

Wojciech Hofmański

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kognitywne aspekty glottodydaktyki. Czeski student wobec pułapek komunikatywności

Język zawiera poczucie nieznannej, szerszej rzeczywistości, w stosunku do której świat fizyczny jest jedynie powierzchnią czy nośnikiem, bez wątplenia jednak rzeczywistości, w której istniejemy i do której należymy.

Benjamin Lee Whorf
(*Język, myśl i rzeczywistość*)

Przedmiotem niniejszego artykułu są analizy błędów językowych napotykanych w czasie realizacji procesu glottodydaktycznego w jednorodnych, czeskojęzycznych grupach lektoratowych¹. W pracy podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie, czy w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego w Czechach, poza już rozpoznanymi i jaskrawymi przykładami błędów, istnieją także trudności nietypowe i wciąż nieopisane².

Prowadzone dotychczas badania błędów cudzoziemców uczących się języka polskiego – choć liczne – ograniczają się w zasadzie do przekrojowych³ lub analiz zawężonych do jednego, ściśle określonego typu uchy-

¹ Niniejszy referat jest rozszerzoną redakcją czeskojęzycznego artykułu: W. Hofmański, *Slavistické a kognitivní aspekty glottodidaktiky. Český student versus pasti komunikativnosti*, w: *Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě*, red. L. Janovec, E. Hájková, I. Gwóźdź-Szewczenko, M. Maciołek, Brno 2010, s. 213–222.

² Zjawiskiem istotnie oddziałującym na proces glottodydaktyczny jest komunikatywność, czyli umiejętność docierania do odbiorcy podczas aktu komunikacji mimo popełniania przez nadawcę rozmaitych błędów językowych. Kognitywna perspektywa tłumaczy zjawisko komunikatywności ogólnoludzką zdolnością kategoryzowania określonych elementów tworzących kod komunikatu. W przypadku języków słowiańskich kluczem do zrozumienia komunikatywności jest współwystępowanie analogicznych, często wręcz identycznych, morfemów leksykalnych i gramatycznych o zbliżonych lub bliskich znaczeniach prototypowych. Co równie ważne – towarzyszą temu także niewielkie różnice w zakresie reguł gramatycznych poszczególnych systemów.

³ Por. A. Dąbrowska, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Kraków 2004, s. 105–136.

bień⁴. Szczególnie opracowania kompleksowo odnoszące się do charakterystycznych trudności (na poziomie różnych podsystemów nauczanego języka u osób określonego pochodzenia) są na tym tle rzadkością.

Zwraca także uwagę niewielka liczba prac poświęconych błędom popełnianym przez czeskojęzycznych studentów. Odnosząc się bezpośrednio do pogranicza polonistyczno-bohemistycznego, warto podkreślić istnienie stosunkowo obszernej listy opracowań z zakresu językoznawstwa porównawczego. Na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście prace Teresy Zofii Orłoś⁵ oraz publikacje czeskich badaczy – nie tylko glottodydaktyków, którzy zajmują się nauczaniem polszczyzny na terenie Czech⁶, ale i językoznawców o tak bogatym dorobku naukowym, jakim może poszczycić się Edvard Lotko⁷.

Wciąż natomiast jako obszar niedokonań jawią się analizy poświęcone metodyce nauczania języka polskiego jako obcego Słowian. Brakuje też prac syntetyzujących dorobek slawistycznego językoznawstwa porównawczego z glottodydaktyką. Tymczasem, w związku z postępującą internacjonalizacją szkolnictwa wyższego w Polsce, powstanie tego typu opracowań wydaje się nieuniknione.

Artykuł jest relacją z badań przeprowadzonych podczas pobytu stypendialnego na Uniwersytecie Karola w Pradze. Celem prowadzonych w ramach tego programu prac była kompleksowa charakterystyka specyficznych, czesko-polskich interferencji językowych. Towarzyszył temu cel praktyczny, jakim było stworzenie swoistego poradnika metodycznego na potrzeby lektorów języka polskiego jako obcego w środowisku czeskim oraz sporządzenie katalogu miejsc trudnych dla Czechów w obszarze gramatyki polskiej. Badania podzielone zostały na trzy etapy. Pierwszy obejmował analizę audytywną tekstów

⁴ Por. M.M. Nowakowska, *Problemy nauczania składni polskiej – szyk głównych składników w wypowiedziach polskich i słowackich*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 506–510; A. Majewska-Tworek, *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 159–163.

⁵ Zob. *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa*, red. T.Z. Orłoś, Kraków 2004; *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*, red. T.Z. Orłoś, Kraków 2003.

⁶ Zob. I. Dobrotová, *O języku studentów z Zaolzia*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004 s. 255–259; J. Raclavská, *Analiza błędów w wypracowaniach uczniów Gimnazjum w Jevičku*, w: *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego etnicznego i obcego*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław 1992, s. 180–186.

⁷ E. Lotko, *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*, Ołomuniec 1997.

mówionych. Drugi – analizę gramatyczną (teksty pisane oraz zadania testowe). Trzeci stanowiła próba opisu mechanizmów odpowiadających za leksykalno-stylistyczne trudności w nauce blisko spokrewnionego języka polskiego.

Jako kluczowa przedstawiała się przy tym kwestia pojmowania procesu glottodydaktycznego – w kontekście szczególnej sytuacji komunikacyjnej jego uczestników. Za George'em Lakoffem, który stwierdza, że „czytanie jest konstruowaniem”⁸, przyjęto, że konstruowaniem może być również każda inna forma recepcji komunikatu językowego, a więc cały proces werbalnej komunikacji opiera się na kolejno następujących, a przez to uporządkowanych aktach konstrukcji sceny⁹.

Taka perspektywa nakazywała rozpatrywać każde wyrażenie w kontekście możliwości, którymi dysponują uczestnicy procesu komunikacji – zewnętrznych (norm i potencjału określonego języka) oraz wewnętrznych (kompetencji komunikacyjnych użytkownika). Ponadto w przypadku nadawcy komunikującego się przy pomocy języka obcego, trzecim czynnikiem współwarunkującym postać komunikatu jest kształt systemu języka rodzimego. Natomiast zestawienie dwóch pierwszych czynników z trzecim pozwala glottodydaktykom stworzyć rejestr interferencji.

W konsekwencji myślenie o lingwistycznych aspektach nauczania języka obcego można odnieść do kognitywnej teorii przekładu¹⁰, a komunikaty osoby uczestniczącej w procesie glottodydaktycznym mogą być rozpatrywane jako przekłady z języka I do języka II¹¹. Kognitywne nauczanie języka

⁸ Elżbieta Tabakowska, przywołując i rozwijając tezę Lakoffa podkreśla, że „użytkownicy języka konstruują dane treści pojęciowe w szczególny sposób, wybierając sposób symbolizacji poszczególnych konceptualizacji”. Por. E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001, s. 48.

⁹ Ibidem, s. 48.

¹⁰ Łączenie myślenia językoznawczego w kontekście glottodydaktycznym z kognitywną teorią przekładu konstituuje ostatecznie ekwiwalencja na poziomie stylu, co Roman Jakobson nazywał „poetyką gramatyki”, a Tabakowska redefiniuje jako „konkretną konstrukcję konkretnych treści semantycznych”. Por. E. Tabakowska, op.cit., s. 51.

¹¹ Tezę tę potwierdzają częściowo neurolingwistyczne badania dotyczące sposobu przetwarzania informacji językowych i lokalizacji odpowiedzialnych za to obszarów mózgu. Dwa główne obszary związane z przetwarzaniem komunikatów to IFG (*inferior frontal gyrus* – dolny zakręt czołowy) oraz STG (*superior temporal gyrus* – zakręt skroniowy górny). Oba znajdują się w lewej półkuli mózgowej. Angela D. Friederici i Shirley-Ann Rueschemeyer wykazały, że osoby przetwarzające bardziej złożone semantycznie komunikaty w języku obcym, nienatywnym korzystają z obszaru IFG. Osoby bilingwalne (w przypadku obu języków) wykorzystują ten sam obszar – STG, związany z automatycznym przetwarzaniem uzyskiwanej informacji. Odmienne aktywność mózgu oraz procesy świadomościowe wskazują jednoznacznie, że posługiwanie się językiem obcym i rodzimym nie może być traktowane jednakowo. Por. A.D. Friederici, S.A Rueschemeyer, *Language Acquisition: Biological Versus Cultural Implications for Brain Structure*, w: *Lifespan*

(polskiego) jako obcego konsekwentnie prowadzi do celu, którym jest umiejętność wychwytywania różnic na poziomie obrazowania pomiędzy dwoma wyrażanymi werbalnie i wewnętrznie uporządkowanymi systemami. Dopiero posiadanie takiej umiejętności daje możliwość kompetentnego i pełnego odтворzenia wartości informacyjnej komunikatu przez obcojęzyczny ekwiwalent lub uzmysławia jego nieprzekładalność i konieczność zastosowania innej strategii komunikacyjnej.

Przedmiotem szczegółowych analiz prowadzonych w ramach realizowanego programu był język polski, którym posługują się prymarni użytkownicy języka czeskiego. W badaniu udział wzięło 30 osób (studenci oraz absolwenci slawistycznych i polonistycznych studiów uniwersyteckich). Co jednak wymaga podkreślenia, z badań wyłączone zostały osoby, których idiolekt mógłby znacząco zniekształcić wyniki. Były to dwie grupy uczących się: studenci o mieszanych korzeniach słowiańskich i cechującym ich czynnym multilingwizmie oraz studenci czescy pochodzenia polskiego zamieszkujący tak zwany przygraniczny pas przejściowy. Przedstawiciele drugiej grupy stanowią znaczny odsetek studentów polonistyki w skali całej Republiki Czeskiej, a problemy pojawiające się w tym procesie nauczania nie pokrywają się całkowicie z problemami studentów prymarnie czeskojęzycznych. Przyczyną jest silny wpływ gwary cieszyńskiej, należącej do południowej podgrupy gwar śląskich, która jednak wyraźnie dystansuje się do polszczyzny ogólnej¹².

Zakres podmiotowy badań obejmował analizę materiału ilustrującego istnienie żywej interferencji na poziomie fonetyki, fleksji i składni¹³. Osobnym rozważaniom została również poddana kwestia leksyki – w tym przypadku jako istotna w badaniach jawiła się także kategoria potoczności współwarunkująca powstawanie komunikatów w sytuacjach nieoficjalnych. Szeroko rozumiane modyfikacje w obrębie systemu zachodzą najszybciej w zakresie słownictwa, zatem właśnie leksyka odzwierciedla rzeczywistość pozajęzykową i musi natychmiastowo reagować na dynamicznie zachodzące w niej zmiany. Wyrazy kulturowo uwarunkowane, nieprzystawalność rozbudowanych pod względem leksykalnym domen, wreszcie słowa kluczowe dla danej kultury to obszary

Development and the Brain. The perspective of Biocultural Co-constructivism, red. P.B. Baltes, P.A. Reuter-Lorenz, F. Rosler, Cambridge 2006, s. 161–182.

¹² Por. I. Dobrotová, op.cit.; E. Lotko, *Czesko-polskie pogranicze językowe: Sytuacja na Zaolziu*, w: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice 1993.

¹³ Były to transkrypcje fonetyczne dokonanych nagrań (odczyty tego samego tekstu), prace pisemne studentów, specjalnie przygotowane zadania testowe, a także udostępniane przez lektorów teksty ewaluacyjne.

z całą mocą ukazujące potrzebę położenia szczególnego nacisku na tę stronę kształcenia językowego.

Po drugie, hierarchiczna dominacja tekstów mówionych powoduje, że nie sposób zrezygnować z uwag dotyczących fonetyki i fonologii. Nawet użytkownicy bardzo blisko spokrewnionych z polszczyzną języków mają trudności w zakresie wymowy. Nakładające się na to uwarunkowania psycholingwistyczne powodują, że już po kilku latach nauki języka polskiego identyfikacja interlokutora jako obcokrajowca nie jest trudna. Obok rozmaitych uchybień normatywnych w zakresie wymowy polskiej pojawiają się oczywiście niedociągnięcia wyjątkowo opornie poddające się próbom klasyfikacji. Często bowiem nie można wytyczyć ostrej i powszechnie akceptowalnej granicy między nieświadomie popełnianym błędem a zwykłym zatrąceniem językowej estetyki. W kontekście glottodydaktyki ortofonia wydaje się więc jednym z kluczowych elementów rzutujących na ostateczną jakość komunikacji.

Po trzecie, nietypowe błędy fleksyjne popełniane przez obcokrajowców są kolejnym z wyraźnych sygnałów informujących rodzimego użytkownika polszczyzny, że jego partner w procesie komunikacji nie jest Polakiem. Co ciekawe, przeprowadzona obserwacja wskazuje, że zakorzenienie w polskim środowisku językowym może w pierwszej kolejności wyeliminować usterki fonetyczne, podczas gdy bardzo rzadkie – ale ściśle określone – potknięcia w odmianie wyrazów mogą wciąż zdradzać niepolskie pochodzenie.

I wreszcie czwartym czynnikiem poszerzającym zakres badań jest istnienie pewnej – choć nie pełnej – swobody w konstruowaniu wypowiedzi w języku polskim. Wydaje się oczywiste, że opanowanie zdolności budowania całkowicie poprawnych zdań może być uznane za moment kulminacyjny kształcenia językowego. Czescy studenci, tworząc samodzielnie dłuższe wypowiedzi, niezmiernie często popełniają błędy wynikające z posługiwania się szykiem wyrazów typowym dla rodzimego systemu. Mimo występowania w polszczyźnie szyku określanego jako swobodny (ale jednak nie dowolny), takie błędy i potknięcia są na tyle wyraźne i charakterystyczne, że pozwalają wręcz wskazać czeskie pochodzenie nadawcy komunikatu.

1. Dla osób prymarnie czeskojęzycznych poprawne operowanie dwoma szeregami głosek – szumiących i ciszących – stanowi największą trudność:

Zosia [zoś'a]

Blisko związany i równie poważny problem dotyczy oczywiście braku dyferencjowania samogłosek [y], [i] wraz z nieuzasadnioną palatalizacją spółgłosek poprzedzających:

rozkoszy [roskoš'i]

Ciekawi natomiast znaczna liczba przypadków realizowania głoski [ɥ] poprzez [l]:

usłyszała [usl'išała]

Błąd ten pojawia się nawet u osób doskonale władających polszczyzną. Samogłoski nosowe stanowią trudność artykulacyjną na początkowym etapie nauki:

brodę [brodem]

– około trzeciego roku problemy z realizacją tych dźwięków zaczynają zanikać. Z kolei geminaty oraz zbitki spółgłoskowe nie stanowią trudności dla czeskojęzycznych kursantów¹⁴, co nie może dziwić wobec faktu, że w języku czeskim możliwe jest wygenerowanie całego (!) wypowiedzenia, które nie zawiera ani jednej samogłoski: *Strč prst skrz krk* (*Włożyć palec w gardło*)¹⁵.

2. Druga część badań koncentrowała uwagę na zagadnieniach fleksyjnych. Zjawisko pozornej ekwiwalencji fleksyjnej ma zdecydowanie najszerszy zasięg w przypadku mianownika liczby mnogiej. Oba języki dysponują analogicznymi końcówkami – pol. *-i, -y, -owie, -e*; czes. *-i, -y, -ové, -é, -e*, a o repartycji końcówek decydują reguły gramatyczne, które wyraźnie ograniczane są przez nakładające się kryteria znaczeniowe i słowotwórcze¹⁶. Utrudnieniem dla uczących się polszczyzny są także rozbieżności istniejące wewnątrz języka czeskiego¹⁷.

¹⁴ Jest to jedno z tzw. miejsc trudnych w zakresie wymowy, o którym w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego mówi Anna Seretny i Ewa Lipińska. Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 31.

¹⁵ Zdecydowanie najwięcej błędów artykulacyjnych wiąże się z realizacją spółgłosek szczelinowych [š] i [š] (79 na 280 poświadczeń). Drugi częsty mankament dotyczy prób realizacji fonetycznej głosek zwarto-szczelinowych [č] i [č], ale liczba odstępstw od normy jest w tym zakresie ponad dwa razy mniejsza (32) – powyższe uchybienia wciąż istotnie wpływają na jakość komunikacji u osób z trzy- i czteroletnim doświadczeniem polonistycznym. Najrzadsze błędy spośród zdiagnozowanych to hiperpoprawność (1), wymowa samogłoski [y] jako [i] po spółgłosce [t], [k] (1) oraz po [l] – (2). Pewnym zaskoczeniem jest aż 51 przypadków realizowania grafemu *l* głoską [l]. W większości przypadków wiąże się to jednak z interferencją leksykalną (wyrazy wspólne, analogiczne morfemy gramatyczne).

¹⁶ Por. *Czesko-polska pozorna...*, s. 9–10.

¹⁷ Podział polszczyzny na język oficjalny i potoczny nie przekłada się na podziały wewnętrzne czeszczyzny, którą cechuje uwarunkowana historycznie trójdzielność.

Sygnalizowane zagrożenia nie okazały się jednak źródłem szczególnie licznych interferencji¹⁸.

Analizie poddano również zagrożenie interferencyjne spowodowane pozorną ekwiwalencją na poziomie dopełniacza liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego. Teresa Zofia Orłoś precyzyjnie charakteryzując zjawisko stwierdza, że

oba języki dysponują końcówkami -u i -a, w czeskim ograniczone do typu twardego (obok -e w typie miękkim i mieszanym), ale tam przydział -a do żywotnych, a -u do nieżywotnych jest bardziej konsekwentny niż w polskim, choć część nieżywotnych może mieć formy z obiema końcówkami lub tylko z -a. Tymczasem w polskim rzeczowniki żywotne mają niemal w stu procentach końcówkę -a (z wyjątkiem wołu i bawołu), natomiast nieżywotne zarówno -u, jak i -a bez wyraźnego rozgraniczenia¹⁹.

Na podkreślenie zasługuje również fakt nierównomiernego oddziaływania kategorii klasyfikujących w obu językach – w polszczyźnie żywotność – nieżywotność, osobowość – nieosobowość; w czeszczyźnie żywotność i nieżywotność w obu liczbach. I w tym przypadku stwierdzono występowanie transferów językowych, które można by określić jako regularne, choć również nie były one liczne²⁰.

3. Pewnym zaskoczeniem były natomiast wnioski wypływające z badań nad błędami składniowymi. Podobnie jak w przypadku poprzednich analiz, celem tego badania było przede wszystkim stworzenie hierarchicznej typologii błędów językowych, oraz ewentualne wskazanie możliwych powodów powstawania uchybień składniowych. Analiza kolejnych tekstów pozwoliła stwierdzić, że obok pojawiających się zaledwie sporadycznie uchybień w za-

¹⁸ Na sześcioro biorących udział w badaniu studentów dwoje nie popełniło żadnego błędu, troje popełniło jeden błąd, a jeden student popełnił trzy błędy. W wykorzystanym zadaniu na kolejnych pozycjach oczekiwano między innymi: 8 form rzeczowników rodzaju męskiego, 1 rzeczownika rodzaju nijakiego i 1 rzeczownika rodzaju żeńskiego. Dwa spośród sześciu błędów wiążą się z sygnalizowanym zagrożeniem interferencyjnym.

¹⁹ Por. *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja...*, s. 9.

²⁰ W zaprezentowanym kursantom tekście (w 12 kolejnych lukach) oczekiwano wyłącznie form dopełniacza liczby pojedynczej: 7 form rzeczowników rodzaju męskiego, 3 rzeczownika rodzaju nijakiego i 2 rzeczowników rodzaju żeńskiego. Przy 13 poświadczonych błędach tylko 3 wiążą się bezpośrednio z omawianą potencjalną interferencją. Osobnego komentarza wymaga ponadto popełniony przez jednego ze studentów błąd. W języku czeskim – odwrotnie niż w polszczyźnie – zaprzeczenie czasownika nie powoduje zmiany przypadku rzeczownika w funkcji dopełnienia. Ta zasada pozwala interpretować wskazany błąd (częsty na poziomie progowym) jako pomyłkę spowodowaną stresem i szybkim tempem pracy.

kresie związków syntaktycznych (przede wszystkim związków rzędu) często występują te błędy składniowe, które wynikają z zaburzeń porządku linearnego wypowiedzeń. Zdecydowana większość dotyczy niepoprawnego lokowania zaimka zwrotnego *się* oraz osobowych form czasownika *być* tworzących łącznik orzeczenia (*W Krotonie założył szkołę Pitagorasa, w której się uczyli jego uczniowie na przykład o tym [...]; Ostatnie lata jest na studiach popularny kierunek, który się nazywa [...]*). W czterech badanych tekstach było aż 19 usterek na poziomie linearnym wypowiedzeń. Najczęstszym z transferów jest błędne lokowanie zaimka zwrotnego *się* – aż 14 błędów. Można bez większego ryzyka przyjąć, że zaimek *się* i jego czeski odpowiednik pełnią te same funkcje w systemie: oznaczają pełną zwrotność (czes. *vidím se / vidím sebe* – pol. *widzę się / widzę siebie*), zmianę stanu (czes. *potít se* – pol. *pocić się*), relację wzajemności (czes. *líbat se* – pol. *całować się*), stan psychiki (czes. *smát se* – pol. *śmiać się*), mogą też być elementarną częścią czasownika (czes. *vyspat se* – pol. *wyspać się*), z czasownikiem w 3. osobie liczby pojedynczej tworzyć orzeczenia zdań bezpodmiotowych (czes. *stmívá se* – pol. *ściemnia się*), tworzyć w połączeniu z czasownikiem formy o znaczeniu biernym (czes. *Dúm se staví / Dúm je stavěný* – pol. *Dom się stawia / Dom jest stawiany*). To, co różni oba systemy to preferowany szyk, który przez rodzimych użytkowników uznawany jest za neutralny i naturalny. W języku czeskim – inaczej niż w polszczyźnie – zaimek ten występuje z reguły na drugiej pozycji syntaktycznej w zdaniu. Preferowana jest tym samym prepozycja względem czasownika. W tym zakresie polszczyzna wykazuje znacznie większą, motywowaną kontekstowo swobodę, która obca jest językowi czeskiemu. Pomimo to pojawiają się liczne kalki językowe, które trudno uznać za konstrukcje zgodne z polską normą językową (np. *Dlaczego się języka obcego nie nauczyć tym najłatwiejszym sposobem?!*). Dzięki analogicznym badaniom na gruncie słowacko-polskim udało się ponadto wykazać istnienie niebezpieczeństwa błędnego lokowania w konstrukcjach składniowych dopełnień oraz przydawek (*Rozmawialiśmy o amerykańskim obywatelskim społeczeństwie*). Nie potwierdziły się natomiast obawy dotyczące pojawiania się ewentualnych uchybień w zakresie tworzenia imiesłowowych równoważników zdań.

4. Na końcowym etapie badań został dokonany podział potencjalnych trudności związanych bezpośrednio i pośrednio z leksyką. Pierwsza trudność o charakterze semantycznym dotyczy leksemów o zbliżonej w obu językach postaci brzmieniowej oraz różnym – lub tylko częściowo różnym – znaczeniu (pol. *walka* – czes. *válka* ‘wojna’).

Druga zdiagnozowana trudność związana jest z realnymi zagrożeniami natury stylistyczno-leksykalnej, które nie wynikają wyłącznie z istnienia wy-

razów o zaledwie pozornej zgodności stylistycznej (pol. *mogila* – książ.; czes. *mohyla* – neutr.).

Zostało także dostrzeżone i zinterpretowane zjawisko nieprzystawalności leksyki potocznej w języku polskim i czeskim, co w przypadku Czechów może wpływać na tworzenie polskojęzycznych komunikatów o nienaturalnie wysokiej liczbie leksykalnych wykładników stylu potocznego²¹.

Kolejną trudność stanowi nauczanie nazw własnych – zwłaszcza antroponimów (kształcenie kompetencji leksykalnej w zakresie języka potocznego wymaga m.in. opanowania form oficjalnych – nieoficjalnych, tu zwłaszcza: zdrobniałych i spieszczonych imion²²) i toponimów (podobieństwo czeskich i polskich nazw geograficznych, które jednak mogą różnić się stopniem asymilacji, rodzajem gramatycznym, a nawet liczbą).

Wnioski

Badania pozwoliły ostatecznie wykazać, że w przypadku dwóch genetycznie bliskich języków kształcenie językowe komplikuje się wskutek łatwo uzyskiwanej komunikatywności. Przekłada się to na specyficzną, czesko-

²¹ Odmienne zasięgi społeczny (i terytorialny – w przypadku czeskiej potoczności) wynika przede wszystkim ze znacznej różnicy w intensywności opartej na liczbie i charakterze typologicznym wykładników. W tej sytuacji realnym – i również zaobserwowanym w czasie prowadzenia badań (!) – zagrożeniem jest tendencja do wyrównywania różnic na poziomie stylistycznym. W wypowiedziach czeskich studentów mówiących po polsku pojawiają się więc komunikaty o nienaturalnie wysokiej liczbie leksykalnych wykładników potoczności (*cze* zamiast *cześć*, *fajnie* zamiast *dobrze*, często również wulgaryzmy etc.) mimo konstruowania przez nich wypowiedzi świadczących o wysokim stopniu kompetencji leksykalnej. Nienaturalność takich konstrukcji spowodowana jest zatem wyraźnym kontrastem językowym. Przeprowadzona obserwacja wskazuje także, że dominujące frekwencyjnie w języku czeskim jednostki leksykalne, które można zaliczyć do grupy wulgaryzmów, cechują się znacznie mniejszą ekspresywnością niż ich odpowiedniki w języku polskim – np. *baranie!* (czes. *vole!*), *cholera* (czes. *sakra*), które zdecydowanie ustępują pod względem frekwencyjnym innym wulgaryzmom o znacznie wyższym zabarwieniu pejoratywnym. Gramatyka kognitywna propaguje pogląd, że psychologiczny proces tworzenia obrazów ma swoje odzwierciedlenie w języku i jego użyciu. Obraz sytuacji nieoficjalnych i wykorzystywanej wówczas kolokwialności, jaki tworzą w świadomości użytkowników oba systemy nie jest więc identyczny. Więcej na ten temat: W. Hofmański, *Język nie-zwykły w przekładzie (na materiale polsko-czeskim)*, „Slavia Occidentalis” 2010, t. 67, s. 21–29.

²² Zob. I. Sarnowska-Giefing, *Głos onomasty w kwestii nauczania słownictwa*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 183–192.

-polską interferencję językową. Świadomość negatywnego transferu (istnienie tzw. miejsc trudnych) wyznacza obszary kształcenia wymagające większego nacisku dydaktycznego. Do takich należą np. problemy z właściwą realizacją spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych, które odpowiadają dwóm szeregom głosek – ciszących i szumiących.

Drugie z zagrożeń można określić mianem miejsc szczególnie trudnych – są to ukryte, pozornie niewidoczne uchybienia wręcz uniemożliwiające osiągnięcie wysokiej jakości komunikacji. Niezmiernie wyrazistymi przykładami są poświadczane liczne realizacje głoski [l] w miejscu oczekiwanego [ɫ], zaburzenia porządku linearnego wypowiedzeń polskojęzycznych pod wpływem czeskich reguł składniowych, czy nawet zaburzenia leksykalno-stylistyczne w komunikatach tworzonych w sytuacjach nieoficjalnych. Należy w tym miejscu podkreślić, że w odróżnieniu od klasycznie rozumianych miejsc trudnych ten typ uchybień nie przekłada się na komunikatywność. W konsekwencji powoduje to, że zarówno studenci, jak i lektorzy często marginalizują znaczenie miejsc szczególnie trudnych. Świadczy o tym choćby fakt, że w pracach kontrolnych, poddanych wcześniej ewaluacji przez prowadzących kurs lektorów, nie wszystkie zaburzenia linearnego porządku zdania polskiego zostały dostrzeżone i poprawione.

Podstawową właściwością różnicującą tzw. miejsca trudne i szczególnie trudne jest więc transparentność. Nie oznacza to jednak, że miejsca szczególnie trudne generują błędy o mniejszym znaczeniu. Celem procesu glottodydaktycznego jest konsekwentne budowanie takiej kompetencji językowej, która pozwoli kursantowi komunikować się z rodzimymi użytkownikami języka drugiego w sposób całkowicie naturalny, czyli niezdradzający obcego pochodzenia. Ignorowanie miejsc szczególnie trudnych zatrzymuje naukę języka na etapie poprzedzającym tak rozumianą naturalność, a przez to całkowicie uniemożliwia podejmowanie działań wymagających wysokich kwalifikacji – jak choćby każdy wariant translacji. Istnienie miejsc szczególnie trudnych trzeba przez to uznać za charakterystyczny element kształcenia językowego Czechów, i szerzej – Słowian. Decydując się na pewne uproszczenie można bowiem przyjąć, że obcokrajowcy pochodzenia niesłowiańskiego rozumieją określoną formę, frazę, czy konstrukcję, tylko jeśli poznali ją wcześniej i potrafią się nią posłużyć. Natomiast w przypadku nauczania języka polskiego jako obcego innych Słowian taki związek przyczynowo-skutkowy najczęściej nie zachodzi. Uznając jednakowe znaczenie dla procesu glottodydaktycznego dwóch powyższych kategorii błędów językowych, warto pokusić się o sformułowanie wstępnych sugestii metodycznych.

Rozwijanie słuchu fonematycznego – w przypadku Czechów – powinno wiązać się ze znaczną ilością ćwiczeń opartych na parach minimalnych. Domi-

nantą powinny być pary leksemów zawierające spółgłoski [š] i [ś], przy czym uwaga lektora powinna koncentrować się na prawidłowej realizacji spółgłoski twardej. Analogicznie, choć już w mniejszej liczbie, powinny być przygotowane ćwiczenia uwzględniające parę spółgłosek [č] i [ć]. Poza takimi technikami kształcenia słuchu fonematycznego jak „takie same czy różne”, „technika numeru”, „technika powtórnego wyrazu” i „liczenie powtórzeń”²³ można wykorzystać w kształceniu artykulacji dźwięków na technikę *odczytywania*. Wybrane – bądź specjalnie spreparowane – teksty powinny zawierać liczne słowa zawierające samogłoski [y], [i] występujące odpowiednio po spółgłoskach szumiących i ciszących, pary wyrazów zawierające samogłoski [y], [i] przed tymi samymi spółgłoskami właściwymi, a także wyrazy wspólne, które w języku polskim zawierają głoskę [ɨ] a w języku czeskim [ɪ] – między innymi liczne czasowniki w 3. osobie liczby pojedynczej.

Nauczanie gramatyki języka polskiego jako obcego metodą kognitywną opartą na kontrastowaniu wydaje się właściwym rozwiązaniem dla prymarnie czeskojęzycznych użytkowników polszczyzny. Pozwala to optymalizować organizację czasową kursu oraz maksymalizować jego efektywność poprzez pełne wykorzystywanie analogii między najbliższymi spokrewnionymi systemami i precyzyjne wskazywanie różnic. Kolejną zaletą metody jest towarzyszące temu budowanie świadomości kulturowej – w tym językowej²⁴. W zakresie nauczania fleksji szczególny nacisk powinien być położony na fleksję rzeczownika. Przy ograniczonej liczbie godzin dydaktycznych sprawdzać się mogą transformacje morfosyntaktyczne – w dużej mierze uwzględniające zjawisko pozornej ekwiwalencji fleksyjnej na poziomie dopełniacza i celownika liczby pojedynczej oraz mianownika liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego. W przypadku nauczania składni bardzo istotne wydaje się przygotowanie zadań typu „rozsypanka”. Nie można tym samym zgodzić się z Agnieszką Karolczuk, która jednoznacznie stwierdza, że „szyk jako przedmiot ćwiczeń rzadko jest w podręcznikach zagadnieniem osobnym, co wydaje się

²³ E. Lipińska, A. Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 138–153.

²⁴ Co ciekawe, w przypadku tak rozumianej metody kognitywnej, zwłaszcza na płaszczyźnie slawistycznej, podstawą teoretyczną może być koncepcja relatywizmu językowego B.L. Whorfa – „Tymczasem myślenie jest czymś tajemniczym i niemal całą naszą dotychczasową wiedzę o nim zawdzięczamy badaniom języka. Wynika z nich, iż myśli człowieka formowane są przez nieubłagane prawa wzorców, z których nie zdajemy sobie nawet sprawy. Wzorami owymi są zawile, niedostrzegalne szablony rodzimego języka, uwidaczniające się natychmiast przy bezstronnym zestawieniu go i porównaniu z innymi językami, zwłaszcza pochodzącymi z jednej rodziny”. Por. B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówna, Warszawa 1982, s. 339.

słuszne²⁵. Ostateczną jakością wypowiedzi czeskojęzycznych kursantów nazbyt wyraźnie obniża przenoszenie przez nich na grunt polszczyzny rodzimych nawyków konstrukcyjnych. Tym samym wyłącznie konsekwentnie powtarzane ćwiczenia w zakresie porządku linearnego wypowiedzenia pozwolą studentom stosunkowo szybko utrwalić właściwe wzorce składniowe. Ważne jednak, aby opracowywać takie ćwiczenia, które w kluczu podają więcej niż jedno rozwiązanie i opatrują je komentarzem²⁶.

Nauczanie polskiego słownictwa użytkowników tak blisko spokrewnionego języka jak czeszczyzna musi wiązać się z uwzględnieniem występowania licznych zaburzeń semantycznych i stylistycznych. Istotna w tym kontekście wydaje się przede wszystkim uwaga dotycząca roli czytania w kształtowaniu kompetencji leksykalnej kursantów. Ewa Lipińska i Anna Seretny podkreślają, że czytanie „jest jedną z najlepszych możliwości utrwalania rozszerzania słownictwa, pod warunkiem, że pracujemy z tekstami dostosowanymi do potrzeb uczących się²⁷”. Jest jednak bardzo prawdopodobne, że dostrzegane przez badaczki zagrożenie, które z kolei powoduje konieczność częstego upraszczania tekstów, w niewielkim stopniu neutralizowane jest przez łatwo uzyskiwaną komunikatywność. W przypadku pracy z tekstem jest ona po raz pierwszy sprzymierzeńcem lektora. Teksty, które warto zaproponować uczącym się polskiego na terenie Republiki Czeskiej powinny zawierać „zdradliwe” słowa o odmiennych w obu językach znaczeniach oraz słowa o częściowej ekwiwalencji znaczeniowej. Obserwacja kontekstowego osadzenia takich jednostek leksykalnych pomoże w utrwalaniu występujących w tym zakresie różnic między polszczyzną a czeszczyzną. Równie istotne wydaje się sięganie po autentyczne teksty potoczne. Doskonałym przykładem mogą być wybrane wypowiedzi zamieszczane na blogach internetowych. Teksty nieoficjalne pozwolą lektorom – z jednej strony – przybliżyć kategorię związanych z potocznością antroponimów, z drugiej strony – umożliwią uzmysłowienie różnic stylistycznych wynikających z odmiennej ilości wykładników stylu potocznego – w języku polskim i czeskim.

²⁵ A. Karolczuk, *Szyk wyrazów w języku polskim: jako go opisywać i jak go uczyć*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek. Warszawa 2005, s. 147.

²⁶ Ibidem, s. 147.

²⁷ E. Lipińska, A. Seretny, op.cit., s. 102.

Wojciech Hofmański

Cognitive aspects of glottodidactics. Czech students confronted with communicative traps

Foreign language learners are commonly taught explicit rules of grammar, but often fail to apply them when confronted with communicative tasks. The article provides analyses on linguistic errors encountered by teachers during language teaching processes effected in homogeneous, all-Czech groups participating in language courses. Additionally, the article discusses the problem of comprehending the glottodidactical (language education) process within the context of a particular communicative situation (cognitive approach).

The main focus of the study relates to competitive planes that are subject to the occurrence of linguistic interference. A particular attention is given to pronunciation, grammar (inflection and syntax), and to lexis.

For primarily Czech-speaking users of the Polish language, the biggest difficulty as far as the pronunciation is concerned, is the pronunciation of alveolo-palatal consonants and palatal hard consonants that are not appropriately differentiated in their realisation (this refers in particular to [ś] and [š], but also to [č] and [ć]). A similar problem occurs in vowels – a hard vowel [y] is frequently replaced by a soft vowel [i]. A considerable number of occurrences of the dental-alveolar [l] in place of the expected [ɹ] is identified and discussed.

Within the domain of inflection, the article addresses the problem of the apparent equivalence at the level of the plural nominative and singular genitive of masculine nouns (the occurrence of regular interference has been demonstrated), whereas a syntactical analysis has made it possible to indicate modifications at the linear level of utterances that are mainly related to an erroneous location of the Polish reflexive pronoun “*się*”.

With regard to lexis, the division of difficulties to be found within the glottodidactical process is raised (semantic, stylistical and onimic difficulties). Additionally, the article discusses the danger of the abuse of colloquial vocabulary in communiques created in informal situations.

KEY WORDS: teaching of Polish as a foreign language, comparative linguistics, cognitive linguistics.

mgr Wojciech Hofmański, stypendysta Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na rok 2012, Zakład Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania badawcze: lingwistyka kognitywna i stosowana, sławistyczne językoznawstwo kognitywne.