

Martyna Sońta

ORCID: 0000-0003-2723-1346

e-mail: martyna.sonta@gmail.com

Uniwersytet Warszawski

Percepcja hiszpańskiego akcentu leksykalnego przez natywnych użytkowników języka polskiego – wnioski z eksperymentu dydaktycznego

DOI: 10.34739/clg.2025.17.08

Temat artykułu dotyczy problematyki akwizycji elementów prozodycznych mowy w procesie uczenia się języków obcych. Koncentrujemy nasze rozważania na percepcji akcentu wyrazowego, który – jak zaznaczają badacze – powinien być definiowany z perspektywy zarówno produkcji, jak i percepcji językowej (Solé 1985: 135).

W literaturze przedmiotu odnajdziemy opis ciekawych badań prozodii prowadzonych w obszarze fonetyki, fonologii i logopedii. Naukowcy interesują się akcentem w ujęciu psychoakustycznym, neurolingwistycznym czy kognitywnym (Szupica-Pyrzanowska 2018), analizują wpływ akcentu prozodycznego na rozumienie komunikatów oraz definiują zjawisko prominencji¹. Maria J. Solé Sabater wskazuje, że pierwsze badania akcentu w języku hiszpańskim odbyły się w roku 1961. Jego autorzy Dwight L. Bolinger i Marion Hodapp na podstawie wyników analiz spektrograficznych doszli do wniosku, że ton jest dominującym elementem akcentu w języku hiszpańskim (Solé 1985: 136).

Badaniem percepcji akcentu wyrazowego oraz akcentu w sekwencjach złożonych z rodzajnika i rzeczownika zajęli się między innymi Emilia

¹ Zjawisko prominencji jest złożone i wymaga różnorodnych podejść badawczych. Agnieszka Wagner wymienia trzy perspektywy dominujące w badaniach nad prominencją: funkcjonalną, związaną z komunikacyjnymi funkcjami prominencji; fizyczną, inaczej psychoakustyczną, w obrębie której badacze koncentrują się na cechach akustycznych sygnału mowy wpływających na słuchowy odbiór prominencji; kognitywną, której domeną są badania nad percepcyjnym przetwarzaniem prominencji w kontekście poznawczym (Wysocka 2023: 146 za: Wagner 2017).

Enríquez, Celia Casado, Andrés Santos (1989), Carolina Figueras i Marisa Santiago (1993), Joaquim Llisterri, Timothy L. Face (2000), Manuel Díaz-Campos i Rebecca Ronquest (2007) oraz Maria J. Machuca, Antonio Ríos i Sandra Schwab (2016). Badacze dążą do wyjaśnienia przyczyn trudności związanych z percepcją akcentu (M.E. Henry 1983) i analizują specyfikę odbioru akcentu hiszpańskiego przez użytkowników natywnych różnych języków, np. francuskiego, włoskiego, francuskiego czy bengalskiego (F. Courtois, C. Cavé 1997; I. Alfano, S. Schwab, J. Llisterri, R. Savy 2008, 2012; I. Hossain 2021).

Wśród czynników zakłócających rozpoznawanie słów w języku obcym Maria T. Martínez García (2025) wymienia interferencję języka ojczystego oraz bariery w percepcji akcentu fonetycznego i ortograficznego drugiego języka.

Warto zwrócić uwagę na studium logopedyczno-fonetyczne Marty Wysockiej (2023), w którym autorka opisała proces percepcji akcentu leksykalnego w języku polskim przez użytkowników tego języka² oraz na pracę Sofii Romanelli, Andrei C. Menegotto i Rona Smytha (2015), dotyczącą percepcji i ekspresji akcentu anglojęzycznych mieszkańców Argentyny poddanych immersji i treningowi językowemu.

Badania fonetyczno-fonologiczne w kontekście glottodydaktycznym i logopedycznym przeprowadziły Adriana Prizel-Kania (2008), Ewa Waniek-Klimczak (2009), Dorota d'Aystetten (2014) i Urszula Ciszewska-Psujek (2021). Rolę prozodii w komunikacji oraz trudności w akwizycji prozodii drugiego języka opisały Berit Aronsson (2014), Anna Cychnerska i Emilia Kubicka (2022). Zjawisku tzw. głuchoty fonetycznej i odbioru kontrastów fonologicznych w języku hiszpańskim przez natywnych użytkowników języka francuskiego przyjrzały się Syrine Daoussi, Marta Estrada i Lorraine Baqué (2017)³. Jako przykład badań z zakresu akcentu zdaniowego można podać pracę Hectora Ortiz-Lira (2000).

Omawiając zagadnienie „warstwy brzmieniowej języka”, nie można pominąć monografii Anity Grzegorzewskiej, którą badaczka poświęca procesowi „(...) konfigurowania sensu przy użyciu elementów suprasegmentalnych (akcent, intonacja) i segmentalnych (pauza)” (Grzegorzewska 2021: 10).

² M. Wysocka (2023) zaobserwowała, że użytkownicy języka polskiego miały problem przede wszystkim ze wskazaniem lokalizacji akcentu, a nie z jego ekspresją. Kształtowanie sprawności recepcji dźwięków mowy i rozumienia ze słuchu ważne jest zatem nie tylko z perspektywy glottodydaktycznej, ale również w procesie uczenia się języka ojczystego (Chyb 2015).

³ O głuchocie akcentowej (*stress deafness*) pisze także M.T. Martínez García (2025).

W pierwszej części niniejszego opracowania omówimy zagadnienie percepcji dźwięków mowy, scharakteryzujemy krótko akcent w językach hiszpańskim oraz polskim. W drugiej części przedstawimy eksperyment dydaktyczny przeprowadzony w grupie polskojęzycznych studentów uczących się języka hiszpańskiego jako obcego. Celem eksperymentu było sprawdzenie zdolności fonetycznego rozpoznawania samogłosek lub sylab akcentowanych w hiszpańskich wyrazach.

Motywacją do zgłębienia tematu jest przekonanie autorki, że umiejętność lokalizowania sylab akcentowanych bywa w niewystarczającym stopniu rozwijana na zajęciach praktycznej nauki języka hiszpańskiego (w porównaniu na przykład z zakresem nauczanej leksyki czy użycia struktur gramatyczno-leksykalnych) – co może wpływać na postępy w uczeniu się języka, jak również na stopień efektywności komunikacji w języku obcym. Ponadto w kontekście nauczania uniwersyteckiego na kierunkach filologicznych wiedza o prozodii stanowi istotny element kompetencji eksperckiej.

1. Percepcja dźwięków mowy w kontekście dydaktycznym

W percepcji dźwięków mowy kluczową rolę odgrywają procesy takie jak recepcja (słuch fizjologiczny), rozróżnianie i utożsamianie dźwięków mowy (słuch mowny, słuch fonematyczny), słuch fonemowy, słuch fonetyczny, słuch prozodyczny, analiza i synteza głoskowa i sylabowa, pamięć słuchowa wypowiedzi, asocjacja dźwięków mowy, lateralizacja percepcji dźwięków mowy oraz kontrola słuchowa wypowiedzi (Kurkowski 1997: 104–105). W dużym uogólnieniu percepcja mowy polega zatem na odbiorze, uporządkowaniu i odpowiedniej interpretacji otrzymanych danych. W procesie organizacji percepcyjnej zostaje wytworzona wewnętrzna reprezentacja danego obiektu na bazie dotychczasowych doświadczeń. W tej fazie nowe dane są integrowane z dotychczasową wiedzą.

Uczący się języka obcego musi przezwyciężyć przyzwyczajenia aparatu słuchowego do mowy ojczystej i nadać przebiegającemu automatycznie procesowi słyszenia mowy charakter świadomy (Prizel-Kania 2008: 215–216)⁴. Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu języka obcego

⁴ Percepcję akcentu warunkuje wiele czynników, między innymi długość sąsiadujących wyrazów, odmiana stylistyczna wypowiedzi i jej struktura semantyczno-syntaktyczna, jak również sprawność artykulacyjna i prozodyczna mówiącego czy tempo mowy (Wysocka 2023: 150 za: Steffen-Batogowa 2000).

wymaga od uczącego się wielu umiejętności, wśród których wymieniana się wykształcenie słyszenia fonematycznego, rozumienie reguł gramatyczno-syntaktycznych oraz rozumienie słownictwa (Prizel-Kania 2008: 217). U dzieci jest to proces naturalny i nieuświadomiony (Gutiérrez Palma, Palma Reyes 2004).

Wymowa oraz foniczna reprezentacja języka są przedmiotem badań w wielu obszarach językoznawstwa, takich jak fonetyka, fonologia, socjolingwistyka, psycholingwistyka, jak również metodyka nauczania języków obcych (Waniek-Klimczak 2009: 19)⁵. Wydaje się jednak, że kształtowanie słuchu fonematycznego na zajęciach językowych zajmuje peryferyjne miejsce w naukowej i zawodowej refleksji dotyczącej procesu glottodydaktycznego (Ciszewska-Psujek 2021: 204)⁶ i bywa pomijane w procesie nauczania albo też sprowadza się wyłącznie do ćwiczeń poprawnej wymowy. Wynika to częściowo z założenia, iż „(...) rozumienie ze słuchu jest globalnym procesem kognitywnym, a nie czynnością dekodowania poszczególnych dźwięków” (Prizel-Kania 2008: 218). Wrażliwość dźwiękowa i sprawność fonetyczna odgrywają w tym procesie istotną rolę, a produkcji językowej nie należy utożsamiać z recepcją⁷.

Doskonalenie metod nauczania związane jest ze zmianami paradygmatów i podejść do języka, odzwierciedla również zmieniające się potrzeby osób uczących się. Obecnie obserwuje się „(...) zwrot ku ustnej kompetencji językowej (w przeciwieństwie do np. kompetencji w rozumieniu czytanych tekstów)” (d’Aystetten 2014: 202).

⁵ „Badanie wymowy opiera się na fonetycznej analizie systemu dźwiękowego, wykorzystującej co najmniej jeden z aspektów dźwięków – produkcję, realność fizyczną i odbiór. Ten ostatni aspekt, audytoryjny, wydaje się najbardziej powszechny w badaniu wymowy w kontekście szkolnym, w którym nauczyciel ocenia wymowę ucznia w oparciu o swoje wrażenie słuchowe. Z kolei w materiałach dydaktycznych do nauczania wymowy i opisach systemu dźwiękowego mamy do czynienia z podejściem artykulacyjnym, opartym na opisie produkcji mowy. Ostatnim podejściem, stosunkowo najrzadziej obecnym w tradycyjnych materiałach dydaktycznych, choć coraz częściej wykorzystywanym w multimedialnych programach do nauczania języków obcych, jest analiza akustyczna mowy, tj. przebieg fali dźwiękowej odpowiadającej produkowanym dźwiękom” (Waniek-Klimczak 2009: 20).

⁶ U. Ciszewska-Psujek podaje przykład kursów języka polskiego dla obcokrajowców, na których uczenie prawidłowej wymowy „(...) ogranicza się do zaledwie kilku pierwszych lekcji związanych z poznaniem polskiego alfabetu i realizacji fonicznej polskich głosek w początkowej fazie nauki języka polskiego” (2021: 204).

⁷ Sprawność fonetyczną rozumiemy, za A. Prizel-Kanią, jako „(...) zdolność rozpoznawania i produkowania nieznanych wcześniej połączeń dźwiękowych, umiejętność podziału w trakcie słuchania” (2008: 217).

Metodą odzwierciedlającą tę tendencję jest powstała na przełomie lat 70. i 80. XX wieku w Stanach Zjednoczonych metoda naturalna (*The Natural Approach*). Jej twórcy Tracy Terrell i Stephen Krashen założyli, że nauka języka powinna przypominać akwizycję języka ojczystego. Jest ona procesem nieuświadomionym, w którym mówienie – produkcja głosek wraz ze wszystkimi elementami prozodii – rozwija się w drugiej kolejności, czyli jest wtórne do rozumienia ze słuchu. Uczniowie w pierwszej fazie słuchają i obserwują nauczyciela, a następnie – podążając za wzorcem – wypowiadają zdania (d'Aysetten 2014: 205). Prawidłowa percepcja dźwięków mowy i prozodii oraz ich artykulacja są niezbędne, aby komunikacja odbywała się w sposób efektywny, a rozumienie komunikatów ze słuchu stanowi fundamentalną umiejętność. Jest warunkiem aktywnej komunikacji, stanowi o funkcjonowaniu w grupie, ale przede wszystkim – w ogóle umożliwia naukę (Prizel-Kania 2008: 216).

1. Charakterystyka akcentu w języku polskim i hiszpańskim

Występowanie akcentu związane jest ze zjawiskiem prominencji, polegającym na uwydatnieniu w mowie elementu językowego, który odznacza się na tle pozostałych, co wpływa na organizację czasowo-rytmiczną wypowiedzi. W tradycyjnej klasyfikacji akcentu wyróżnia się akcent wyrazowy (uwydatnianie sylaby w wyrazie) oraz akcent frazowy (uwydatnianie wyrazu bądź grupy wyrazów we frazie). W innej klasyfikacji wskazuje się na akcent potencjalny (określający przypuszczalne miejsce występowania akcentu frazowego) i aktualny, inaczej nuklearny (oznaczający największą prominencję sylabową we frazie) (Wysocka 2023: 146 za: Ladd 1996).

Percepcja akcentu może być zatem uzależniona od przewidywania miejsca jego występowania, a nie od wyrazistości parametrów akustycznych składających się na prominencję (Wysocka 2023: 149).

Wśród oczywistych właściwości wymowy charakteryzujących akcent wymienia się czas trwania samogłosek, relację między czasem trwania samogłosek i spółgłosek, jak również czynniki psychologiczne kontekstualne i sytuacyjne: pamięć kinestetyczną związaną z produkcją sylab, znajomość systemu językowego, świadomość językowa i sytuację komunikacyjną (Solé 1985: 138–139).

W języku polskim akcent wyrazowy jest stały, głównie paroksytoniczny: pada na drugą sylabę od końca (Ciszewska-Psujek 2008) i ma zwykle

słabą reprezentację akustyczną. W systemie języka polskiego znajduje się wiele jednostek leksykalnych atonicznych, w których akcent fonetyczny się nie pojawia. Prawie w ogóle nie występują homogramy akcentowe, czyli wyrazy o takiej samej pisowni, różniące się jedynie akcentem różnicującym ich znaczenie (Ruszkowski 2013: 279 za: Gruszczyński, Bralczyk, red. 2002). Na podstawie wykonanych pomiarów akustycznych W. Jassem wykazał, że najważniejszym czynnikiem akcentotwórczym w polszczyźnie jest zmiana wysokości głosu (Wysocka 2023: 148 za: Jassem 1962). Akcent rytmiczny realizowany jest przede wszystkim jako

(...) wydłużenie czasu trwania spółgłoski na początku sylaby akcentowanej w stosunku do sąsiednich sylab nieakcentowanych, przy czym ten parametr może współwystępować wraz z innymi parametrami głosu budującymi prominencję (Wysocka 2023: 150 za: Łukaszewicz 2015; Łukaszewicz 2018).

W języku hiszpańskim akcent leksykalny ma charakter kontrastywny, jest ruchomy i dynamiczny (Alfano, Savy, Llisterri 2008: 23). Manifestuje się w trzech korelatach: czas trwania, frekwencja i częstotliwość, niekoniecznie występujących w tej samej skali. W sytuacji gdy wyraz stanowi komponent dłuższej wypowiedzi, np. występuje w zdaniu, akcent nabiera także innych cech fonetycznych (Llisterri, Machuca, Ríos, Schwab 2016). Akcent leksykalny lokalizuje się zwykle w jednej z trzech ostatnich sylab wyrazu, rzadziej w czwartej lub w piątej sylabie, licząc od końca. Najczęściej spotykany jest akcent paroksytoniczny, drugi pod względem frekwencji występowania jest akcent oksytoniczny, najrzadszy zaś – proparoksytoniczny (Hossain 2021). Zgłoskotwórcza samogłoska konstytuująca sylabę toniczną może być oznaczona znakiem diakrytycznym *tilde*, stosowanym zgodnie z regułami ortografii języka hiszpańskiego. W wielu przypadkach akcent leksykalny jest jedynym wykładnikiem różnicowania znaczenia wyrazów (np. w wyrazach: *saco* i *sacó*, *jugo* i *jugó*).

2. Percepcja hiszpańskiego akcentu leksykalnego przez polskich słuchaczy

Jak wspomnieliśmy we wprowadzeniu, celem opisanego w tej części artykułu eksperymentu było zbadanie, w jakim stopniu Polacy uczący się języka hiszpańskiego rozpoznają i lokalizują hiszpański akcent wyrazowy. Grupę

badawczą stanowili studenci pierwszego i drugiego roku studiów licencjackich⁸ – łącznie 62 osoby reprezentujące dwa poziomy biegłości językowej (zgodnie z ESOKJ): A2 – studenci początkujący (rozpoczęli naukę języka hiszpańskiego na uczelni) oraz B1/B2, nazywani w dalszej części artykułu zaawansowanymi (uczyli się tego języka przed rozpoczęciem studiów lub uczą się go na uczelni drugi rok).

Ankietowanym studentom dwukrotnie odczytano dwadzieścia wyrazów (tabela 1) i poproszono o ich odręczne zapisanie oraz o zaznaczenie sylaby lub samogłoski, w której słyszą akcent (w dowolny sposób, np. poprzez podkreślenie; instrukcje i cel eksperymentu przedstawiono studentom przed jego rozpoczęciem)⁹. Zostali również poproszeni o zaznaczenie akcentu graficznego zgodnie z zasadami ortografii, jeśli je znają.

Tabela 1. Lista wyrazów zaprezentowanych słuchaczom

Acentuación	Agosto
Hacer	Hablara
Llamarse	Coméis
Comiera	Lloverá
Alemán	Sábado
Rincón	Azúcar
Relámpago	Estructura
Disfrutar	Fónico
Paso	Juicio
Saltábamos	Abuela

Źródło: opracowanie własne

⁸ Studenci Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego na kierunkach: iberystyka: hispanistyka i hispanistyka stosowana. Zgodnie z programem studiów studentom oferuje się 12 godzin dydaktycznych języka hiszpańskiego tygodniowo. Zajęcia prowadzone są przez lektorów polskich i hiszpańskich. Ponadto obowiązkowy na pierwszym roku jest kurs gramatyki opisowej, na drugim zaś odbywają się zajęcia w języku hiszpańskim. Uczelnia nie oferuje kursu dedykowanego wyłącznie zagadnieniom fonetyki czy wymowy języka hiszpańskiego.

⁹ Wyrazy zostały przeczytane przez autorkę eksperymentu, natywną użytkowniczkę języka polskiego, nauczyciela języka hiszpańskiego. Rytm lektury wyrazów ocenia się jako naturalny, ale dostosowany do tego, by słuchacze mogli zapisać wyrazy i zaznaczyć lub podkreślić sylabę lub samogłoskę, w której usłyszeli akcent.

Lista zawierała wyrazy z akcentem oksytonicznym, paroksytonicznym i proparoksytonicznym, które powinny być znane studentom na poziomie A2, jak również trudniejsze, odpowiadające wyższym poziomom biegłości językowej. W dziesięciu z nich występował akcent graficzny, w dziesięciu tylko fonetyczny. Uwzględniono ponadto wyrazy z dyftongami.

Ocena wyników eksperymentu polega na ilościowej i jakościowej analizie błędów, którym przypisano dwie kategorie: fonetyczne, tzn. nieprawidłowa lokalizacja akcentu fonetycznego, oraz ortograficzne, polegające na nieprawidłowym oznaczeniu ortograficznym akcentu lub brakiem tego oznaczenia we właściwej samogłosce.

Analiza list wyrazów zapisanych przez studentów pokazuje, że niektórzy z nich nie zaznaczyli akcentu fonetycznego ani ortograficznego w żadnym z wyrazów. Wielu słuchaczy zaznaczyło akcent graficzny w prawidłowy sposób, podkreślając jednak niewłaściwą sylabę występowania akcentu fonetycznego – co może świadczyć o zapamiętaniu formy zapisu wyrazu, ale braku wrażliwości słuchowej na akcent fonetyczny. W odpowiedziach jedynie trzech uczestników badania w grupie zaawansowanej nie odnaleziono żadnego błędu fonetycznego ani ortograficznego. Nieliczne są prace, w których wystąpiły dwa lub trzy błędy. Odnajdujemy również takie, w których wszystkie akcenty fonetyczne i ortograficzne zaznaczone są nieprawidłowo.

Badanie ujawniło ponadto liczne problemy z poprawnym zapisem wyrazów oraz z prawidłowym oddzieleniem wyrazów słyszanych w ciągu, zwłaszcza w grupie początkującej. Funkcja delimitacyjna akcentu nie stanowiła zatem wsparcia w procesie segmentacji elementów fonicznych. Przyczyną błędów może być interferencja między językiem polskim i hiszpańskim czy hiszpańskim i angielskim (którego studenci uczą się jako pierwszego języka obcego) oraz niewystarczające utrwalenie zasad pisowni, ortografii oraz wymowy.

Przykłady błędów w pisowni to: zamiany spółgłosek, np. zapis wyrazu *juicio* jako **juisio* lub **huizo*; *relámpago* jako **relámbago*; *lloverá* jako **jobera*; *llamarse* jako **jamarse*; czy nieprawidłowy zapis wyrazów ze spółgłoską *h* na początku, np. **habuela* zamiast *abuela*; **hacentuación* zamiast *acentuación*; lub też zamiana *b* na *v*, np. **saltávamos* zamiast *saltábamos*.

W odpowiedziach początkujących uczestników eksperymentu odnależliśmy 213 błędów fonetycznych (stanowią niecałe 55 proc. wszystkich popełnionych błędów) i 175 błędów ortograficznych (nieco ponad 45 proc. wszystkich błędów), a w odpowiedziach studentów na poziomie zaawansowanym – 172 błędy fonetyczne (nieco ponad 55 proc.) i 138 błędów ortogra-

ficznych (niespełna 45 proc.). W obydwu grupach zaobserwowano więcej błędów fonetycznych, czyli związanych z nieprawidłową percepcją akcentu, co potwierdza przypuszczenie, iż zasady ortografii akcentu nie stanowią jedynego problemu dydaktycznego w nauce języka hiszpańskiego jako obcego.

W tabeli 2 prezentujemy wartości procentowe odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych z uwzględnieniem poziomu i rodzaju błędu. Błędy, na które zwracamy szczególną uwagę i które opiszemy poniżej, zgodnie z tematyką badania, to błędy fonetyczne.

Tabela 2. Wartości procentowe odpowiedzi prawidłowych i nieprawidłowych z uwzględnieniem poziomu i rodzaju błędu

Poziom	Niewłaściwie zaznaczony akcent fonetyczny	Właściwie zaznaczony akcent fonetyczny	Błąd ortograficzny	Brak błędu ortograficznego
Początkujący	44,3	55,7	36,5	63,5
Zaawansowany	22,6	77,4	18	82

Źródło: opracowanie własne

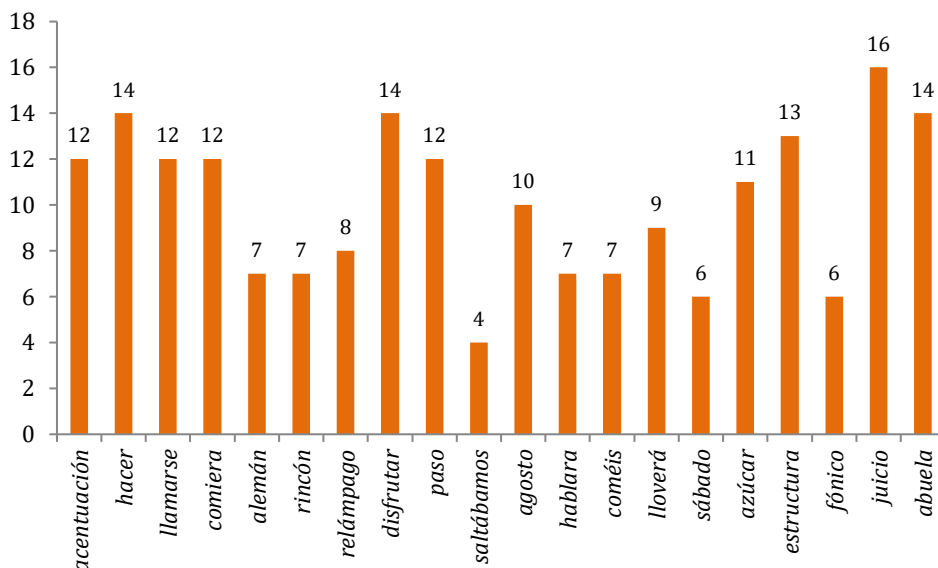
Opracowując wyniki testu, wskazano wyrazy, w których studenci najczęściej popełniali błędy. W grupie początkującej zlokalizowano 11 wyrazów (7 wyrazów z akcentem paroksytonicznym i 3 wyrazy z akcentem oksytonicznym), a w grupie zaawansowanej 8 wyrazów (4 wyrazy z akcentem paroksytonicznym i 3 wyrazy z akcentem oksytonicznym) – w których więcej niż dziesięcioro studentów popełniło błąd o charakterze fonetycznym. Liczbę studentów początkujących, którzy popełnili błędy w poszczególnych wyrazach, prezentujemy na wykresie 1.

Wyrazem, z którym studenci grupy początkującej mieli największy kłopot, jest wyraz *juicio*. Możliwe, że przyczyną nieprawidłowej percepcji akcentu jest obecność dyftongów słabo rozpoznawalnych słuchowo i odbieranych przez użytkowników języka polskiego na wczesnych etapach nauki hiszpańskiego jako rozziw. Również w drugim wyrazie, w którym popełniono najwięcej błędów, czyli *abuela*, występuje dyftong.

Kolejne dwa wyraz z największą liczbą pomyłek w lokalizacji leksykalnego akcentu fonetycznego są bezokolicznikami. Wydaje się, że ze względu na strukturę wyrazu (końcówką bezokolicznika jest zawsze morfem fleksyjny -ar, -er lub -ir, w zależności od modelu koniugacji; w bezokoliczni-

kach zawsze występuje akcent oksytoniczny) powinny być one łatwo rozpoznawalne przez studentów.

Piątym wyrazem, w którym najczęściej mylono lokalizację akcentu, jest *estructura*, następnie wyrazy *después*, *acentuación*, *llamarse*, *comiera*, *paso* i *azúcar*. W przypadku tego ostatniego istnieje duże prawdopodobieństwo, iż akcent jest mylony ze względu na zbieżną z czasownikami strukturę (końcówka wyrazu -ar).



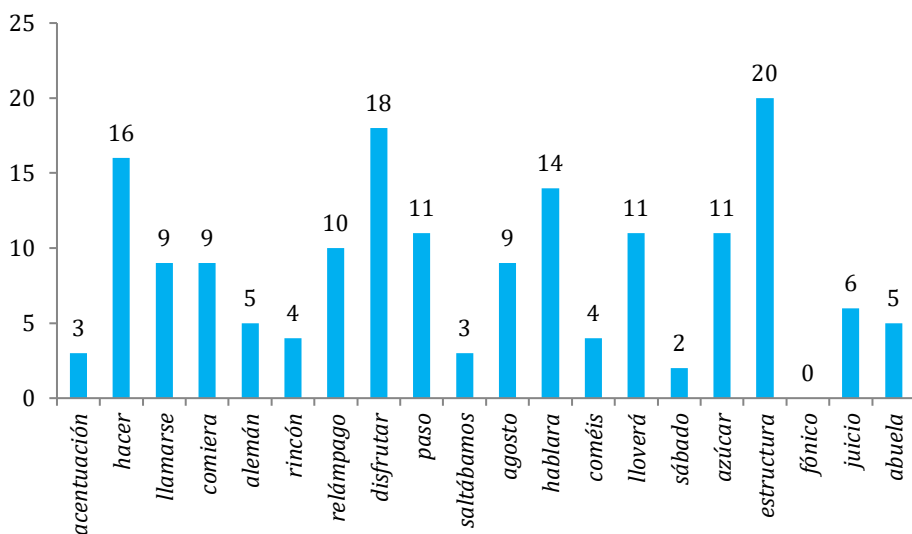
Wykres 1. Liczba studentów grupy początkującej, którzy popełnili błędy w oznaczeniu akcentu fonetycznego w poszczególnych wyrazach

Źródło: opracowanie własne

W grupie studentów na poziomie zaawansowanym najczęściej mylonym wyrazem pod względem występowania akcentu fonetycznego jest *estructura*, następnie czasowniki *disfrutar* i *hacer*, w dalszej kolejności są to wyrazy *hablara*, *azúcar*, *llovera* i *paso*. Studenci na wyższym poziomie zaawansowania powinni zdawać sobie sprawę z istnienia funkcji dystynktywnej akcentu w języku hiszpańskim. Zgodnie z efektami uczenia się powinni również reprezentować szerszy zasób leksykalny i lepszy stopień utrwalenia modeli odmiany w różnych czasach gramatycznych. Można przypuszczać, iż ta świadomość jest – paradoksalnie – przyczyną negatywnej interferencji, ujawniającej się w pomyłce wyrazów: *llovera* (czas przeszły

trybu łączącego) z *lloverá* (czas przyszły) czy *paso* (czas teraźniejszy) z *pasó* (czas przeszły).

Na wykresie 2 prezentujemy liczbę studentów przypisanych do grupy zaawansowanej, którzy popełnili błędy w poszczególnych wyrazach.



Wykres 2. Liczba studentów grupy zaawansowanej, którzy popełnili błędy w oznaczeniu akcentu fonetycznego w poszczególnych wyrazach

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wyników eksperymentu możemy wskazać wzorce akcentowe, z których percepcją ankietowani mają najwięcej problemów. Większość poddanych eksperymentowi studentów grupy zarówno początkującej, jak i zaawansowanej interpretuje wyrazy z akcentem oksytonicznym jako posiadające akcent paroksytoniczny (taka pomyłka stanowi ponad 25 proc. wszystkich błędów popełnionych przez studentów początkujących i nieco ponad 19 proc. – w grupie zaawansowanej) lub odwrotnie (23 proc. wszystkich błędów w grupie studentów początkujących, ponad 25 proc. w grupie zaawansowanej).

W drugiej kolejności wyrazy z akcentem proparoksytonicznym są odbierane jako akcent paroksytoniczny (24 proc. wszystkich błędów w grupie studentów początkujących, 31 proc. w grupie zaawansowanej). Kilka osób usłyszało akcent w czwartej sylabie licząc od końca wyrazu (10 studentów

w grupie początkującej i 9 w grupie studentów zaawansowanych). W gramatyce języka hiszpańskiego wyrazy te określane są terminem *sobreesdrújulas*, na liście wyrazów w ogóle ich nie było. Zdarza się, że wyrazy z akcentem oksytonicznym studenci zaawansowani interpretują jako akcent paroksytoniczny.

Najlepiej rozpoznawalne fonetycznie przez studentów są wyrazy z akcentem proparoksytonicznym (na liście odczytanych wyrazów były to: *relámpago*, *sábado*, *saltábamos* i *fónico*), który stanowi dla natywnych użytkowników języka polskiego wysoki kontrast percepcyjny. W grupie początkującej w tych wyrazach błąd popełniło łącznie 18 uczestników badania, a w grupie zaawansowanej – 12. Podobny mechanizm zaobserwowała M. Wysocka (2023).

Nie potwierdziło się początkowe założenie autorki, że najsprawniej odbierany przez Polaków jest akcent paroksytoniczny, do którego Polacy są przyzwyczajeni. Badaczka przypuszcza, iż powodem jest słabość systemu uwagi percepcyjnej koniecznej w lokalizowaniu akcentu, o czym pisze również Md Imram Hossain (2021) – definiując w ten sposób tzw. głuchotę akcentową, czyli brak umiejętności słyszenia i prawidłowego lokalizowania akcentu, co bywa wynikiem wpływu akcentu występującego w języku ojczystym.

Podsumowanie

Porównanie liczby błędów popełnianych przez obydwie grupy studentów przywodzi na myśl wniosek, iż percepcja akcentu stopniowo usprawnia się. Studenci zaawansowani skuteczniej lokalizują akcent leksykalny. Podtrzymujemy jednak stanowisko, że liczbę pomyłek należy uznać za alarmującą, dlatego warto wziąć pod uwagę włączenie efektywnych ćwiczeń prozodycznych do repertuaru aktywności dydaktycznych. Źródłem inspiracji dla lektorów mogą być programy terapeutyczne, w których opracowuje się aktywności usprawniające zarówno percepcję, jak i realizację prozodii (Wysocka 2016).

Słabością przeprowadzonego eksperymentu może być uwzględnienie w poleceniu konieczności równoczesnego zapisywania wyrazów i lokalizowania akcentów, przez co jego uczestnicy musieli koncentrować swoją uwagę na dwóch zadaniach. Uważamy jednak, iż w przypadku języków, w których akcent jest graficznie sygnalizowanym elementem diakrytycznym, jednoczesne ćwiczenie zapisu liter i diakrytów pozwala na zintegrowane rozwijanie automatyzmu pisania w języku obcym.

Literatura

- Alfano I., Savy R., Llisterri J. (2008): *Las características acústicas y perceptivas del acento léxico en español y en italiano: los patrones acentuales paroxítonos*, „Language Design. Special Issue”, 2, s. 23–30.
- Alfano I., Schwab S., Llisterri J., Savy R. (2012): *La percepción del acento léxico en una lengua extranjera*, „Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, s. 279–296.
- Aronsson B. (2014): *Prosody in the foreign language classroom – always present, rarely practiced?*, „Journal of Linguistics and Language Teaching”, 5(2), s. 207–224.
- d'Aysetten D. (2014): *Metody nauczania języka obcego na kursach dla dorosłych a samoocena własnych postępów i ocena kursu*, „Edukacja Dorosłych”, 2, s. 201–212.
- Cave C., Courtois E. (1997): *Étude comparative de la perception par des sujets francophones et hispanophones de l'accent lexical en espagnol*, „Revue Parole”, 1, s. 75–86.
- Chyb M.U. (2015): *Kształcenie umiejętności efektywnego słuchania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, 2, s. 115–130.
- Ciszewska-Psujek U. (2021): *Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej*, „Logopedia”, 49(2), s. 199–217.
- Cychnerska A., Kubicka E. (2022), *Prozodia w polskiej refleksji glottodydaktycznej*, „Język Polski”, 102(2), s. 64–76.
- Daoussi S., Estrada M., Baqué L. (2017): *Percepción del acento léxico vs morfológico español por parte de francófonos en inmersión*, „Tendencias actuales en fonética experimental: cruce de disciplinas en el centenario del «Manual de Pronunciación Española»”, s. 210–213.
- Díaz-Campos M., Ronquest R. (2007): *La percepción de acentos tonales en enunciados afirmativos*, „Estudios de Fonética Experimental”, 16, s. 81–98.
- Enríquez E., Casado C., Santos A. (1989): *La percepción del acento en español*, „Lingüística Española Actual”, 11, s. 241–269.
- Face T.L. (2000): *The role of syllable weight in the perception of Spanish stress*, w: *Hispanic Linguistics at the Turn of the Millennium. Papers from the 3rd Hispanic Linguistics Symposium*, red. H. Campos, E. Herburger, A. Morales Front, T.J. Walsh, Somerville, s. 1–13.
- Figueras C., Santiago M. (1993): *Producción del rasgo acentual mediante síntesis de voz*, „Estudios de Fonética Experimental”, 5, s. 113–128.
- Grzegorzewska A. (2021): *Prozodia jako składnik sensu*, Łódź.
- Gutiérrez Palma N., Palma Reyes A. (2004): *Acento léxico y lectura: un estudio con niños*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, 2(2), s. 143–160.
- Henry M.E. (1983): *Dificultades en la percepción del acento*, „Revista de lingüística teórica y aplicada”, 21, s. 65–80.
- Hossain I. (2021): *Percepción del acento léxico en español L2: Un estudio sobre los hablantes nativos de bengalí*, „Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Letras”, 31(1), s. 172–182.
- Kurkowski Z.M. (1997): *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, 10, s. 103–109.
- Llisterri J., Machuca M.J., Ríos A., Schwab S. (2016): *The perception of lexical stress in words within a sentence*, „Loquens”, 3(2).

- Martínez García M.T. (2025): *Orthographic accents and their influence in lexical stress perception in L2 word recognition*, „Phonica”, 21, s. 1–18.
- Ortiz-Lira H. (2000): *La acentuación contextual en español*, „Onomázein”, 5, s. 11–41.
- Prizel-Kania A. (2008): *Rola i sposoby kształcenia percepcji słuchowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 215–222.
- Romanelli S., Menegotto A.C., Smyth R. (2015): *Percepción y producción del acento en alumnos angloparlantes de ELSE en la Argentina: efectos del entrenamiento y de la inmersión*, „Signo y Seña”, 27, 6, s. 47–88.
- Ruszkowski M. (2013): *Duplety akcentuacyjne we współczesnej polszczyźnie*, „Polonica”, 33, s. 279–284.
- Solé M.J. (1985): *Experimentos sobre la percepción del acento*, „Estudios de Fonética Experimental”, 1, s. 131–242.
- Szupica-Pyrzanowska M. (2018): *Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym*, „Podstawy Edukacji”, 11, s. 183–204.
- Waniek-Klimczak E. (2009): *Badanie wymowy w języku obcym: od teorii do praktyki*, „Neofilolog”, 32, s. 19–32.
- Wysocka M. (2016): *Programy terapeutyczne usprawniające percepcję i realizację prozodii – przegląd literatury*. „Nowa Audiofonologia. Praktyka Kliniczna i Badawcza”, 5(2), s. 47–52.
- Wysocka M. (2023): *Akcent wyrazowy w percepcji dorosłych użytkowników języka polskiego*, „Logopedia”, 52(1), s. 145–163.

Perception of Spanish lexical accent by native Polish speakers – conclusions from a didactic experiment

Abstract: The topic of this article is related to the acquisition of prosodic speech elements in the process of learning foreign languages. The authors' considerations focus on the perception of Spanish lexical accent. The first part of the paper discusses the perception of speech sounds. It also presents the characteristics of accent in Spanish and Polish. The second part of the article presents a teaching experiment conducted with a group of Polish-speaking students who learn Spanish as a foreign language. The aim of the experiment was to test the ability to phonetically recognize vowels or stressed syllables in Spanish words. Based on the results, it was possible to identify the most problematic accent patterns in terms of perception. A review of the relevant literature and the results of the experiment allows the author to conclude that these difficulties may be the consequence of weaknesses of the perceptual attention system and interference between the native and foreign languages. Therefore, it is necessary to supplement the foreign language teaching process with methods that consider the development of auditory sensitivity to phonetic differences between languages.

Keywords: prosody, lexical accent, speech sounds perception, didactics, Spanish as a foreign language