. MW: Mirosławska W., 2013, *Trudne miejsca w nauczaniu wymowy polskiej w środowisku bułgarskojęzycznym*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2(12), s. 303–309.
42. MW2: Mirosławska W., 2020, *Interferencja językowa jako przyczyna błędów fonetycznych u studentów bułgarskich uczących się języka polskiego*, [w:] red. C. Iwanowa i in., *ДИАЛОГИЧНИ ПРОСТРАНСТВА. Сборник с доклади от Юбилейна славистична международна конференция. Велико Търново, 13–14 май 2014 г.*, Wielkie Tyrnowo 2020, s. 99–108.
43. PK: Pösingerová K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] red. R. Cudak, J. Tambor, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 258–262.
44. PKA: Prizel-Kania A., 2023, *Analiza wskaźników kompetencji fonologicznej w odniesieniu do propozycji zawartej w CEFR Companion Volume (2020)*, „*Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 30, s. 105–116.

45. PO: Popova O., 2019, *Typologia błędów najczęściej popełnianych przez studentów ukraińsko- i rosyjskojęzycznych (na podstawie doświadczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Berdiańsku)*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 19–28.
46. SA: Stępnikowska A., 1997, *Nauka języków obcych metodą Very Birkenbihl*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 15, s. 49–58.
47. SE: Sękowska E., 1997, *Polska grupa etniczna w Wielkiej Brytanii i jej języki*, [w:] red. S. Dubisz, *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 162–173.
48. SL: Seretny A., Lipińska E., 2005, *Nauczanie wymowy i intonacji*, [w:] red. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 23–44.
49. SP: Smoczyński P., 1965, *Trudności Niemców z wymową polską oraz związane z tym inne lingwistyczne problemy*, „Język Polski”, t. XLV(1), s. 22–31.
50. ST: Sikorska T., 1996, *System fonologiczny języka polskiego w porównaniu z serbskim*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, s. 145–152.
51. SzKE: Szalkowska-Kim E., 2010, *Charakterystyka fonetyczna kontrastu homoorganicznych spółgłosek zwartych w językach: polskim i koreańskim*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(1), s. 31–57.
52. TJ: Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*, [w:] red. A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor, *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice, s. 30–51.
53. TJ2: Tambor J., 2001, *Nauczanie wymowy języka polskiego jako obcego. Warsztaty*, [w:] red. R. Cudak, J. Tambor, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 79–85.
54. TJ3: Tambor J., 2016, *Polskie dźwięki w cudzoziemskich ustach (perspektywa rodzimego użytkownika)*, [w:] red. E. Kołodziejek, A. Choduń, *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków. Materiały IX Forum Kultury Słowa. Szczecin, 9–11 października 2013 r.*, Szczecin, s. 263–273.
55. TJ4: Tambor J., 2012, *Wiedza z fonetyki – pomoc w osiąganiu bilingwalności dzieci*, [w:] red. K. Węsierska, *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Katowice, s. 67–78.
56. TJ5: Tambor J., 2012, *Poprawna wymowa polska. Przewodnik dla cudzoziemców i ich nauczycieli*, [w:] red. M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 17–49.
57. TJ6: Tambor J., 2012–2013, *Relevantna lura. O nauczaniu wymowy polskiej raz jeszcze*, [w:] *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Seul, s. 29–36.
58. VM: Mitrinović V., 1972, *O trudnościach studentów belgradzkich w przyswajaniu wymowy polskiej*, „Język Polski”, t. LII(5), s. 358–369.
59. WJ: Wójtowicz J., 1980, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, [w:] red. J. Lewandowski, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Warszawa, s. 96–106.
60. WM: Wacławek M., 2007, *Samogłoskowe problemy nauczania polszczyzny (emisja głosu, zasady wymowy w świetle nauczania JPJO)*, [w:] red. A. Achtełik, J. Tambor, *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 52–61.

61. WM2: Wtorkowska M., 2011, *Problemy fonetyczne Słoweńców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 243–252.
62. WP: Wójcik P., 2012, *Kształcenie wymowy języka polskiego jako obcego*, [w:] red. B. Skowronek, *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków, s. 21–31.
63. WW: Waclawek M., Wtorkowska M., 2017, *Szara siara? O problemie palatalności u Słoweńców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] red. E. Kubicka, M. Berend, M. Ritter, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń, s. 191–208.
64. ZA: Zawadzka A., 2012, *Jak nauczać języka polskiego jako kolejnego języka obcego?*, [w:] red. B. Skowronek, *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków, s. 9–20.
65. ZVM: Zakrzewska-Verdugo M., 2020, *Kompetencja fonologiczna w nauczaniu języka polskiego Słowaków. Trudne miejsca w wymowie (i ortografii)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (26), s. 55–64.

Bibliografia uzupełniająca

- Ajdukiewicz K., 1974, *Logika pragmatyczna*, Warszawa.
- Aleksandrak M., 2021, *Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje*, „Neofilolog”, nr 56/1, s. 123–140.
- Altenberg E.P., Vago R.M., 1983, *Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology Production*, „Language Learning”, vol. 33(4), s. 427–443.
- Ananiewa N., 1997, *Zjawisko interferencji w początkowym etapie nauczania języka polskiego w środowisku rosyjskojęzycznym*, [w:] red. W.T. Miodunka, *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwolanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków, s. 197–202.
- Antia B., 2003, *Agenda for Fundamental Research in Terminology. Bridging the East-West divide*, „Journal of the International Institute for Terminology Research. Terminology Science and Research”, nr 14, s. 102–110.
- Arabski J., 2007, *Transfer międzyjęzykowy*, [w:] red. I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, s. 341–352.
- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] red. M. Kita, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 63–71.
- Awramiuk E., 2021, *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich*, Białystok.
- Badyda E., 2022, *(Dzień) Wszystkich Świętych – współczesny uzus ortograficzny w świetle normy*, „Język – Szkoła – Religia”, nr 17, s. 9–21.
- Bailey N., Madden C., Krashen S.D., 1974, *Is There a „Natural Sequence” in Adult Second Language Learning?*, „Language Learning”, vol. 24, s. 235–243.
- Bajerowa I., 1969, *Strukturalna interpretacja historii języka*, „Język Polski”, t. XLIX, s. 81–103.
- Bajerowa I., 2001, *Język ogólnopolski XX wieku*, [w:] red. J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Lublin, s. 23–48.

- Bajerowska A., 2017, *Wiedze specjalistyczne – terminy – ontologie terminologiczne*, [w:] red. M. Małachowicz, S. Grucza, *Polskie i europejskie nurty terminologiczne*. Warszawa, s. 70–88.
- Bańko M., 2008, *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 3–17.
- Bańko M., 2019, *Czego oczekiwać od nowego słownika poprawnej polszczyzny*, [w:] red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, Warszawa, s. 26–36.
- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa interpretacyjna, językowy obraz świata*, [w:] red. J. Bartmiński, *Językowy obraz świata*, Lublin, s. 109–127.
- Bartmiński J., 1993, *Styl potoczny*, [w:] red. J. Bartmiński, *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, „Wiedza o Kulturze”, t. 2, Wrocław, s. 115–134.
- Baudouin de Courtenay J., 1908, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznymi, syntaktycznymi i semajologicznymi*, Warszawa.
- Bauman-Waengler J., 2012, *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*, Boston.
- Benni T., 1924, *Ortofonia polska. Uwagi o wzorcowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego*, Warszawa.
- Berko G.J., Bernstein R.N. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, przekł. J. Bobryk, N. Bobryk-Deryło i in., Gdańsk.
- Best C.T., 1995, *A Direct Realist View of Cross-language Speech*, [w:] *Speech Perception and Linguistic Experience*, Baltimore, s. 171–204.
- Biedrzycki L., 1978, *Fonologia angielskich i polskich rezonantów*, Warszawa.
- Biernacka M., 2013, *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 75–82.
- Biernacka M., 2014, *Słuch fonematyczny, fonologiczny czy mowny – rozważania terminologiczne*, [w:] red. M. Gaze, K. Kubacka, *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Łódź, s. 31–37.
- Biernacka M., 2019a, *Błąd glottodydaktyczny w zakresie podsystemu fonicznego – głos w dyskusji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 183–196.
- Biernacka M., 2019b, *Realizacje tzw. samogłosek nosowych – audytywno-akustyczna ocena wymówień uczących się języka polskiego jako obcego z poziomu A1*, „Prace Filologiczne”, s. 11–31.
- Biernacka M., 2020a, *Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych*, [w:] red. I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 243–260.
- Biernacka M., 2020b, *Trudności percepcyjno-artykulacyjne osób z Libanu uczących się języka polskiego jako obcego – wielokrotne studium przypadku*, [w:] red. E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz, *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 89–104.
- Biernacka M., 2020c, *Wiedza glottodydaktyczna w służbie logopedii międzykulturowej*, [w:] red. E. Zajac, M. Szurek, *Interdyscyplinarne aspekty diagnozy i terapii logopedycznej*, Łódź, s. 91–104.

- Biernacka M., 2020d, *Słownictwo lapsologiczne w fonodydaktyce – rozważania terminologiczne w świetle wybranych wyników badań ankietowych*, [w:] red. E. Szkudlarek-Śmiechowicz, A. Wierzbicka, E. Olejniczak, *Słowo: struktura, znaczenie, kontekst*, Łódź, s. 221–236.
- Biernacka M., 2021a, *Błędy wymawianiowe popełniane przez cudzoziemców – uwagi terminologiczne na marginesie badań ankietowych*, „Academic Journal of Modern Philology”, vol. 13, s. 31–39.
- Biernacka M., 2021b, *Zwyczajne komunikacyjnojęzykowe, czyli jak mówią współcześni Polacy (z uwzględnieniem aspektu glottodydaktycznego)*, [w:] red. I. Бундза, А. Кравчук, Полоністика у світлі традиції і викликів сучасності. Збірник праць з нагоди п'ятнадцятиліття кафедри польської філології Львівського національного університету імені Івана Франка, Київ, s. 571–584.
- Biernacka M., 2023, *Kształcenie wymowy a rozwijanie produkcji, interakcji i mediacji ustnej, czyli redefinicja celów nauczania jpjo*, „Prace Filologiczne”, vol. 78, s. 13–31.
- Biernacka M., 2024a, *Realisations of Consonant Clusters in Utterances by Lebanese Students of Polish as a Foreign Language at the A1 Level*, [w:] red. P.E. Gębal, I. Janowska, *Theory and Practice of Polish Language Teaching*, Interdisziplinäre Verortungen der Angewandten Linguistik, nr 013, s. 207–232.
- Biernacka M., 2024b, *Termin substytucja w ujęciu fonodydaktycznym i logopedycznym. Analiza porównawcza*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 113–139.
- Biernacka M., Grochala B., 2023, *Cele i kierunki rozwoju glottodydaktyki polonistycznej – rozważania na koniec 2023 roku*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 9–19.
- Biniewicz J., 1992, *Rozwój polskiej terminologii chemii nieorganicznej*, Opole.
- Bobrowski I., 2018, *Norma jako składnik kompetencji językowej*, [w:] red. P. Zbróg, *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Kraków, s. 19–25.
- Bojar B., 1987, *O normalizacji terminologii*, „Zagadnienia Informacji Naukowej”, nr 1 (50), s. 23–35.
- Boniecka B., 2008, *Błąd komunikacyjny – błąd pragmatyczny*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślowskiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 161–174.
- Brocki Z., 1952, *Fachowy język potoczny a fachowy język „oficjalny”*, „Poradnik Językowy”, z. 4, 17–26.
- Brown C., 1998, *The Role of the L1 Grammar in the L2 Acquisition of Segmental Structure*, „Second Language Research”, vol. 14(2), s. 136–193.
- Bugajski M., 1992, *Interferencja jako przyczyna przeobrażeń językowych*, [w:] red. J. Maćkiewicz, J. Siatkowski, *Język a kultura*, t. 7: *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, Wrocław, s. 87–93.
- Bugajski M., 1999, *Pół wieku kultury języka w Polsce (1945–1995)*, Warszawa.
- Bugajski M., 2006, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
- Burzyńska A., 1999, *Świadomość normy i błędów w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] red. J. Miodek, *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław, s. 182–191.
- Buttler D., 1976, *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Buttler D., 1979, *O wzajemnym oddziaływaniu terminologii i słownictwa ogólnego*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 58–66.

- Buttler D., 1982, *Z zagadnień kodyfikacji współczesnej polszczyzny*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 359–367.
- Buttler D., 1986, *Norma realna a kodyfikacja*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 607–611.
- Buttler D., Satkiewicz H., 1990, *Dynamizm zmienności współczesnej polszczyzny a polityka kodyfikacyjna*, „Poradnik Językowy”, z. 9–10, s. 672–679.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1986, *Kultura języka polskiego*, t. 1, Warszawa.
- Całus E., 1985, *Wybrane aspekty nauczania języka specjalistycznego*, [w:] red. E. Całus, T. Seredyniecka, *Dydaktyka języka obcego specjalistycznego*, Wrocław, s. 3–14.
- CEFR-CV: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, Strasbourg, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [dostęp: 20.03.2023].
- Chłopek Z., 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław.
- Chłopicka M., Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny”, nr V/4, s. 73–82.
- Chomicz-Jung K., 1985, *Glottodydaktyczna ewaluacja błędu językowego*, [w:] red. F. Grucza, *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, Warszawa, s. 153–158.
- Chomicz-Jung K., 1990, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 11, s. 21–38.
- Chomicz-Jung K., 1992, *System języka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: spojrzenie dydaktyka (na przykładach z nauczania fonetyki w szkole wyższej)*, [w:] *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*, Warszawa, s. 111–122.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky N., 1972, *Language and Mind*, New York.
- Cienkowski W., 1978, *Język dla wszystkich*, Warszawa.
- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 441–447.
- Cirko L., 2009, *Akceptacja w komunikowaniu się: między preskrytywizmem a permissywiizmem*, Wrocław.
- Citko M., 2016, *Podejście do zagadnień wymowy w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, vol. 7, s. 19–30.
- Cockiewicz W., 2013, *Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co?*, „LingVaria”, t. 8, nr 15, s. 201–213.
- Combei C.R., Marotta G., 2019, *Where Do Accents Come From? Factors Affecting the Degree of Foreign-accented Italian*, [w:] *Audio Archives at the Crossroads of Speech Sciences, Digital Humanities and Digital Heritage*, vol. 6, s. 233–248.
- Cook V., 1991, *The Poverty-of-the-stimulus Argument and Multicompetence*, „Second Language Research”, vol. 7, s. 103–117.
- Corder S.P., 1967, *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics”, vol. 5, s. 161–170.

- Corder S.P., 1971, *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, vol. 9(2), s. 147–160.
- Corder S.P., 1973, *Introducing Applied Linguistic*, London.
- Corder S.P., 1992, *A Role of the Mother Tongue*, [w:] red. S. Gass, L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam–Philadelphia, s. 18–31.
- Cudak R., 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 11–29.
- Cychnerska A., Kubicka E., 2020, *Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych*, [w:] red. I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 211–228.
- Czaplicki B., Żygis M., Pape D., Jesus L.M.T., 2016, *Analiza akustyczna i socjolingwistyczna nowych sybilantów w wymowie młodych Polek*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 38–53.
- Czerwonka-Wajda Z., 2020, *Wymowa predorsalnej zaokrąglonej samogłoski [y] w języku niderlandzkim przez osoby polskojęzyczne – teoria, praktyka, dydaktyka*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, vol. 8, s. 375–385.
- Dakowska M., 2010, *Glottodydaktyka jako nauka*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 71–86.
- Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny” V, z. 4, s. 73–82.
- Danielewiczowa M., 2018, *Terminomania i terminofobia we współczesnej lingwistyce*, [w:] red. D. Rojszczak-Robińska, O. Ziółkowska, *Staropolskie Spotkania Językoznawcze 3: Terminy w językoznawstwie synchronicznym i diachronicznym*, Poznań, s. 11–30.
- Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 105–135.
- Dąbrowska A., 2018a, *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski”, t. XCVIII(2), s. 22–41.
- Dąbrowska A., 2018b, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) – spojrzenie diachroniczne*, [w:] red. A. Achtełik, K. Graboń, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy. W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 15–43.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, [w:] red. A. Seretny, E. Lipińska, *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (Kraków 18–19 marca 2005)*, Kraków, s. 15–35.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempek-Wiewióry i M. Ślaskiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 21–47.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2024, *Przewodnik po trudnych miejscach polszczyzny*, Kraków.

- Dembowska-Wosik I., 2020, O rozumieniu terminów: błąd ortograficzny, błąd graficzny, literówka przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych, [w:] red. I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 273–284.
- Dębski R., 2015, *Phonological Patterns in the Speech of English-Polish Bilingual Children in Australia. Initial Findings*, „LingVaria” t. 2, nr 20, s. 27–40.
- Dłuska M., 1976, *Prozodia języka polskiego*, Warszawa.
- Dobkowska J., Hącia A., 2012, Ocena poprawności językowej prac egzaminacyjnych uczniów III klasy gimnazjum: wewnętrznojęzykowe przyczyny trudności w ocenie, wyniki zastosowania skali egzaminacyjnej, zalecenia dla systemu egzaminacyjnego, „Edukacja”, t. 2(118), s. 93–117.
- Doroszewski W., Wieczorkiewicz B., 1947, *Zasady poprawnej wymowy polskiej ze słowniczkiem*, Warszawa.
- Drózdź-Łuszczuk K., Siudzińska N., 2024, Reinterpretacja systemu fonologicznego współczesnego języka polskiego, „Język Polski”, t. CIV(2), s. 5–17.
- Dukiewicz L., Sawicka I., 1995, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków.
- Dulay H., Burt M., Krashen S.D., 1982, *Language Two*, New York.
- Dunaj B., 2003, Zagadnienia poprawności językowej 1. Wymowa samogłosek nosowych, „Język Polski”, t. LXXXIII, s. 125–126.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, t. LXXXVI(3), s. 161–172.
- Dunaj B., 2016, Kodyfikacja wymowy polskiej, [w:] *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków. Materiały z IX Forum Kultury Słowa*, 9–11 października 2013 r., Szczecin, s. 21–31.
- Dunaj B., Mycałka M., 2009, *Norma i kodyfikacja*, [w:] red. A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszka, *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, Poznań, s. 67–75.
- Dźwierzynska E., 2012, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Rzeszów.
- Eckman F.R., 1977, *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, „Language Learning”, vol. 27(2), 315–330.
- Eckman F.R., 1991, *From Phonemic Differences to Constraint Rankings: Research on Second Language Phonology*, „Studies in Second Language Acquisition”, vol. 26, s. 513–549.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford.
- Ellis R., 1995, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford.
- Ellis R., 2000, *Second Language Acquisition*, Oxford.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Eubank L., Selinker L., Rutherford W., Sharwood Smith M., 1995, *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford*, Amsterdam.
- Fisiak J., 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford.
- Flege J.E., 1981, *The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis*, „TESOL Quarterly”, vol. 15(4), s. 443–455.
- Flege J.E., 1986, *A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages?*, „Applied Linguistics”, vol. 8(2), s. 162–177.

- Flege J.E., 1987, *The Production of „New” and „Similar” Phones in a Foreign Language: Evidence for the Effect of Equivalence Classification*, „Journal of Phonetics”, vol. 15, s. 47–65.
- Flege J.E., 1988, *Factors Affecting Degree of Perceived Foreign Accent in English Sentences*, „Journal of the Acoustical Society of America”, vol. 84(1), s. 70–79.
- Flege J.E., 1992, *Speech Learning in a Second-language*, [w:] red. C.A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon, *Phonological Development: Models, Research, and Implications*, s. 565–604.
- Flege J.E., 1995, *Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems*, [w:] red. W. Strange, *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, Baltimore, s. 233–277.
- Foland-Kugler M., 1992, *Metodyka nauczania fonetyki języka polskiego (postulaty ogólne oraz propozycje ćwiczeń fonetycznych dla początkujących i zaawansowanych)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 4, s. 115–126.
- Furdal A., 1973, *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław.
- Gajda S., 1976, *Rozwój polskiej terminologii górniczej*, Opole.
- Gajda S., 1979, *Teoretyczne problemy kultury języka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 359–368.
- Gajda S., 1981, *System norm współczesnej polszczyzny*, „Studia Polonistyczne”, t. IX, s. 15–25.
- Gajda S., 1982, *Zawartość treściowa terminu a nauka o terminach*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 307–316.
- Gajda S., 1990, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole.
- Gajda S., 1997, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, [w:] red. J. Arabski, *Języki specjalistyczne. Język biznesu. Materiały konferencyjne*, Katowice, s. 7–24.
- Gajda S., 2001, *Styl naukowy*, [w:] red. J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Lublin, s. 183–199.
- Gajda S., 2010, *Perspektywy badań nad językami specjalistycznymi*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 53–59.
- Gajda S., 2020, *Terminologia a współczesna rzeczywistość naukowa*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 7–17.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gajos M., 2010, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*, Łódź.
- Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gębal P.E., 2016, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, vol. 7, nr 223, s. 52–66.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P.E., 2021, *Ponad filologią i lingwistyką stosowaną. Polonistyka stosowana jako integrująca koncepcja badawcza*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 9–25.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.

- Gębka-Wolak M., 2017, *Uwagi na temat normy językowej z perspektywy metodologii strukturalnej*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. LXXIII, s. 19–28.
- Gębka-Wolak M., Moroz A., 2016, *Zinformatyzowane procedury oceny poprawności wyrażen językowych*, [w:] red. J. Ignatowicz-Skowrońska, R. Sidorowicz, *Donum amicitiae. Księga jubileuszowa ofiarowana Pani Profesor Ewie Kołodziejek*, Szczecin, s. 33–47.
- Gębka-Wolak M., Moroz A., 2018, *O pojęciu jednostki tekstu prawnego*, „Polonica”, t. 38, s. 1–18.
- Gleason J.B., Ratner N.B., 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- Głuszkowski M., 2013, *Socjologia w badaniach dwujęzyczności. Wykorzystanie teorii socjologicznych w badaniach nad bilingwizmem*, Toruń.
- Gostkowska K., 2015, *Język – kultura – technologia. Rozwój polskiej i francuskiej terminologii biomedycznej*, Warszawa.
- Górnicz M., 2003, *Zapożyczenia, terminy międzynarodowe i internacjonalizmy a priori*, [w:] red. P. Mamet, A. Mrózek, *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, Katowice, s. 29–34.
- Górnicz M., 2019, *Wewnątrzjęzykowe uwarunkowania zapożyczeń technolektalnych w języku polskim*, Warszawa.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10, s. 9–36.
- Grabias S., 2010–2011, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia”, t. 39–40, s. 9–34.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Grochala B., 2015, *Norma wzorcowa vs norma użytkowa a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 87–98.
- Grochowski M., 2017, *Terminologia a jednostki leksykalne systemu ogólnego. O definiowaniu terminów w ustawach o nauce i szkolnictwie wyższym*, [w:] red. R. Przybylska, W. Śliwiński, *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*, Kraków, s. 11–28.
- Grosjean F., 1989, *Neurolinguists Beware! The Biligual Is Not Two Monolinguals in One Person*, „Brain and Language”, vol. 36(1), s. 3–15.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] red. F. Grucza, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- Grucza F., 1979, *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, [w:] red. F. Grucza, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 5–16.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Grucza F., 1997, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, [w:] red. F. Grucza, M. Dakowska, *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, s. 7–21.
- Grucza F., 2017a, *Terminologia. Jej przedmiot, status i znaczenie*, [w:] red. S. Grucza, M. Olpińska-Szkiełko, M. Płużyczka, I. Banasiak, M. Łączka, *O języku, językach i lingwistyce*, t. 3, Warszawa, s. 303–331.

- Grucza F., 2017b, *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, [w:] red. S. Grucza, M. Olpińska-Szkiełko, M. Płużyczka, I. Banasiak, M. Łączka, *O języku, językach i lingwistyce*, t. 3, Warszawa, s. 333–354.
- Grucza S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Grucza S., 2009, *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, „Komunikacja Specjalistyczna”, t. 2, s. 15–30.
- Grucza S., 2019, *Terminologia (antropocentryczna) – jej przedmiot badań i zadania poznawcze*, „Applied Linguistics Papers”, vol. 26/3, s. 1–13.
- Gruszczyński W., 2009, *Jeszcze raz o systemie, normie i uzusie*, [w:] red. G. Dąbkowski, D. Lewandowska-Jaros, *Polszczyzna moja... Księga jubileuszowa z okazji 40-lecia pracy naukowej i dydaktycznej Profesora Jerzego Bralczyka*, Warszawa, s. 109–119.
- Grzegorzczkova R., 1998, *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, [w:] red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, *Język a kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław, s. 109–115.
- Grzegorzczkova R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., 1999, *Rzeczownik*, [w:] red. R. Grzegorzczkova, R. Laśkowski, H. Wróbel, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, t. 1–2, Warszawa.
- Grzenia J., 1998, *Słownik nazw własnych: ortografia, wymowa, słowotwórstwo i odmiana*, Warszawa.
- Gunia G., 2016, *Transdyscyplinarne standardy diagnozy i terapii osób z zaburzeniami słuchu i komunikacji*, „Annales Iniversitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica”, t. 7, nr 220, s. 4–13.
- Gut U., 2007, *Foreign Accent*, [w:] red. C. Müller, *Speaker Classification I. Fundamentals, Features, and Methods*, Lecture Notes in Computer Science, vol. 4343, Berlin, s. 75–87.
- Halas B., 1995, *Terminologia języka prawnego*, Zielona Góra.
- Hammarberg B., 2011, *Conditions on Transfer in Phonology*, [w:] red. A. James, J. Leather, *Second-Language Speech*, Berlin, s. 162–180.
- Hendrickson J.M., 1978, *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*, „The Modern Language Journal”, vol. 62, nr 8, s. 387–398.
- Hennel-Brzozowska A., 2012, *Tożsamość osób mówiących w obcym języku*, [w:] red. D. Czakon, M. Boruta, *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i społeczne konteksty współczesnej tożsamości*, Kraków, s. 413–418.
- Hentschel G., 1997, *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach. Esej na temat fonetyczno-fonologicznych przyczyn leksykalnych, kategorialnych i konstrukcyjnych uników w uczeniu się języka obcego*, [w:] red. W.T. Miodunka, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 321–334.
- Horyń E., Olma M., Michalik M., 2020, *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. W kierunku badań anagnostycznych*, „LingVaria”, t. 15, nr 29, s. 267–281.
- Huszcza R., 2013, *Wschodnioazjatycki krąg cywilizacji pisma – perspektywy grafemiki i kaligrafemiki w lingwistycznej refleksji nad japońszczyzną*, [w:] *Inishie manabi, arata-shiki manabi. Studia japonistyczne dedykowane Mikołajowi Melanowiczowi*, Kraków, s. 273–283.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, [w:] red. J. Pride, J. Holmes, *Sociolinguistics*, Harmondsworth, s. 269–293.

- Interferencje w językach i dialektach słowiańskich*, 1997, red. E. Umińska-Tytoń, Łódź.
- Jadacka H., 1976, *Termin techniczny: pojęcie, budowa, poprawność*, Warszawa.
- Jadacka H., 1981, *Z zagadnień polskiej terminologii technicznej*, [w:] red. H. Kurkowska, *Współczesna polszczyzna. Wybór zagadnień*, Warszawa, s. 224–231.
- Jadacka H., 2011, *Wymowa grup spółgłoskowych w perspektywie glottodydaktycznej (norma a uzus elity)*, [w:] red. B. Pędzich, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system – teksty – norma – kodyfikacja)*, Warszawa, s. 451–463.
- Jakobson R., Morris H., 1964, *Podstawy języka*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Jakubowska E., 2008, *Między teatrem a prawdą*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślaskiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 175–187.
- James A.R., 1988, *The Acquisition of Second Language Phonology*, Tubingen.
- Janowska I., 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2021, *Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji*, [w:] red. I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków, s. 13–31.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jarosz B., 2010, *Terminologia naukowo-techniczna w socjolekcie dziennikarskim*, „Roczniki Humanistyczne”, t. 58, z. 6, s. 59–76.
- Jarosz B., 2018, *O (nie)tożsamości pojęć język specjalistyczny, język specjalny, język fachowy, język profesjonalny, język zawodowy, profesjolekt, technolekt*, „Polonica”, t. 38, s. 1–24.
- Jaroszewska A., 2020, *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*, „Neofilolog”, nr 54(2), s. 245–268.
- Jassem W., 1993, *Podręcznik wymowy angielskiej*, Warszawa.
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole.
- Jedliński R., 2008, *Błąd językowy jako przypadek relewancji negatywnej w dyskursie szkolnym*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, vol. 56, s. 159–170.
- Jemielniak D. (red.), 2012, *Badanie jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Warszawa.
- Jenkins J., 1998, *Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language?*, „ELT Journal”, vol. 52(2), s. 119–126.
- Jenkins J., 2000, *The Phonology of English as an International Language*, Oxford.
- Jenkins J., 2002, *A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language*, „Applied Linguistics”, vol. 23, s. 83–103.
- Językoznawstwo strukturalne*, 1979, red. H. Kurkowska, A. Weinsberg, Warszawa.
- Jurkowski M., 1991, *Metajęzyk terminologii*, [w:] red. F. Grucza, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 45–59.
- Kaleta R., 2009, *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 1, s. 151–171.
- Kaleta R., 2015, *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Kamińska-Szmaj I., 1999, *Normy ortofoniczne a system wokaliczny współczesnej polszczyzny*, [w:] red. J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska, I. Borkowski, *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wrocław, s. 192–200.

- Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I., 2015, Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych, „Linguodidactica”, t. XIX, s. 105–121.
- Kania J.T., 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- Kaproń-Charzyńska I., 2022, Wyzwania w nauczaniu języka „egzotycznego” – na przykładzie fonodydaktyki języka polskiego, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXX, z. 10, s. 143–157.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I., 2019, Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współzależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia, „Neofilolog”, nr 52(2), s. 389–410.
- Karpiński Ł., 2008, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa.
- Karpowicz T., 2009, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa.
- Kellerman E., 1977, Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning, „Interlanguage Studies Bulletin”, vol. 2, s. 58–145.
- Kellerman E., 1983, Now You See It, Now You Don't, [w:] red. S. Gass, L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, s. 112–134.
- Kellerman E., 1986, An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon, [w:] red. M. Sharwood Smith, E. Kellerman, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, s. 35–48.
- Kellerman E., Sharwood Smith M., 1986, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, [w:] red. E. Kellerman, M. Sharwood Smith, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York.
- Kenworthy J., 1987, *Teaching English Pronunciation*, London.
- Kiklewicz A., 2017, Status i granice normy językowej w świetle lingwistyki funkcjonalnej, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. LXXIII, s. 65–80.
- Kirkova-Naskova A., 2010, Native Speaker Perceptions of Accented Speech: The English Pronunciation of Macedonian EFL Learners, „Research in Language”, nr 8, s. 41–61.
- Kita M., 2012, „Razem”: konsiliencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, [w:] red. M. Kita, M. Ślawska, *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną. Stan wiedzy i postulaty badawcze*, t. 1, Katowice, s. 11–30.
- Klemensiewicz Z., 1930, *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1947, Poprawność i pedagogika językowa, „Język Polski”, t. XXVIII, s. 38–46.
- Klemensiewicz Z., 1961, O różnych odmianach współczesnej polszczyzny, [w:] *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, Warszawa, s. 114–115.
- Kleśta J., 2004, Analiza akustyczna polskich spółgłosek trących bezdźwięcznych realizowanych przez dzieci niesłyszące, „Audiofonologia”, nr 26, s. 105–118.
- Kłosińska K., 2017, Istnienie i kształt normy językowej w świetle lingwistyki funkcjonalnej, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr LXXIII, s. 81–89.
- Kłosińska K., 2019, Norma językowa w czasach „końca społeczeństw”. Ku „archipelagowi normatywnemu”, [w:] red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, Warszawa, s. 93–105.
- Kłosińska K., 2020, Archipelag normatywny w przestrzeni przepływów, „Polszczyzna w Dobie Cyfryzacji”, z. LXXIII, s. 97–103.
- Kołodziejek E., 2023, O roli uzusu w koncepcji normy polszczyzny początków XXI w., „Prace Językoznawcze”, t. XXV(3), s. 11–21.

- Kolsut S., Kalita M., Gębał P.E., 2018, *Neurobiologiczne uwarunkowania procesu glottodydaktycznego. W stronę językowych badań neurodydaktycznych*, [w:] red. M. Błasiak-Tytuła, Z. Orłowska-Popek, A. Siudak, *Neurologopedia*, Kraków, t. 2, s. 41–55.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.
- Kopczyński A., 1973, *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, red. J. Fisiak, Poznań, s. 93–98.
- Köpke B., 2002, *Activation Thresholds and Non-pathological First Language Attrition*, [w:] red. F. Fabbro, *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism*, Udine, s. 119–142.
- Korzeniewska-Rogalewicz J., 1986, *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Kowalewski J., 2015, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 337–355.
- Kowalewski J., 2018, *Badania statystyczne nad błędami językowymi uczących się języka polskiego na Ukrainie*, [w:] red. M. Maciołek, *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 3: *Współczesne aspekty badań nad językiem polskim – teoria i praktyka*, Katowice, s. 277–298.
- Kozłowska Z., 2002, *O błędach językowych w tekstach polskich przekładów*, [w:] red. A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna, *Język rodzimy a język obcy*, Warszawa, s. 138–141.
- Kráľová Z., 2011, *Slovensko-anglická zvuková interferencia (Slovak-English Phonic Interference)*, https://www.researchgate.net/publication/288975439_Slovensko-anglicka_zvukova_interferencia_Slovak-English_Phonic_Interference [dostęp: 30.09.2024].
- Kráľová Z., Nemčoková K., Bírová J., 2020, *Contrastive vs Non-Contrastive Meta-Phonetic Input in Teaching Foreign Language Pronunciation*, „Lidil”, vol. 61, s. 1–12.
- Kráľová Z., Nemčoková K., Datko J., 2021, *Foreign Language Pronunciation, from Theory to Practice*, Cambridge.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London.
- Krawczuk A., 2011, *Między poprawnością a niepoprawnością. Źródła kodyfikacji normy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, *Polonistyka bez granic*, t. II: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków, s. 221–231.
- Krawczuk A., 2012, *Problemy normy języka polskiego w kraju i za granicą (na Ukrainie)*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LX, z. 6, s. 133–167.
- Krzyżostaniak M., 2017, *Estudiuję w Estetynie czyli o kłopotach z wymową nagłosowej grupy s- + spółgłoska w języku polskim*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 25, s. 27–30.
- Kubiak B., 2002, *Pojęcie języka specjalistycznego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 6–11.
- Kucała M., 1998, *O polonijnych normach językowych*, „Prace Filologiczne”, nr 43, s. 287–294.
- Kurcz I., 1992, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa.
- Kurcz I., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Kurek H., 2008, *Regionalizmy fonetyczne w polszczyźnie mówionej inteligencji krakowskiej*, [w:] red. W. Uruszcak, P. Święcicka-Wystrychowska, A. Kremer, *Leges sapere: studia i prace dedykowane Profesorowi Januszowi Sondłowi w pięćdziesiątą rocznicę pracy naukowej*, Kraków, s. 221–230.

- Lado R., 1957, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor.
- Langacker R.W., 2005, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin.
- Larsen-Freeman D., Long M., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York.
- Lejczyk W., Biesiekińska L., 2002, Charakterystyki lingwistyczne terminów w języku specjalistycznym, [w:] red. J. Lewandowski, *Problemy technolingwistyki. Języki specjalistyczne*, t. 2, Warszawa, s. 213–217.
- Lenneberg E.H., 1967, *The Biological Foundations of Language*, New York.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Lewicka-Mroczyk E., 2009, Błąd językowy na lekcji języka obcego. Sposób reagowania i terapii, [w:] red. H. Komorowska, *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa, s. 25–36.
- Liberek J., 2021, Norma językowa jako fakt społeczny fundowany na uzusie. Uwagi w kontekście „Słownika właściwych użyć języka”, „Język Polski”, nr 2, s. 34–48.
- Ligara B., 2011, Relacje między językiem ogólnym a językiem specjalistycznym w perspektywie językoznawstwa polonistycznego, stosowanego i glottodydaktyki, „LingVaria”, t. 2, nr 12, s. 163–181.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Littlewood W.T., 1994, *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition Research and Its Implications for the Classroom*, Cambridge.
- Locke J.L., 1983, *Phonological Acquisition and Change*, New York.
- Lorenc A., 2013, Diagnostowanie normy wymawianiowej, „Logopedia”, t. 42, s. 61–86.
- Lorenc A., 2016, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłosek bocznej*, Warszawa.
- Łukaszyn J., 2001, Termin i system terminologiczny w świetle praktyki terminograficznej, [w:] red. J. Łukaszyn, *Języki specjalistyczne: Metajęzyk lingwistyki. Systemowy słownik terminologii lingwistycznej*, Warszawa, s. 7–25.
- Łukaszyn J., 2007, Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą, [w:] red. M. Kownacka, *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa, s. 51–70.
- Łukaszyn J., Zmarzer W., 2006, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- Lustański J., 2021, Wymiary potocznej świadomości językowej i relacje między nimi, „Socjolingwistyka”, nr 35, s. 283–302.
- Lyons J., 1981, *Language and Linguistics*, Cambridge.
- Łączek M., 2016, Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii, „Lingwistyka Stosowana”, nr 19, s. 77–89.
- Łątka-Likh E., 2015, Błąd w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji międzykulturowej, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 143–154.
- Łozińska M., Zdunek U., 2012, Kryterium uzualne, [w:] red. A. Markowski, *Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej*, Warszawa, s. 56–62.

- Maciolek M., 2018, *Obrazki do kształtowania percepcji słuchowej oraz wymowy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, Katowice.
- Mackey A., Gass S.M., 2005, *Second Language Research: Methodology and Design*, New York, s. 173–174.
- Madejowa M., 1987, *Współczesna polska norma językowa w zakresie wymowy samogłosek nosowych*, „*Studia Phonetica Posnaniensia*”, t. 1, s. 31–56.
- Madejowa M., 1989, *Zasady współczesnej wymowy polskiej*, „*Biuletyn Audiofonologii*”, t. 1, nr 2–4, s. 69–83.
- Madejowa M., 1992a, *Kilka uwag o współczesnej wymowie polskiej*, „*Język Polski*”, z. 2–3, s. 327–336.
- Madejowa M., 1992b, *Zasady współczesnej wymowy polskiej (w zakresie samogłosek nosowych i grup spółgłoskowych) oraz ich przydatność w praktyce szkolnej*, „*Język Polski*”, z. 2–3, s. 187–198.
- Madelska L., 2009, *Język polski na tle języków świata a nauczanie wymowy w glottodydaktyce*, „*Poradnik Językowy*”, nr 6, s. 38–55.
- Madelska L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.
- Magajewska M., 2016, *Specjalistyczny język medyczny a multimedialny kurs języka zawodowego dla pielęgniarek*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 23, s. 199–213.
- Majewska-Tworek A., 2001, *Rozwój sprawności artykulacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym. Dialogowy test artykulacji*, Lublin.
- Majewska-Tworek A., 2014, *Niepłynność wypowiedzi w oficjalnej odmianie polszczyzny. Propozycja typologii*, Wrocław.
- Majewska-Tworek A., 2019, *Wymowa polska jako obca. Rozwiązywanie trudności artykulacyjnych w grupie międzynarodowej na rocznym kursie przygotowawczym*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 26, s. 209–220.
- Majkowska A., 2015, *Współczesna polska norma ortoepiczna. Wokalizm*, „*Humanum*”, t. 16(1), s. 141–150.
- Major R., 2001, *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny on Second Language Phonology*, Mahwah–New Jersey–London.
- Małachowicz M., Grucza S. (red.), 2017, *Polskie i europejskie nurty terminologiczne*, Warszawa.
- Mańczak W., 1970, *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Marcinkiewicz J., 2013, *O kognitywnym rozumieniu interferencji oraz transferu językowego w akwizycji L2*, „*Scripta Neophilologica Posnaniensia*”, t. 13, s. 67–75.
- Marciszewski W., 1997, *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa.
- Marien P., Verhoeven J., Wackenhier P., Engelborghs S., De Deyn P.P., 2009, *Foreign Accent Syndrome as a Developmental Motor Speech Disorder*, „*Cortex*”, vol. 45(7), s. 870–878.
- Markowski A., 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Markowski A., 2012, *Wykłady z leksykologii*, Warszawa.
- Markowski A., Puzynina J., 2001, *Kultura języka*, [w:] red. J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Lublin, s. 49–71.
- Marton W., 1976, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa.

- Marton W., 1979, *Kilka uwag na temat formalnych właściwości kontrastywnych gramatyk pedagogicznych*, [w:] red. F. Grucza, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa, s. 597–606.
- Mazurkiewicz-Sułkowska J., 2013, *Uwagi dotyczące współczesnej terminologii technicznej w języku polskim, rosyjskim i bułgarskim (na przykładzie terminologii z branży cukrowniczej)*, „Rozprawy Komisji Językowej”, t. 59, s. 123–133.
- McAllister R., Flege J.E., Piske T., 1999, *Second Language Comprehension: A Discussion of Some Influencing Factors*, [w:] *The Proceedings of the 9th Annual Conference on the European Second Language Association Lund*.
- Michalewski K., 1992, *Norma językowa a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] red. S. Grabias, *Język polski jako język obcy*, Lublin, s. 78–80.
- Michalik M., 2011, *Nowa Logopedia a biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, [w:] *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, „Nowa Logopedia”, t. 2, s. 13–24.
- Michalik M., Przebinda E., 2020, *Inter- i transdyscyplinarność w opisie niemowności oraz niemówienia*, [w:] red. I. Więcek-Poborczyk, J. Żulewska-Wrzosek, *Interdyscyplinarność w logopedii – konieczność czy nadmiar?*, Warszawa, s. 15–27.
- Michałowska D., 1973, *Uwagi do artykułu Bronisława Ročławskiego pt. Co naleŹy zmienić w „Prawidłach poprawnej wymowy polskiej”*, „Logopedia”, t. 11, s. 83–87.
- Michałowska D., 1994, *O podstawach polskiej wymowy scenicznej*, Kraków.
- Michońska-Stadnik A., 2013, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław.
- Milewski T., 1965, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Miodek J., 1983, *Kultura języka w teorii i praktyce*, Wrocław.
- Miodek J., 2001, *O normie językowej*, [w:] red. J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Lublin, s. 73–83.
- Miodek W., 2008, *Błąd komunikacyjny – przyczyny i konsekwencje (na przykładzie form adresatywnych w języku polskim, niemieckim i szwedzkim)*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślawnkiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 189–196.
- Miodunka W.T., 1996, *Derywacja stylistyczna w nauczaniu obcokrajowców różnych odmian współczesnej polszczyzny*, „Stylistyka”, t. V, s. 39–51.
- Miodunka W.T., 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej. Praca zbiorowa*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, [w:] red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunza, *Polonistyka bez granic. IV Kongres Polonistyki Zagranicznej*, t. 2, s. 41–54.
- Miodunka W.T., 2013a, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 23–40.
- Miodunka W.T., 2013b, *O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria”, t. 2, nr 16, s. 275–283.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.

- Miodunka W.T., 2018, *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „Język Polski”, nr 98(2), s. 7–21.
- Miodunka W.T., 2020a, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018, cz. I: Poliszczyna i Polacy w świecie w latach 1918–1939*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 7–25.
- Miodunka W.T., 2020b, *Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018, cz. II: Poliszczyna i Polonia w świecie w latach 1944–2018*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 7–28.
- Mitchell A.G., Delbridge A.B., 1965, *The Pronunciation of English in Australia*, Sydney.
- Moszek A., 2010, *Planowanie terminologiczne w dobie globalizacji*, [w:] red. B. Czopek-Kopciuch, P. Żmigrodzki, *Język polski – wczoraj, dziś, jutro...*, Kraków, s. 108–199.
- Myszka A., 2015, *Pięć szeregów głosek dentalizowanych? O półpalatalnych głoskach szumiących i ciszących*, „Logopedia Silesiana”, nr 4, s. 170–182.
- Nemser W., 1971, *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, „International Review of Applied Linguistics”, vol. 9, s. 115–123.
- Nemser W., 1997, *An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians*, Indiana.
- Nieckula F., 1980, *Językoznawstwo normatywne a socjolingwistyka*, „Socjolingwistyka”, nr 3, s. 21–35.
- Niedbalski J., 2012, *Wywiad swobodny (free interview)*, [w:] red. K.T. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa, s. 335–337.
- Noras A.J., 2008, *Filozofia a błąd*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślaskiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 7–12.
- Nott-Bower A., 2020, *Logopedia i glottodydaktyka polonistyczna w opiece nad dzieckiem dwujęzycznym*, [w:] red. I. Więcek-Poborczyk, J. Żulewska-Wrzesek, *Interdyscyplinarność w logopedii – konieczność czy nadmiar?*, Warszawa, s. 29–44.
- Nowakowski P., 1997, *Wariantywność współczesnej polskiej wymowy scenicznej*, Poznań.
- Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej, 2012, red. A. Markowski, Warszawa.
- Nowicki W., 1986, *Podstawy terminologii*, Wrocław.
- Nycz R., 2006, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] red. M.P. Markowski, R. Nycz, *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków, s. 5–38.
- Od rozmowy do korpusu czyli jak zbierać i archiwizować dane mówione, 2020, red. M. Zaśko-Zielińska, A. Majewska-Tworek, M. Śleziak, A. Tworek, Wrocław.
- Odlin T., 1989, *Language Transfer*, Cambridge.
- Odlin T., 2003, *Cross-linguistic Influence*, [w:] red. C.J. Doughty, M.H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 436–486.
- Ołowicka M., 2000, *Analiza jakości informacji fonetycznych zawartych w głównych wydawnictwach ortofonicznych „Słowniku wymowy polskiej PWN” oraz „Podręcznym słowniku poprawnej wymowy polskiej”*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Studia Slavica”, z. 4(337), s. 143–158.
- Ołowicka-Kondratowicz M., 2012, *Z zagadnień kategoryalności fonologicznej w języku polskim*, „Prace Językoznawcze”, nr 14, s. 211–224.

- Osowicka-Kondratowicz M., 2014, *Dane z rozwoju mowy dziecka oraz terapii logopedycznej w interpretacji fonologicznej zjawisk fonetycznych współczesnej polszczyzny*, „Prace Językoznawcze”, t. 16(2), s. 53–62.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2001, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Pałuszyńska E., 2017, *Charakterystyka stylu naukowego i terminów na tle wariantywności języka w kraju i za granicą*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 17–26.
- Pančiková M., 1997, *Polsko-słowacka interferencja (Swoistość nauczania języka polskiego Słowaków)*, [w:] red. W.T. Miodunka, *Nauczanie język polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, Kraków, s. 215–219.
- Pasieka M., 2006, „Polski nie jest językiem, którego szybko i bez ambicji się uczy”, czyli O niektórych błędach w języku polskim popełnianych przez cudzoziemców, „Rozprawy Komisji Językowej”, R. 33, s. 83–90.
- Pawlak M., 2012, *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, Poznań–Kalisz–Konin.
- Pawlak M., 2013, *Czynniki warunkujące występowanie i skuteczność korekty błędów językowych podczas mówienia*, [w:] red. M. Pawlak, *Mówienie w języku obcym: Skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*, Poznań–Kalisz–Konin, s. 305–326.
- Pawłowska A., 2007, *Błąd językowy w aspekcie dydaktycznym*, „Neofilolog”, nr 30, s. 16–24.
- Pawłowski A., 2007, *Język polski dziś i w przyszłości*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 3–14.
- Perlin J., 1995, *Kategorie interferencji fonemicznych*, „Biuletyn PTJ”, s. 75–86.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Pieklarz-Thien M., 2021, *O różnicach w opisie języka językoznawstwa i glottodydaktyki – przyczynek do dyskusji*, „Linguodidactica”, t. XXV, s. 179–195.
- Pieńkos J., 1999, *Podstawy jurslingwistyki. Język w prawie – prawo w języku*, Warszawa.
- Pluta-Wojciechowska D., 2012, *Patofonetyka – nowy przedmiot kształcenia czy nowe ujęcie starych tematów*, [w:] red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 96–116.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015a, *Wymowa polska „jakby ktoś gryzł szkło”, czyli o trudnościach w artykulacji głosek języka polskiego u obcokrajowców*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 83–94.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015b, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy: rekonesans zagadnień*, „Forum Logopedyczne”, nr 23, s. 26–33.
- Pluta-Wojciechowska D., 2020, *Logopaedics as an Interdisciplinary Science in the Eyes of Speech Therapists Preliminary Research Results*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 4, s. 141–155.
- Podracki J., 2010, *Poziomy normy językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO)*, [w:] red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 143–147.
- Polański E., 2004, *Błędy językowe w formie fonicznej*, „Studia Linguistica”, nr 2, s. 389–396.
- Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, 1994, red. K. Handke, H. Dalewska-Greń, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] red. K. Handtke, H. Dalewska-Greń, *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 55–66.

- Prizel-Kania A., 2018, *Rola kompetencji fonologicznej we współczesnych koncepcjach glottodydaktycznych – ujęcie diachroniczne*, „Neurologopedia”, t. 2, s. 139–147.
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków.
- Puzynina J., 1997, *Problem kodyfikacji normy języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 1–8.
- Pytel W., 2003, *Identyfikatory semantyczne tekstów specjalistycznych*, [w:] red. B.Z. Kielar, S. Grucza, *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, *Języki Specjalistyczne*, t. 3, Warszawa, s. 59–73.
- Rabiej A., 2015, *Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 61–73.
- Rachwałowa M., 1986, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław.
- Raczyńska M., 2007, *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, [w:] *Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej „Przez Języki Obce do Sukcesu”*, Ustroń, s. 169–175.
- Raźniak A., 2016, *Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 65–74.
- Richards J., 1974, *Techniques in Applied Linguistics*, London.
- Ringbom H., 1987, *The Role of the First Language in Second Language Learning*, Clevedon.
- Ringbom H., 2007, *Cross-linguistics Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon.
- Ritchie W.C., 1968, *On the Explanation of Phonic Interference*, „Language Learning”, vol. 18(3–4), s. 183–197.
- Rocławska-Daniluk M., Kiesiel W., 2020, *Podstawowe założenia glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego i jej interdyscyplinarne zastosowanie w nauczaniu początkowym i logopedii – przegląd literatury przedmiotowej*, [w:] red. E. Zajac, M. Szurek, *Interdyscyplinarne aspekty diagnozy i terapii logopedycznej*, Łódź, s. 105–113.
- Rocławski B., 1986, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa.
- Rogosiński Ł., 2015, *Głoska. Próba definicji dla potrzeb badań wymowy cudzoziemskiej*, „Studia Linguistica”, nr 34, s. 125–150.
- Rojczyk A., 2008, *Błąd językowy w neurolingwistyce*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślawnickiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 139–149.
- Rudnicka E., 2003, *Znaczenia wyrazów – przegląd i charakterystyka typów, kwestie wątpliwe*, „Przegląd Humanistyczny”, z. 2, s. 97–112.
- Rudnicka E., 2018, *Kilka słów o tym, co pozanormatywne, czyli o żywotności błędów i ich definiowaniu*, [w:] red. P. Zbróg, *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Kraków, s. 185–210.
- Ruszkowski M., 2014, *Typy wariantywności w języku polskim*, „Respectus Philologicus”, nr 25(30), s. 53–62.
- Rzepakowska A., 2018, *Interdyscyplinarny słownik terminologiczny*, Siedlce.
- Saloni Z., 1971, *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Warszawa.
- Saloni Z., 1982, *Uwagi o słowniku wymowy polskiej*, [w:] red. J. Maciejewski, *Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń, s. 30–43.

- Satkiewicz H., 1990, *O zasadach aktualnej polityki językowej*, „Poradnik Językowy”, z. 3, s. 163–166.
- Sawicka A., 2011, *Od terminografii do słownika specjalistycznego – czyli jak skonstruować słownik profesjonalisty*, „Językoznawstwo”, nr 1(5), s. 145–151.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, vol. 10, s. 209–231.
- Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London.
- Seretny A., 2017, *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 149–166.
- Sharwood Smith M., 1986, *The Competence / Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammar*, [w:] red. E. Kellerman, M. Sharwood Smith, *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*, New York, s. 10–20.
- Sikorski J., 2006, *Psycholingwistyczne aspekty w fonetyce korektywnej. Zarys problemu*, [w:] red. E. Waniek-Klimczak, W. Sobkowiak, *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, s. 199–210.
- Siuciak M., 2016, *Błąd czy innowacja? Problematyka poprawnościowa z perspektywy historii języka*, „Język Polski”, t. XCVI, s. 36–44.
- Siuciak M., 2018, *Działalność normatywna wobec problemu zmienności języka*, [w:] red. P. Zbróg, *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Kraków, s. 107–119.
- Siudzińska N., 2011, *Co to jest fonetyka patoartykulatoryjna (patofonetyka)?*, „Poradnik Językowy”, z. 9, s. 52–59.
- Skubalanka T., 1976, *Założenia analizy stylistycznej*, [w:] red. H. Markiewicz, J. Sławiński, *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków, s. 250–273.
- Skura M., 2019, *Glottodydaktyczne a lingwistyczne spojrzenie na błąd językowy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 43–54.
- Smólska J., 1976, *Aspekt lingwistyczny analizy błędów*, [w:] red. F. Grucza, *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez ILS UW. Jadwisin 13–15 XI 1974*, Warszawa, s. 77–88.
- Sroka K.A., 2020, *Znak językowy i dychotomia significans : significatum a morfosemantem i funkcja morfosemantyczna*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 76, s. 307–320.
- Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. (poz. 405), https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2018/05/rozp_26_2_16.pdf [dostęp: 6.11.2024].
- Steffen-Batogowa M., 2000, *Struktura akcentowa języka polskiego*, Warszawa–Poznań.
- Styczek I., 1980, *Logopedia*, Warszawa.
- Szadyko S., 2012, *Istota, miejsce, rola i znaczenie języków specjalistycznych we współczesnym globalnym świecie*, „Prosopon”, nr 1, s. 185–212.
- Szafranec K., 2015, *Sposoby badania błędów w glottodydaktyce. Przegląd wybranych koncepcji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 49–59.

- Szerszeń P., 2017, *Języki specjalistyczne – terminy – uczenie języków specjalistycznych*, [w:] red. M. Małachowicz, S. Grucza, *Polskie i europejskie nurty terminologiczne*, Warszawa, s. 89–107.
- Szpyra-Kozłowska J., 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- Szpyra-Kozłowska J., 2013, *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 7–21.
- Szpyra-Kozłowska J., Radomski M., 2013, *Wymowa polska w ocenie cudzoziemców i polszczyzna cudzoziemców w opinii Polaków. Badania ankietowe*, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 61–74.
- Sztuk A., 2017, *Normalizacja translatoryczna*, Warszawa.
- Szulc A., 1960, *Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 338–346.
- Szulc A., 1971, *Lingwistyczne podstawy programowania języków obcych*, Warszawa.
- Szulc A., 1982, *Błąd językowy a dydaktyka języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 259–266.
- Tabaszewska J., 2013, „Wędrujące pojęcia”: koncepcja Mieke Bal – przykład inter- czy transdyscyplinarności?, „Studia Europaea Gnesnensia”, nr 8, s. 113–130.
- Tambor J., Majkiewicz A., 2003, *Polski język turystyki jako cel nauczania cudzoziemców*, [w:] red. P. Mamet, A. Mrózek, *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*, Katowice, s. 85–91.
- Toczyska B., 2000, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk.
- Tomaszczyk J., 2017, *Terminologia w komunikacji naukowej*, [w:] red. A. Pulikowski, *Kultura książki i informacji: księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Gondek*, Katowice, s. 383–393.
- Tomiczek E., 1996, *Interferencja w komunikacji międzykulturowej*, „Orbis Linguarum”, nr 4, s. 219–226.
- Urbańczyk S., 1956, *Rozwój języka narodowego. Pojęcia i terminologia*, [w:] red. Z. Stieber, *Z dziejów powstania języków narodowych i literackich*, Warszawa, s. 9–36.
- Urbańczyk S., 1977, *Hierarchia kryteriów poprawności językowej we współczesnym języku polskim*, [w:] red. S. Urbańczyk, *Wariancja normy we współczesnych słowiańskich językach literackich*, Wrocław, s. 75–82.
- Van Hell J., Dijkstra T., 2002, *Foreign Language Knowledge Can Influence Native Language Performance in Exclusively Native Contexts*, „Psychonomic Bulletin & Review”, vol. 9, s. 780–789.
- Vester F., 2006, *Myślenie, uczenie się, zapominanie. Co się dzieje w naszej głowie? Jak uczy się mózg? Dlaczego niekiedy zawodzi?*, Bydgoszcz.
- Walczak B., 1994, *Geneza polskiego języka literackiego*, „Teksty Drugie”, t. 3, s. 35–47.
- Waniek-Klimczak E., 1997, *How to Study Second Language Speech: The Issue of Theory*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, t. 36, s. 271–293.
- Warchał K., 2008, *Niezamierzony efekt komiczny jako błąd komunikacyjny*, [w:] red. M. Kita przy współudziale M. Czempki-Wiewióry i M. Ślaskiej, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 197–212.
- Waszczuk A., 2003, *Identyfikatory derywatologiczne tekstów specjalistycznych*, [w:] red. J. Lukszyn, *Języki specjalistyczne. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa, s. 94–105.

- Weinreich U., 1953 (1974), *Languages in Contact*, Mouton.
- Weinreich U., 1957, *On the Description of Phonic Interference*, „Word”, vol. 13, s. 1–11.
- Werker J.F., Tess R.C., 1983, *Developmental Changes across Childhood in the Perception of Non-native Speech Sounds*, „Canadian Journal of Psychology”, vol. 37, s. 278–286.
- Whitman R., Jackson K., 1972, *The Unpredictability of Contrastive Analysis*, „Language Learning”, vol. 22, s. 29–41.
- Wiatrowski P., 2015, *O potrzebie nowego słownika wymowy polskiej*, [w:] red. U. Sokólska, *Odkrywanie słowa – historia i współczesność*, Białystok, s. 496–506.
- Wieczorkiewicz B., 1966, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 250–255.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
- Wierzchowska B., 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.
- Wierzchowska B., 1980, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Więcek-Poborczyk I., 2014, *Normy wymawianiowe polszczyzny a wariantywność wymowy*, Warszawa.
- Więcek-Poborczyk I., Lipiec D., 2017, *Patofonetyka w praktyce logopedycznej*, „Głos – Język – Komunikacja”, t. 4, s. 79–89.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wiraszka Ł., 2008, *Językoznawstwo kognitywne: w poszukiwaniu humanistycznej koncepcji języka*, „Studia ad Fontes Humanitatis Europaeae Pertinentia”, t. 1, s. 193–208.
- Wiśniewski M., 2007, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.
- Witkowska-Gutkowska M., 2011, *O tekstach prasowych osób dwujęzycznych. Słownictwo i frazematyka*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 19–24.
- Wojnicki S., 1991, *Subjęzyki specjalistyczne*, [w:] red. F. Grucza, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 61–77.
- Wolańska E., 2019, *System grafematyczny współczesnej polszczyzny na tle innych systemów pisma*, Warszawa.
- Woźniak-Wrzesińska E., 2018, *Historycy języka wobec terminów – terminy wobec historyków języka. Glosa do dyskusji*, „Slavia Occidentalis”, nr 75, s. 151–163.
- Wójcik T., 1973a, *Błędy interferencji i nieznajomości*, „Język Rosyjski”, nr 3, s. 140–145.
- Wójcik T., 1973b, *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań.
- Wójtowicz J., 1972, *Wymowa polska a nauczanie cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 223–231.
- Wrembel M., 2010, *L2-accented Speech in L3 Production*, „International Journal of Multilingualism”, vol. 7(1), 75–90.
- Wrembel M., 2013, *Foreign Accent Ratings in Third Language Acquisition: The case of L3 French*, [w:] red. E. Waniek-Klimczak, L. Shockey, *Teaching and Researching English Accents in Native and Non-native Speakers*, Berlin, s. 31–47.
- Wunder E.M., 2011, *Crosslinguistic Influence in Multilingual Language Acquisition: Phonology in Third or Additional Language Acquisition*, [w:] red. G. De Angelis, J.-M. Dewaele, *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol, s. 105–128.

- Zarzycka G., 2013, *Dyskurs glottodydaktyczny na łamach „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” w latach 1987–2013*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 11–21.
- Zarzycka G., 2015, *Polonistyczna lapsologia glottodydaktyczna wczoraj i dziś*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 9–20.
- Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych*, [w:] red. I. Janowska, P.E. Gębał, *O lepsze jutro nauczania języka polskiego w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków, s. 15–34.
- Zarzycka G., 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Rozważania na marginesie monografii Władysława T. Miodunki, „Poradnik Językowy”*, nr 8, s. 56–73.
- Zarzycka G., 2018, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 27–42.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.
- Zawisławska M., 2011, *Metafora w języku nauki. Na przykładzie nauk przyrodniczych*, Warszawa.
- Zbróg P., 2011, *Norma językowa a skodyfikowana norma językowa – propozycja obiektywizacji opisu*, „Język Polski”, z. 2–3, s. 109–116.
- Zbróg P., 2015, *Zakłócenia w komunikacji międzyludzkiej wywołane negatywną oceną poprawności wypowiedzi*, „Socjolingwistyka”, nr 29, s. 121–134.
- Zbróg P., 2018, *Jak naukowo stratyfikować klasy przynależności elementów języka do normy skodyfikowanej*, [w:] red. P. Zbróg, *Wybrane aspekty badań nad normą językową*, Kraków, s. 151–166.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2021, *Poprawne vs. właściwe użycia języka. Uwagi w kontekście „Słownika właściwych użyć języka”*, „Język Polski”, z. 2, s. 5–16.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., Liberek J., 2019, *Nowoczesny słownik poprawnej polszczyzny – wyzwania, plany, wątpliwości, nadzieje*, [w:] red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, Warszawa, s. 37–54.
- Zielińska H., 2002, *Kształcenie głosu*, Lublin.
- Zimbardo P.G., 1999, *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zmarzer W., 2005, *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, [w:] red. J. Lewandowski, M. Kornacka, *Języki Specjalistyczne 5: Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa, s. 15–22.
- Zybert J., 1999, *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*, Warszawa.
- Żmigrodzki P., 2003, *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Katowice.
- Żmigrodzki P., 2015, *O błędach (nie tylko) językowych, stylu odbioru dzieła leksykograficznego i perspektywach polskiej normatywistyki językowej (w odpowiedzi Piotrowi Zbrógowi)*, „Język Polski”, z. 3, s. 231–238.
- Żurek A., 2014, *Z badań nad interjęzykiem*, [w:] red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 291–301.
- Żydek-Bednarczuk U., 1993, *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 69–82.
- Żydek-Bednarczuk U., 1997, *Rejestry języka specjalistycznego. Uwagi dla tłumacza*, [w:] red. J. Arabski, *Języki specjalistyczne. Język biznesu. Materiały konferencyjne*, Katowice, s. 27–41.

Opracowania leksykograficzne

- DSEHJP – Dydaktyczny słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego (on-line), 2024, red. W. Decyk-Zięba i in., Warszawa, <https://sowniketymologiczny.uw.edu.pl/> [dostęp: 8.07.2024].
- EF – *Encyklopedia fizyki PWN*, 1973, t. 1, Warszawa.
- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999 (2003), red. K. Polański, Wrocław.
- EJP – *Encyklopedia języka polskiego*, 1994 (1999), red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław.
- ENCENC – *Polskie encyklopedie humanistyczne, Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, <https://encenc.pl/blad-fonetyczny/> [dostęp: 11.08.2020].
- ES – *Encyklopedia socjologii. Suplement*, 2005, red. H. Kubiak, G. Lissowski, W. Morawski, J. Szacki, Warszawa.
- EWOJP – *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, 1978, red. S. Urbańczyk, Wrocław.
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego*, 2000, t. 2, red. M. Bańko, Warszawa.
- NEP – *Nowa encyklopedia przekładoznawstwa*, 2010, red. U. Dąmbaska-Prokop, Kielce.
- NSPP – *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, 1999, red. A. Markowski, Warszawa.
- PSJS – *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, 1984, red. A. Szulc, Warszawa.
- PSWP – *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, 2003, t. 40, red. H. Zgólkowa, Poznań.
- SDJO – *Słownik dydaktyki języków obcych*, 1994 (1997), red. A. Szulc, Warszawa.
- SEJPB – *Słownik etymologiczny języka polskiego*, 2005, red. W. Boryś, Kraków.
- SEJPBr – *Słownik etymologiczny języka polskiego*, 1927, red. A. Brückner, Warszawa.
- SGJP – *Słownik gramatyczny języka polskiego*, 2020, red. M. Woliński, Z. Saloni, R. Wołosz, W. Gruszczyński, D. Skowrońska, Z. Bronk, Warszawa, <http://sgjp.pl> [dostęp: 15.03.2024].
- SGJP WSiP – *Słownik gramatyki języka polskiego*, 2002, red. W. Gruszczyński, J. Bralczyk, Warszawa.
- SiPJ – *Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, 2011, red. I. Szczepankowska, Białystok.
- SJP – *Słownik języka polskiego PWN*, 2005, red. E. Sobol, Warszawa.
- SJP PWN – *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 15.03.2024].
- SJPDor – *Słownik języka polskiego*, 1958–1969, t. 1–11, red. W. Doroszewski, Warszawa, <https://doroszewski.pwn.pl/> [dostęp: 15.03.2024].
- SJPSz – *Słownik języka polskiego*, 1982, t. 2–3, red. M. Szymczak, Warszawa.
- SP – *Słownik psychologii*, 2005, red. A.S. Reber, S.E. Reber, pl: red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, Warszawa.
- SPG – *Słownik przypomnień gramatycznych*, 2000, red. M. Skarżyński, Kraków.
- SPP – *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1973, red. W. Doroszewski, Warszawa.
- SPP – *Słownik poprawnej polszczyzny*, 1980, red. W. Doroszewski, H. Kurkowska, Warszawa.
- SSiZ – *Słownik spolszczeń i zapożyczeń*, 2007, red. M. Bańko, L. Drabik, L. Wiśniakowska, Warszawa.
- SSKJS – *Słownik słów kluczowych językoznawstwa slawistycznego*, 1999, red. Z. Rudnik-Karwatowa, H. Karpińska, Warszawa.
- STJ – *Słownik terminologii językoznawczej*, 1968 (1970), red. Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, Warszawa.

- STL – *Słownik terminów logopedycznych*, 1992, red. J. Surowaniec, Kraków.
- STN – *Język naukowy*, 2009, [w:] red. J. Herbut, P. Kawalec, *Słownik terminów naukowych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, Lublin.
- STP – *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, 2005, red. J. Lukszyn, Warszawa.
- SWFWP – *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, 2005, red. L. Madelska, Kraków.
- SWJPDun – *Słownik współczesnego języka polskiego*, 2001, t. 4, red. B. Dunaj, Kraków.
- SWO – *Słownik wyrazów obcych* PWN, 1980, red. J. Tokarski, Warszawa.
- SWOiZO – *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, 2000, red. W. Kopaliński, Warszawa.
- SWOiZOzA – *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, 2000, red. W. Kopaliński, Warszawa.
- SWP – *Słownik wymowy polskiej*, 1997, red. M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa.
- SWTiK – *Słownik wyrazów trudnych i kłopotliwych* PWN, 2010, red. M. Bańko, Warszawa.
- USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, t. 4, red. S. Dubisz, Warszawa.
- WE PWN – *Wielka encyklopedia PWN*, 2001, t. 1, red. J. Wojnowski, Warszawa.
- WSJP PAN – *Wielki słownik języka polskiego* PAN, 2007, red. P. Żmigrodzki, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 15.03.2024].
- WSPP – *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, 2006, red. A. Markowski, Warszawa.
- WSU PWN – *Wielki słownik ucznia PWN*, 2006, t. 1, red. M. Bańko, Warszawa.
- WSWB – *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, 2005, red. M. Bańko, Warszawa.
- WSWO – *Wielki słownik wyrazów obcych*, 2003, red. M. Bańko, Warszawa.
- WSWOiT – *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, 2001, red. A. Markowski, R. Pa-welec, Warszawa.

Źródła internetowe

- Encyklopedia logopedii*, <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/135-s/1532-substytucja> [dostęp: 15.03.2024].
- Słownik logopedyczny*, <https://www.logopedia.net.pl/hasla/42/substytucja.html> [dostęp: 15.03.2024].
- Słownik pojęć*, <https://mikroporady.pl/sownik-pojec/substytucja> [dostęp: 15.03.2024].
- <http://nfjp.pl> [dostęp: 9.01.2024].
- <http://ppm.uni.wroc.pl/> [dostęp: 28.01.2020].
- <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=516> [dostęp: 18.07.2024].
- <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=leksykon&lid=604> [dostęp: 2.12.2024].
- <http://www.nkjp.pl/> [dostęp: 28.01.2020].
- <https://archive.org/details/sownik-etymologiczny-jezyka-polskiego/page/3/mode/2up> [dostęp: 8.07.2024].
- <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/o-jezyku-polskim/> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://dictionary.cambridge.org/example/english/foreign-accent> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://otranscribe.com> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://rjp.pan.pl/deutsh/1100-klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych> [dostęp: 18.07.2024].

- <https://sjp.pwn.pl/zasady/Cudzyslow;629866.html> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=545880> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/accent> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/113-b/426-blad-fonetyczny> [dostęp: 18.07.2024].
- <https://www.komlogo.pl/encyklopedia/116-a/526-dykcja> [dostęp: 18.07.2024].

SPIS TABEL

Tabela 1.	Przedmioty badań z perspektywy językoznawstwa, logopedii i glottodydaktyki	21
Tabela 2.	Fonetyka z perspektywy językoznawstwa, logopedii i glottodydaktyki	25
Tabela 3.	Przykładowe problemy badawcze fonodydaktyki polonistycznej	32
Tabela 4.	Typowe nazwy błędów wymowy – przykłady według publikacji z zakresu fonodydaktyki polonistycznej.....	86
Tabela 5.	Typy błędów wymowy ze względu na przyczynę	91
Tabela 6.	Typy błędów wymowy ze względu na płaszczyznę	93
Tabela 7.	Częste procesy fonologiczne	95
Tabela 8.	Symbole i zasady przyjęte w transkrypcji	143
Tabela 9.	Definicje niezłożonych przymiotnikowych członów określających ...	155
Tabela 10.	Terminy glottodydaktyczne – motywacje	182
Tabela 11.	Wybrane przykłady definicji terminu <i>interferencja</i> – odpowiedzi respondentów	186
Tabela 12.	Sposoby definiowania terminu <i>interferencja</i> jako wpływu	188
Tabela 13.	Sposoby definiowania terminu <i>interferencja</i> jako przeniesienia	189
Tabela 14.	Motywacje przydawek z członów określających – szeroki zakres.....	205
Tabela 15.	Motywacje przydawek z członów określających – zawężony zakres ...	206
Tabela 16.	Motywacje przydawek członów określających	245
Tabela 17.	Wybrane przykłady nieoczekiwanych definicji terminu <i>tw. obcy akcent</i> – odpowiedzi respondentów	259
Tabela 18.	Wybrane przykłady zgodnych z przewidywaniami definicji terminu <i>tw. obcy akcent</i> – odpowiedzi respondentów	261

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Staż pracy ankietowanych	141
Wykres 2. Staż pracy respondentów	146
Wykres 3. Termin <i>interferencja</i> – odp. respondentów	183
Wykres 4. Termin <i>interferencja fonetyczna</i> – odp. respondentów	183
Wykres 5. Termin <i>interferencja graficzna</i> – odp. respondentów	184
Wykres 6. Termin <i>interferencja fonetyczno-fonologiczna</i> – odp. respondentów	184
Wykres 7. Termin <i>interferencja foniczna</i> – odp. respondentów	185
Wykres 8. Termin <i>interferencja fonemiczna</i> – odp. respondentów	185
Wykres 9. Odstępstwo a odchylenie – odp. respondentów	227
Wykres 10. Termin <i>błąd wymowy</i> – odp. respondentów	228
Wykres 11. Termin <i>błąd fonetyczny</i> – odp. respondentów	228
Wykres 12. Znajomość poszczególnych terminów	229
Wykres 13. Używanie poszczególnych terminów	229
Wykres 14. <i>Tzw. obcy akcent</i> – odp. respondentów	258

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1.	Subdyscypliny glottodydaktyki według Gębala i Miodunki [2020] a fonodydaktyka	27
Schemat 2.	Zróżnicowanie języka narodowego – koncepcja glottodydaktyczna ..	102
Schemat 3.	Termin <i>interferencja</i> – słowniki ogólne	153
Schemat 4.	Termin <i>interferencja</i> – wpływ a przeniesienie	154
Schemat 5.	Pojęcie interferencji – kryteria a proces/rezultat	165
Schemat 6.	Pojęcie interferencji – kryteria wpływu i skutku	176
Schemat 7.	Hierarchia pojęć – <i>interferencja</i>	180
Schemat 8.	Interferencja a błędy interferencyjne	196
Schemat 9.	Interferencja fonetyczna – najczęstsze znaczenie	197
Schemat 10.	Błędy – norma a system	210
Schemat 11.	Odchylenie od normy – kryterium systematyczności	212
Schemat 12.	Błędy – kryteria frekwencji i mówcy	214
Schemat 13.	Odstępstwo od normy – ujęcie glottodydaktyczne	216
Schemat 14.	Błąd wymawianiowy – kryterium mówcy	219
Schemat 15.	Wymowa jako centrum terminów	222
Schemat 16.	Terminy według respondentów – wybrane kryteria	226
Schemat 17.	Relacje między błędami wymowy a błędami fonetycznymi	238
Schemat 18.	Warianty terminu <i>akcent</i>	245
Schemat 19.	Akcent – kryterium zapożyczenia	247
Schemat 20.	Akcent – pojęcia	247

Interferencja – błąd – akcent

Jest to pierwsza publikacja tak dogłębnie analizująca wybrane zagadnienia fonodydaktyczne z perspektywy naukowej i aplikacyjnej. Nie tylko wypełnia lukę w obszarze opracowań poświęconych nauczaniu fonetyki, ale przede wszystkim zawiera innowacyjne rozwiązania o charakterze metodologicznym, pokazując jak można skutecznie badać i porządkować terminologię oraz związane z nią zjawiska w wielu obszarach dyscypliny. [...] to wartościowe naukowo opracowanie, które będzie miało znaczący wkład w konstytuowanie się glottodydaktyki polonistycznej jako nauki. Jego Autorka – badaczka świadomie i w sposób zdyscyplinowany posługująca się warsztatem współczesnej dydaktyki języków obcych i sięgająca w sposób zrównoważony do dyscyplin pokrewnych – pokazuje jak mądrze podejść do zagadnień teoretycznych, jak zgłębiać i porządkować terminologiczne obszary glottodydaktyki polonistycznej, dyscypliny jeszcze stosunkowo młodej i dlatego wymagającej intensywnych działań badawczych o charakterze teoriiotwórczym. Zaprezentowany w monografii autorski projekt badawczy to przykład doskonale zaprojektowanego studium empirycznego, które umożliwiło uzyskanie konkretnych wyników i doprowadziło do merytorycznych ustaleń naukowych.

Z recenzji dr hab. **Iwony Janowskiej**, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego

Takich badań dotąd nie prowadzono. Praca jest nowatorska i bardzo potrzebna. Posłuży zweryfikowaniu podejścia glottodydaktyków do kwestii postrzegania celów nauczania i metod ich osiągania. [...] Nienagannie zbudowane rozważania o glottodydaktyce, w tym polonistycznej, o fonodydaktyce, błędzie i jego relacji z normą. Autorka pisze naukowym językiem pełnej obiektywności, nie dyskredytuje żadnych koncepcji, nawet gdy uważa je za mniej istotne. [...] To książka, którą powinni przeczytać glottodydaktycy praktycy i teoretycy, ale też dydaktycy języka polskiego jako rodzimego, logopedzi, studenci polonistyk.

Z recenzji prof. dr hab. **Jolanty Tambor**, Uniwersytet Śląski



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl

 ksiegarnia@uni.lodz.pl

 (42) 665 58 63



Książka dostępna również
jako e-book

