

Janusz SIKORSKI

Psycholingwistyczne aspekty w fonetyce korektywnej

Zarys problemu

1. Pragmatyczny atrybut aktów mownych. Teoretyczną podstawą działań w fonetyce korektywnej języka obcego jest od kilku dziesięcioleci pojęcie nawyku artykulacyjnego. Stosunkowo łatwa weryfikowalność, wręcz oczywistość tej koncepcji skłaniała do poszukiwania metod jej wykorzystania, a wyraźny postęp w dydaktyce, potwierdzony większą skutecznością opartych na niej rozwiązań praktycznych, pozwalał poprzestać na konstatacji, że nawyki artykulacyjne to zespół utrwalonych w kompetencji fonetycznej związków przyczynowo-skutkowych (por. baza artykulacyjna – Szulc 1997: 33). Nawet w takim ujęciu kategoria nawyku nie staje się jednak strukturą zamkniętą, swoistym *black-box*, nie wymagającym naukowej penetracji. Nawyki artykulacyjne wprawdzie kształtują się w trakcie realizacji aktu mownego, równoległe do treningu mięśniowego, lecz mniejsza liczba powtórzeń zapewnia wytworzenie nawyku niż odpowiednią wydolność mięśni, poza tym wytworzony nawyk jest trwalszy niż uzyskana fizyczna wydolność. Pojęcie kompetencji fonetycznej jako kompleksu sprawności percepcyjnej i artykulacyjnej określa warunki komunikacyjnej skuteczności aktów mownych, lecz w tak szerokim ujęciu istotne zjawiska, związane z nabywaniem i rozwijaniem tej kompetencji, zostały przesłonięte wyjaśnieniami pochopnie uznanymi za wystarczające.

Komunikacja językowa jest nie tylko reakcją na bodźce fizyczne i rozumowe, jest także przejawem określonej postawy psychicznej. Neutralność pragmatyczna to fikcja – każdy akt użycia języka ma parametr semantyczny i pragmatyczny (tak Neubert 1973: 19). W warunkach szkolenia fonetycznego, podczas ćwiczeń repetycyjnych, polegających na reprodukcji wzorca, stan psychiczny nie rzutuje na semantyczną strukturę przekazu ani na jego kształt werbalny; bezpośredni wpływ czynnika psychicznego jest ograniczony do sterowania pracą narządów mowy, lecz bynajmniej nie tylko do cech pozafonologicznych, jak tempo, głośność czy fonostylistyczny kształt wypowiedzi. Trudno bowiem założyć, że aspekt psychologiczny, wywierający wpływ na całokształt operacji znakowych – zarówno w aspekcie paradygmatycznym jak i syntagmatycznym – akurat w fonetycznej realizacji aktu komunikacyjnego, uwarunkowanego przecież aktualną sprawnością narządów mowy, mógłby nie mieć znaczenia i że impulsy sterujące procesem fonacji, przenoszone przez układ nerwowy, są niezależne od przesłanek psycholingwi-

stycznych. Ważność tego problemu jest najwyraźniej niedoceniana.

Psycholingwistyka nie dysponuje instrumentami badawczymi, umożliwiającymi bezpośrednią obserwację fizycznych parametrów przebiegu procesów językowych; jej aparat poznawczy ma charakter behawiorystyczny i bazuje na uchwyconych statystycznie prawidłowościach. Okoliczność ta nie może być argumentem, neutralizującym wymowę uzyskanych wniosków. W materii językoznawczej wiele wartościowych ustaleń opiera się na obserwacji zachowań werbalnych i na uogólnieniu danych statystycznych (np. kategoria fonemu, prawidłowości gramatyczne, pojęcie normy językowej, uzusu, stylu itp.).

2. Przejawy czynnika psychicznego. Przypuszczenie, że artykulacja – jako sprawność wykorzystywana bez udziału, lub w określonych wyjątkowych sytuacjach z minimalnym udziałem świadomości – nie ma związku z postawą psychiczną mówcy, nie ma racjonalnych podstaw. Jeśli sprawność, a nawet tzw. wycucie językowe – semantyczne, pragmatyczne, a także fonostylistyczne! – jest odwołaniem się do doświadczenia komunikacyjnego, zmagazynowanego w stereotypach dynamicznych i skojarzeniach (por. Kainz 1941-1956: IV, 301), to tym mocniej zachodzi ten związek w fazie budowania tego doświadczenia. Zatem czynnik psychiczny nie jest bez wpływu na tempo, zakres przyswajania kompetencji fonetycznej, ani na jej wykorzystanie w konkretnych aktach komunikacji językowej. Przejawia się on różnie, zależnie od typu zadania.

2.1 W sferze uzewnętrznionej oceny napotkanych trudności. Jest to o tyle istotne, że program szkolenia fonetycznego i stosowane w nim rozwiązania metodyczne w znacznym stopniu opierają się na rozpoznaniu rodzaju trudności i ich dystrybucji w tekstach, stanowiących materiał ćwiczeniowy. Błąd diagnozy negatywnie rzutuje na efekt dydaktyczny. Szkolenie odbywa się w warunkach sztucznych. Odmienność scenerii i impulsu komunikacyjnego, styl, dynamika wypowiedzianych kwestii, a nader często ich niepoprawność – wszystko to obnaża imitacyjny charakter sytuacji dydaktycznej (por. Butzkamm 1989; „Die Künstlichkeit der unterrichtlichen Kommunikation ist also natürlich.” – Königs, za Reinecke 1993: 25).

2.1.1 Uczący się – zwłaszcza dorosły – musi zawiesić swój życiowy status i przyjąć rolę, która w razie niepowodzenia powoduje psychiczny dyskomfort, a nawet uczucie upokorzenia. Toteż woli on zapewniać, że nie słyszy niuansów wymowy, niż przyznać, że nie potrafi sprostać zadaniu. Woli powoływać się na czynniki niedyskredytujące społecznie, niż być zakwalifikowanym jako osoba niezdolna. Pamiętamy, że krytyczne powiedzenie nauczycieli: „zdoln(y)a, ale leniw(y)a” w uszach ucznia i jego rodziców zwykle brzmi raczej jak komplement, bo nie

kwestionuje możliwości rozwojowych ocenianego, nie sugeruje wady w powszechnej opinii dyskwalifikującej pod względem umysłowym. Również w innych sytuacjach życiowych rozmówca chętniej argumentuje, że nie dosłyszał, niż że nie zrozumiał. Potwierdzają to nasze obserwacje w pracy ze studentami kierunków neofilologicznych. Przy ocenie przyczyn niepoprawnej wymowy należy tę okoliczność uwzględnić.

2.1.2 Dotychczasowe uporczywie powtarzane opinie, jakoby przyczyną błędów artykulacyjnych była wadliwa percepcja, zakłócona istnieniem matryc/filtrów etc. i blokowaniem percepcji głosek obcych (więcej Sikorski 2000: 87 i 90 n.; 2002: 48), nie dadzą się pogodzić z twierdzeniami o zastępowaniu ich maksymalnie podobnymi głoskami rodzimymi. Bo jak można coś porównywać i ustalać podobieństwo czegoś, czego nie potrafi się zidentyfikować (podobne obiekcje: Kiener: 1978, podaję za Langenmayr 1997: 541). Spośród znanych testów psycholingwistycznych przypomnijmy sobie eksperyment z identyfikacją zdarzenia audiowizualnego, przeprowadzony na grupie mówców rodzimych. Na ekranie ukazywała się litera, do której podłożono fonię innej litery. Uczestnicy testu wpisywali do ankiety, że słyszą głoskę, zasugerowaną im kształtem grafemu. Identycznie rozmija się wrażenie uczestników testu przy ocenie sylab różniących się jedną głoską, prezentowanych jednocześnie: jedno wizualnie, drugie audialnie, np. *wa* i *ga* – wszyscy uczestnicy testu ulegli wizualnej sugestii (patrz Albert 2004b). Czy naprawdę można poważnie przyjąć, że nie słyszeli głoski, będącej realizacją fonemu z ojczystego języka? (Por. Sikorski 2000).

2.1.3 Między sprawnością językową a umiejętnością rozpoznania i metajęzykowego opisu związanych z nią zależności przyczynowo-skutkowych nie ma żadnej regularnej proporcji, dającej podstawy do wystarczająco wiarygodnych wniosków, opartych na samoocenie uczestników szkolenia fonetycznego. Między sprawnością a umiejętnością, o których tu mowa, istnieje istotna różnica już choćby z racji subiektywizmu postawy wobec obiektywnego zdarzenia fonetycznego.

2.2 W sferze decyzji. Wspomniana rozbieżność między obiektywnym faktem fonetycznym a jego oceną jest wynikiem swoistej autokorekty o podłożu psycholingwistycznym. Przybiera ona różne formy, jej mechanizm jest ten sam. Procesy fonacyjne u rodzimego mówcy przebiegają z reguły poniżej progu świadomości, u osób uczących się innego języka w okresie nabywania i rebudowy kompetencji fonetycznej są one z reguły sterowane, a więc świadome. I to zarówno w trakcie realizacji metajęzykowego instruktażu artykulacyjnego, jak i podczas uważnej obserwacji wzorca.

2.2.1 Zjawisko korekty po stronie odbiorcy występuje wobec kolizji danych z wizualnego i

audialnego kanału percepcji; wrażenia optyczne wydają się pewniejsze, mają dłuższy czas ekspozycji, są niemal namacalne, mają swoją topografię, kontekst różnych postrzeganych obiektów, dających możliwość oceny relacji między nimi. Stąd taka reakcja uczestników wyżej opisanego testu.

Kolizja danych wyzwala impuls do koordynacji, gdy pochodzą one z autonomicznych kanałów, nie zakłócających się wzajemnie pod względem semantycznym. Wówczas nie musi ona prowadzić do zharmonizowania przez modyfikację, może ograniczyć się do stwierdzenia rozbieżności między dwoma potokami informacji, np. patetyczny komentarz pozaekranowy (*off*) o naturalnym dążeniu ludzkości do pięcia się coraz wyżej mimo czyhających niebezpieczeństw, wygłaszany na tle sceny z Don Juanem wspinającym się po nocy do okna umówionej kochanki. Mamy wtedy efekt komizmu. Podobny mechanizm asymetrii powoduje efekt grozy, wykorzystywany niekiedy w filmach dokumentalnych o wielkich wydarzeniach z historii minionego wieku.

Kolizja danych, pozostających wobec siebie w relacji logicznej dysjunkcji, wyzwala refleksję metajęzykową, pod przymusem usunięcia wewnętrznej sprzeczności aktu komunikacji (*Sinnkonstanz* – Hörmann 1967: 35 i 99; Hörmann 1976; patrz też: *zielgerichtetes Gesamtverhalten des Zeichenbenutzers* i *Zielgerichtetheit* – Hörmann 1967: 97, 39 i passim; *das Prinzip der Sinnkonstanz* – Groeben 1984; por. Engelkamp 1984; Langenmayr 1997: 550), co następuje w wyniku modyfikacji leksykalnego znaczenia aktualizowanych znaków (w metaforze; por. Hörmann 1971: 320), lub dochodzi do ponownej monosemizacji komponentów tekstu i zderzenia dwóch lub więcej konkurujących znaczeń (w tzw. żartach językowych; por. *blockierte Entscheidbarkeit* – Heger 1969: 172; *blockierte Monosemierbarkeit* – Heger 1971: 55).

Refleksję metajęzykową, prowadzącą do autokorekty podobnej jak w eksperymencie z rozpoznaniem głoski prezentowanej jednocześnie z graficznym zapisem innej głoski, wyzwala też kolizja między stanem wiedzy a implikacjami percypowanego zjawiska fonetycznego. Bardzo pouczający jest przypadek niemieckiej uczennicy w wieku, charakteryzującym się wysokim stopniem zdolności imitacyjnych (*Inkodationsvermögen* – termin za: Prędota 1979: 25), nieprawidłowo wymawiającej **Matthias-Hering* zamiast *Matjeshering*. Poproszona o powtórzenie prawidłowej formy jeszcze dwukrotnie wypowiedziała ją błędnie. Różnica brzmienia jest duża ze względu na odmienną lokalizację akcentu, wyrazistą autonomiczność samogłosek *ia* w jednym i niesylabiczność *i* w drugim słowie oraz na zdecydowaną odmienną pełnej samogłoski [a] od samogłoski centralnej [ə] poprzedzającej spirant [s]. Dla rodzimego mówcy różnica

między *[ma'ti:ashe:riŋ] i ['matjəshe:riŋ] jest wyraźna. Pouczenie, że sprawa nie ma związku z nikim o imieniu *Matthias* ani *Matthäus* i należy wymawiać tak, jak się słyszy, poskutkowało; słowo zostało wypowiedziane absolutnie poprawnie. Zastanawiające było wyjaśnienie dziewczynki: „*Matjes* brzmi tak dziwnie. Myślałam, że nie ma czegoś takiego.” Dodajmy, że w tej rodzinie dorośli nie lubią matiasów, akceptują tylko marynaty à la Bismarck, więc dziewczynka przedtem nie miała okazji zetknąć się z tą nazwą. U mówcy nierodzimego, który do czasu uzyskania określonej biegłości w języku obcym wiele jego cech skłonny jest uważać za dziwne i zupełnie niepotrzebne utrudnienia, przypadki tego typu zasługują na wnikliwe zbadanie.

2.2.2 Do grupy impulsów, powodujących refleksję metajęzykową i zgodę na odstępstwo od zaleconego efektu fonacji, zaliczamy też niechęć do dyrektywy realizacyjnej percypowanego wzorca, opór wobec artykulacji mającej skutki fizjonomiczne jak np. przy wymawianiu samogłosek zaokrąglonych. Obawa, że grymasy przy *ü* i *ö* wyglądają śmiesznie, zniechęca do starań imitacyjnych i blokuje wypełnienie dyrektywy realizacyjnej. Potwierdza to sondaż, od dziesięciu lat przeprowadzany w grupach studenckich po kilku tygodniach szkolenia fonetycznego, i pozytywny rezultat perswazji.

2.2.3 Jeszcze inną formą kolizji między charakterystyką głoski a wyobrażeniem o warunkach jej realizacji jest próba oparcia decyzji na mylnych przesłankach rozumowych, dopatrywanie się trudności tam, gdzie ich nie ma. Sytuacja ćwiczebna i uświadomienie sobie odrębności systemów fonologicznych budzi nieufność wobec wszystkich głosek znanych, wówczas nawet najprostsze zadanie artykulacyjne nastęrcza trudności, dochodzi do zniekształcenia głosek łatwych, bliźniaczych z polskimi (*Mappe, Tonne, Tatze*). Odbywa się zgadywanie według przypuszczenia, że głoska języka obcego powinna brzmieć obco: jeśli obca, to pewnie inna niż rodzima, a jeśli wymaga ćwiczenia, to zapewne nie jest zadaniem łatwym. Mamy tu do czynienia ze swego rodzaju efektem zaskoczenia szczęściem: oto coś jest łatwiejsze, niż się spodziewamy. Nieufność co do prawidłowości percypowanego brzmienia, spotęgowana nieoczekiwaną prostotą zadania, powoduje, że monoftongiczne samogłoski napięte zaokrąglone zastępowane są z domniemania bardziej obcymi (często nieudanymi) głoskami przegłosowymi i dyftongicznymi. Czyli zjawisko odwrotne do obserwowanego u uczących się języka angielskiego: „Foreign people generally replace the English diphthong **ou** by a pure vowel **o:**, such as that heard in the French *côt* **ko:t**, German *wohl* **vo:l**. This is another sound of the half-close type but it has the tongue further back and higher than the English **o**, and the lips are very much more rounded than for the English sound.” (Jones 1918: 102 i 103) Podkreślmy, że nasze spostrzeżenia odnoszą się do kursu

wymowy niemieckiej, a komentowane tu przypadki występowały u osób, których znajomość języka angielskiego była minimalna lub żadna. Mówimy o trudnościach, niewynikających z luk w systemie fonologicznym ani z odmienności systemów. W świetle przedstawionych uwag widać wyraźnie, jak bardzo uproszczone wyjaśnienia oferuje fonetyka kontrastywna.

2.2.4 Przekonanie o absolutnej synchroniczności artykulacji i pozycji narządów mowy blokuje ich wyprzedzające ustawienie dla głosek zaokrąglonych *u, o, ü, ö*; ułożenie warg do samogłoski nie zachodzi na inicjalny segment sylaby, jest spóźnione, co wyklucza poprawną realizację samogłoski. Zachowanie właściwej charakterystyki fonemicznej w takich słowach jak *proben, sowohl, wohnen, Ruhe, Zug, König, lösen, trösten, fünf, krümmen, küssen, müssen* etc. jest bez nałożenia cechy zaokrąglenia na spółgłoski nagłosu sylabowego niemożliwe. Ma to poważne implikacje w dubbingu przekazów audiowizualnych. W dydaktyce języka obcego wymowa segmentów przegłosowych nie stanowi większej trudności pod warunkiem uwzględnienia wyżej opisanej prawidłowości, tymczasem efekt naruszenia normy jest w ocenie mówcy rodzimego drastyczny. W procesie percepcji natomiast z samogłoskami wiąże się jeszcze ta osobliwość, że ich prawidłowa identyfikacja zależy od relacji ich charakterystyki wobec charakterystyki pozostałych samogłosek w potoku mownym percypowanego mówcy (patrz Langenmayr 1997: 550 n. – o eksperymentach Ladefogeda i Broadbenta). Upatrujemy w tym dodatkowy argument na rzecz jak najszerszego uwzględnienia zależności fonotaktycznych w materiale ćwiczeniowym.

2.3 Podświadome odstępstwo. Czynniki psychiczne istotny dla przebiegu fonacji, występują również poza sferą świadomości mówcy.

2.3.1 Z badań psycholingwistycznych wynika, że semantyczna treść znaków językowych (znaczenie) i ich fonologiczny kształt kodowane są w kompetencji językowej oddzielnie, czego dowodzą powszechnie znane zjawiska, określane frazeologizmem: mieć coś na końcu języka (*tip of the tongue*), możliwość identyfikacji percypowanej sekwencji mimo błędnej formy (*phoneme-restoration-effect*) oraz przejęzyczenia sprowokowane semantycznie lub fonetycznie: *Traube* lub *Kirche* zamiast *Kirsche*, *zum Vorschwein kommen* zamiast *zum Vorschein kommen* (Hörmann 1976: 121; Knobloch 1984: 296, 323-384; Langenmayr 1997: 557; Heinzerling 1999; Albert 2004a; 2004b). Przejęzyczenia inne, polegające na przerwaniu monitoringu i niewłaściwym zakończeniu sekwencji, np. *eigensinnig* zamiast *eigenständig* (Fromkin, za: Königs 1993: 206) nie wchodzą w zakres zajmującego nas tu zagadnienia. Zdecydowanym wyrazem poglądu o odrębnym przechowywaniu jednostek znaczeniowych i ich fonetycznej reprezentacji w pamięci długotrwałej jest proponowany model powstawania aktów mownych, w którym rozróżnia się fazę

konceptu, fazę wiązania konceptu z jednostkami leksykonu mentalnego i fazę przyporządkowania im charakterystyki fonologicznej (Levelt 1989: 9).

Z faktu odrębnego kodowania w leksykonie mentalnym wynika, że artykulację wyprzedza impuls, nie posiadający reprezentacji fonologicznej. Mówca nierodzimym o niepełnej kompetencji fonetycznej przygotowuje linearny ciąg głosek chronologicznie, równoległe do ich docelowej kolejności, toteż spóźnia się z ułożeniem narządów artykulacyjnych, niekiedy z bardzo negatywnym skutkiem (patrz Sikorski 2004b: 91 n.; 2005). Nie bez znaczenia ma tedy intuicyjna norma oczekiwania następstwa głosek, pojawiająca się w miarę postępu percepcji. Ogólna norma oczekiwania jest pochodną prawdopodobieństwa konstelacji głosek w sekwencji znaczącej. Jako wskazówka praktyczna ma ona nikłą wartość informacyjną, jest bowiem zbyt pojemna. Precyzyjnie wyznacza ją dopiero sytuacja znakowa w tekście.

Aktualna norma oczekiwania jest zatem funkcją relacji fonotaktycznych i stosunków redundancji w konkretnym akcie mownym. Rozeznanie mówcy nierodzimego w koordynatach tej funkcji jest niewielkie i nieutrwalone w stereotypie dynamicznym. Fragmentaryczność tego rozeznania ogranicza subiektywną przewidywalność następstwa głosek i utrudnia płynne zmiany ustawienia narządów mowy zgodnie z wymogami struktury powierzchniowej tekstu. Z psycholingwistycznego punktu widzenia jest to zablokowanie hipotezy i możliwości wcześniejszego przygotowania narządów mowy do fonologicznej charakterystyki tekstu. Badania opisane w literaturze przedmiotu wykazały, że czas reakcji na bodźce językowe może ulec skróceniu, jeśli poprzedzą je inne bodźce, z którymi wiążą je określone relacje, utrwalone w doświadczeniu mówcy. Czyli gdy odpowiedni impuls wstępny (*prime*) sugeruje impuls docelowy (*target*) i sprawia, że reakcja następuje wcześniej, niż byłoby to możliwe bez tej sugestii (*priming effect*), niezależnie od tego, czy są to impulsy jednorodne, czy różnego rodzaju. I tak np. impuls fonetyczny może sprzyjać antycypacji semantycznej, a przyrost płynności artykulacyjnej może być uwarunkowany zakresem i strukturą leksykonu mentalnego danego mówcy. Fonetyczny *priming effect* nie ma bezpośredniego wpływu na wydolność narządów mowy i sprawność artykulacyjną, to jednak wydłużając dopuszczalny czas reakcji (dzięki przesunięciu momentu początkowego) wydatnie poprawia warunki realizacji aktu mownego. Jak wykazano w licznych eksperymentach, fonetyczny impuls (*prime*) wiąże się z krótszym czasem reakcji niż impuls semantyczny. W przypadku mówcy nierodzimego *priming* fonetyczny jest silniejszy również ze względu na brak przeżyć w danym języku i szczupłość powiązań semantycznych w jego kompetencji językowej. Ponadto warunkiem skuteczności impulsu fonetycznego nie jest percepcja świadoma; *priming*

effect występuje również, gdy czas trwania impulsu jest na tyle krótki, że zanika on poniżej progu świadomości (patrz Albert 2004a). W kontekście rozpatrywanej tu problematyki jest to bardzo istotna okoliczność.

O trudności wymawiania głoski nie przesądza wyłącznie jej charakterystyka, lecz także jej pozycja w potoku mownym, a to nie tylko ze względu na zależności koartykulacyjne; specyficzna dla danego języka dystrybucja fonemów bowiem określa repertuar segmentów mogących w danej sekwencji pełnić rolę sygnału uprzedzającego, wpływa więc na szybkość reakcji i limituje czas na ułożenie narządów mowy. Ze względu na szczupłe ramy niniejszego szkicu kwestię trudności zadań fonetycznych, słusznie nurtującą badaczy (por. Kelz 1976: 102; Wickham 1978: 106; Rausch / Rausch 1988: 90; Ternes 1991: 180; Sikorska 2003: 45 nn. – tamże dalsza literatura; Sikorski 2003: 111; 2004a: 294; 2004b: 86 n.), odkładamy na inną okazję. Tutaj ograniczymy się do wyrażenia tezy, że stopień trudności fonetycznej tekstu zależy nie tylko od czysto fizycznej strony procesu artykulacyjnego, lecz także od czynników psycholingwistycznych.

Impuls poprzedzający może mieć skutek przeciwny, gdy niesie sugestię mylną; aktywizując doświadczenie mówcy zakłóca artykulacyjną płynność w przypadku sąsiedztwa głosek statystycznie rzadkich, czy wręcz wykluczonych w systemie fonologicznym języka rodzimego, jak np.: *ökonomisch schon richtig, aber ökologisch höchstwahrscheinlich unzumutbar*, gdy zaskakuje nieregularna przemienność samogłosek napiętych i nienapiętych: *Sie ist ziemlich zynisch. Wir wollen in einem Kurort ohne Hochhäuser wohnen. Czy też: Wann sieht sie ihn wieder in Wien?* W ostatnim przykładzie występują dwa typy utrudnień: trudność artykulacyjna, wydolnościowa (*sie ihn*) oraz trudność wynikła z sugestywnej serii przeciwnych impulsów i negatywnego *priming effect* (...*sieht sie ihn wieder in Wien*). Na tym polega też zjawisko tzw. łamańców językowych. W obrębie systemu fonologicznego danego języka nie wszystkie kombinacje następstwa fonemów mają taką samą częstotliwość występowania, niektóre w ogóle nie są funkcjonalnie obciążone (np. w języku niemieckim nie występuje *tla*, podobnie jak w języku polskim nie występuje poza środowiskową gwarą warszawską sylaba *-ly*). Łamańce językowe to zagęszczenie kombinacji głosek o niskiej frekwencji wystąpień w sekwencji mającej charakter nie aktu komunikacji, lecz prezentacji, dlatego semantycznie zaskakującej, w realnej sytuacji komunikacyjnej mało prawdopodobnej.

Zjawisko naruszania ubezdźwięczniania wygłosu (*Auslautverhärtung*) ma również podłoże psycholingwistyczne; przyzwyczajenie do struktury sylaby, przenoszenie głoski do następnej sylaby i zachowanie dźwięczności, a nawet lenicja głosek bezdźwięcznych to też swego rodzaju

priming-effect.

2.3.2 Omówione przypadki to kategorie ćwiczeń repetycyjnych. W swobodnej mowie łączonej dochodzi problem kompozycji, a więc decyzje co do struktury semantycznej wypowiedzi. Jak dowiedziono, reprezentacja wartości semantycznych (znaczeń jako wiązek cech semantycznych) i struktury powierzchniowej są w leksykonie mentalnym przechowywane odrębnie. Dlatego oryginalne akty mowne stanowią zadanie o innym progu trudności niż ćwiczenia reprodukcyjne. Powiązania w leksykonie mentalnym użytkowników języka są wynikiem zaobserwowanych relacji między *continuum* rzeczywistości ekstralingwalnej i stochastycznym charakterem kodu językowego oraz doświadczenia komunikacyjnego. Niewielkie doświadczenie na początku nauki języka obcego to wydłużony czas reakcji z racji zaprzątnięcia uwagi większą liczbą operacji świadomych, brak powiązań skojarzeniowych, umożliwiających *priming effect*.

3. Motywacja – lingwistyczne implikacje czynnika ekstralingwalnego. Odrębnym zagadnieniem, o którym należy wspomnieć w kontekście rozpatrywanej tu problematyki, jest motywacja. Wymienione wyżej przejawy czynnika psychicznego dotyczą konkretnych zjawisk, mających niejako współrzędne topograficzne w całokształcie procesu dydaktycznego, motywacja zaś jest atrybutem postawy wobec tego procesu.

Motywacja w naszym rozumieniu oznacza przyzwolenie na stopień intensywności dydaktyki i charakter przyjętych rozwiązań metodycznych, nie ma natomiast wpływu na biologicznie uwarunkowane indywidualne predyspozycje do opanowania wymowy języka obcego, a do sukcesu dydaktycznego przyczynia się jedynie w takim zakresie, w jakim ma zapewnioną kompetentną kontrolę przebiegu i rezultatów treningu fonetycznego oraz fachowy instruktaż (więcej Sikorski 2004a). Mimo tak istotnych ograniczeń motywacja może wydatnie wspomagać pracę fonetyka.

Badania nad efektywnością różnych rozwiązań metodycznych w nauczaniu wymowy języka angielskiego w szkole średniej nie wykazały przewagi metod uznanych przez uczniów za atrakcyjne nad metodami opartymi na glottodydaktycznej kalkulacji, efekt był bowiem podobny (Stasiak / Szpyra-Kozłowska 2003). Oczywiście, fonetyka korektywna tworzy nieco inne ramy metodyczne, lecz nie neutralizuje tego zagadnienia.

Z ustaleń psycholingwistycznych wiadomo, że obiektem pamięci długotrwałej podatnym na analizę, porządkowanie, kojarzenie i syntezę jest struktura głęboka i że zarówno percepcja jak i uaktywnianie w pamięci treści niepreferowanych czy wręcz niechcianych jest tłumione. Nie

sprzyja to rozbudowie intuicji fonotaktycznej w odniesieniu do języka obcego, co ma ważne implikacje dla automatyzowania płynności procesu fonacji (patrz 2.3.1). Treści preferowane percypowane są z większą uwagą, stymulują koncentrację to efekt oczekiwania, a przywoływaniu z pamięci towarzyszy uprzytomnienie struktury powierzchniowej. Zatem plan semantyczny tworzywa językowego ćwiczeń fonetycznych jest dla rozbudowy kompetencji ważniejszy niż by to wynikało z kryterium atrakcyjności działań dydaktycznych.

4. Podsumowanie. Użycie języka jest aktem woli i formą reakcji na określony stan rzeczywistości i w tym sensie jest refleksem świadomej postawy lub nieświadomionej pozycji względem bodźców, będących powodem tej reakcji. Jej werbalny kształt i przebieg zależy od sytuacyjnie umotywowanej intencji komunikacyjnej jak i od repertuaru środków wyrazu w dyspozycji mówcy. W szkoleniu fonetycznym, w którym wypowiedzi z natury rzeczy mają charakter reprodukcyjny, związek między ich treścią a intencją podmiotu jest umowny, toteż wpływ sfery psychicznej na kształt komunikatu ogranicza się do fonetycznej realizacji struktury powierzchniowej.

Z obecności czynnika psychicznego i form jego przejawów w fonetyce korektywnej, które tu pokrótce zarysowano, wynikają wnioski dotyczące przyczyn naruszenia normy ortofonicznej i wnioski nasuwające postulaty programowe. W kwestii zakresu szkolenia fonetycznego wskazują one bezspornie na potrzebę obszernego materiału ćwiczeniowego, obejmującego pełne spektrum kombinacji fonotaktycznych języka docelowego. Postulowana ostrożność wobec danych auto-monitoringu i ich weryfikacja zgodnie ze stanem wiedzy psycholingwistycznej poszerza możliwość trafnej oceny przyczyn błędnej wymowy, co jest warunkiem skuteczności zabiegów korekcyjnych. Diagnozę dotyczącą błędów wymowy, opartą na opinii adresata działań dydaktycznych, wypaczyć mogą bowiem: chęć zatajenia własnej nieporadności (2.1.1), mylne rozpoznanie zadania pod wpływem sugestii wynikającej ze struktury wypowiedzianego tekstu lub sytuacji komunikacyjnej (2.1.2), niedoskonałość automonitoringu i ograniczone umiejętności sprawozdawcze (2.1.3), nieufność wobec efektu własnej percepcji i swoista autokorekta odbieranego wzorca (2.2.1), opór wobec dyrektywy niekwestionowanego wzorca z powodów fizjonomicznych (2.2.2), przecenianie zakresu trudności artykulacyjnych (2.2.3), nieznamość implikacji regresywnego sterowania pod wpływem samogłosek (2.2.4; *regressive Steuerung* – termin mój) oraz – nieświadomiony – *priming effect* pod wpływem normy oczekiwania, określonej zależnościami fonotaktycznymi w języku rodzimym (2.3.1 i 2.3.2).

Literatura

- Albert, R. (2004a) „Einführung in die Psycholinguistik. Sprachproduktion“, online: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho01.html.
- Albert, R. (2004b) „Einführung in die Psycholinguistik. Sprachrezeption“, online: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho02.html.
- Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, 2., verb. und erw. Aufl., Tübingen / Basel: Francke 1993 (=UTB für Wissenschaft, 1505).
- Engelkamp, J. (1984) „Sprachverstehen als Informationsvereitung“, (w:) J. Engelkamp (ed.) *Psychologische Aspekte des Verstehens*, Berlin / Heidelberg / New York: Springer, 31-53 (=Lehr und Forschungstexte. Psychologie, 10).
- Groeben, N. (1984) „Rezeption als Konstruktion. Das Prinzip der ‚Sinnkonstanz‘ am Beispiel von Ironie“, (w:) J. Engelkamp (ed.) *Psychologische Aspekte des Verstehens*, Berlin / Heidelberg / New York: Springer, 185-201 (=Lehr und Forschungstexte. Psychologie, 10).
- Heger, K. (1969) „Die Semantik und die Dichotomie von Langue und Parole. Neue Beiträge zur theoretischen Standortbestimmung von Semasiologie und Onomasiologie“, *Zeitschrift für Romanische Philologie* 85, 144-215.
- Heger, K. (1971) *Monem, Wort, Satz und Text* (Erstveröff.: *Monem, Wort und Satz*), 2., erw. Aufl., Tübingen: Niemeyer 1976 (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 8).
- Heinzerling, G. (1999) *Das 'Tip of the Tongue'-Phänomen. Eine neuronale Interpretation von Wortfindungsproblemen im Sprachproduktionsprozeß*, Diss., Univ. Göttingen.
- Hörmann, H. (1967) *Psychologie der Sprache*, 2., überarb. Auflage, Berlin / Heidelberg / New York: Springer 1977.
- Hörmann, H. (1971) „Semantische Anomalie, Metapher und Witz oder Schlafen farblose grüne Ideen wirklich wütend?“, *Folia Linguistica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae* 5, 3-4, 310-330.
- Hörmann, H. (1976) *Meinen und Verstehen*, 2. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- Jones, D. (1918) *An Outline of English Phonetics*, ninth edition, Cambridge: Heffer & Sons Ltd. 1962.
- Kainz, F. (1941-1956) *Psychologie der Sprache. Viertes Band: Spezielle Sprachpsychologie*, Stuttgart: Enke 1967.
- Kelz, H. P. (1976) *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*, Hamburg: Buske (=Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn; Bd. 59: Reihe 2, Phonetik u. Phonologie).
- Knobloch, Cl. (1984) *Sprachpsychologie. Ein Beitrag zur Problemgeschichte und Theoriebildung*, Tübingen: Niemeyer.
- Königs, F.G. (1993) „Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen“, *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 30, 4, 203-270.
- Langenmayr, A. (1997) *Sprachpsychologie*, Göttingen / Bern / Toronto: Hogrefe – Verlag für Psychologie.
- Levelt W.J.M., 1989: *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Neubert, A. (1973) „Invarianz und Pragmatik. Ein zentrales Problem der Übersetzungswissenschaft“,

(w:) O. Kade, A. Neubert (eds.) *Neue Beiträge zu Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Materialien der II. Internationalen Konferenz 'Grundfragen der Übersetzungswissenschaft' an der Sektion 'Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft' der Karl-Marx-Universität Leipzig vom 14. bis 17. September 1970*, Leipzig, 13-26 (=Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen V/VI).

Prędota, St. (1979) *Die polnisch-deutsche Interferenz im Bereich der Aussprache*, Wrocław: Ossolineum (=Prace Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, A 194).

Rausch, R. / Rausch, I. (1988) *Deutsche Phonetik für Ausländer*, 3., durchges. Aufl., Berlin / München / Leipzig: Langenscheidt 1993.

Reinecke, W. (1993) „Einige psycholinguistische und phonetische Aspekte im Fremdsprachenunterricht“, *Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 30, 1, 24-28.

Sikorska, M. (2003) *Phonetisch-phonematisch gesteuerte Wortschatzprogression für Deutsch Lernende mit Polnisch als Muttersprache: Möglichkeiten und Grenzen*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (=Prace Wydziału Historyczno-Filologicznego, 98).

Sikorski, J. (2000) „Theoria cum praxi. Fonetyka praktyczna języka niemieckiego w Polsce”, *Przegląd Glottodydaktyczny* 17, 75-112.

Sikorski, J. (2002) „Trening w fonetyce korektywnej języka obcego”, (w:) Wł. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego na poziomie licencjackim*, Płock (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Neofilologia II) 41-58.

Sikorski, J. (2003) „Suprasegmentalia w fonetyce praktycznej”, (w:) Wł. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (eds.) *Pokłosie konferencji 'Dydaktyka fonetyki – teorie a praktyka' Wąsosze k. Konina 10-12 maja 2002 r.*, Konin (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Neofilologia 2), 100-113.

Sikorski, J. (2004a) „Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego”, (w:) M. Pawlak (ed.) *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań / Kalisz: UAM, S. 290-301.

Sikorski, J. (2004b) „Wielopostaciowość naruszeń normy ortofonicznej a charakter podłoża przyczynowego”, (w:) Wł. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (eds.) *Materiały z konferencji 'Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce' Mikorzyn k. Konina 10-12 maja 2004 r.*, Konin (=Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii, 3), 86-93.

Sikorski, J. (2005) „Glück/szczęście w dubbingu. Implikacje fonetycznego parametru inwariantu w translacji aktów audiowizualnych”, (w:) A. Duszak, N. Pawlak (ed.) *Anatomia szczęścia*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 315-327.

Stasiak, Sł. / Szpyra-Kozłowska, J. (2003) „Atrakcyjność a efektywność technik nauczania wymowy”, (w:) Wł. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (eds.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, Płock (=Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Neofilologia V), 167-179.

Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ternes, E. (1991) „Zur Behandlung der Phonetik in Fremdsprachenlehrbüchern”, (w:) E. Ternes, H.W. Wodarz (eds.) *Theoretische und praktische Phonetik. Max Mangold zum 65. Geburtstag*, Hamburg: Buske (=Forum Phonicum, 47), 169-202.

Wickham, Chr.J. (1978) „Dialekt und Phonetikunterricht”, (w:) H.P. Kelz (ed.) *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung II*, Hamburg: Buske (=Forum phoneticum, 5), 105-118.