

IWONA MYŚLIWIEC

Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

ORCID: 0000-0003-1415-5145

iwona.mysliwiec@gmail.com

Błędy językowe w kontekście kulturowym wśród uczących się języka polskiego jako obcego

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono najpopularniejsze błędy językowe w kontekście kulturowym popełniane przez uczących się języka polskiego jako obcego. Analiza została przeprowadzona na podstawie trzech grup językowych: osoby posługujące się językiem wietnamskim lub chińskim; osoby anglojęzyczne (Włosi, Hiszpanie, Turcy i inni); osoby słowiańskojęzyczne (Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Kazachowie). Błędy zostały rozpatrzone na podstawie trzech wyznaczników: gramatycznego, leksykalnego i fonetycznego.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, interferencja, transfer językowy, nauczanie w kontekście kulturowym

Wprowadzenie

W nauczaniu języka polskiego jako obcego istotną rolę odgrywa kontekst kulturowy – dla autochtonów często jest on zaskakujący, niekiedy niezrozumiały, jednak bezsprzecznie bardzo ważny i ciekawy. Praca z różnymi grupami obcokrajowców to niezwykle cenne doświadczenie dla lektorów, glottodydaktyków, gdyż często pozwala spojrzeć na język ojczysty z zupełnie innej perspektywy.

Warto zwrócić także uwagę na pojęcie bariery językowej, która w *Słowniku języka polskiego* definiowana jest jako „trudności w porozumiewaniu się związane z nieznaną obcego języka”. Na ową barierę składają się podobieństwa oraz różnice pomiędzy kodami rozmówców, poziomem znajomości obcej mowy, a także posiadanie kompetencji strategicznej, tj. parafrazowanie komunikatów¹.

Problemem w komunikacji jest brak osiągniętego porozumienia. Wynika to nie tylko z niedostatków leksykalno-gramatycznych, ale i bariery społeczno-kulturowej.

¹ B. Maliszewski, *Bariery i pomosty w sytuacjach komunikacyjnych na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Język a Edukacja” 2019, t. 7, s. 49–59.

1. Specyfika pracy z osobami z Wietnamu lub Chin

Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w grupie uczniów posługujących się językiem wietnamskim przez nauczyciela języka polskiego jako obcego odgrywa istotną rolę i stanowi duże wyzwanie. Warto wspomnieć, że początkowy etap nauki – poziom A1 – jest wymagający dla lektora ze względu na wiele trudności, z którymi spotyka się już na wstępie. Wśród nich należy wymienić przede wszystkim problem związany z językiem trzecim, najczęściej językiem angielskim, który szczególnie na początkowym etapie nauki umożliwia komunikację między lektorem a uczniem. Statystycznie na grupę kilkunastu osób jedynie 2–3 mogą swobodnie porozumiewać się w tym języku, kilka innych zna go na poziomie podstawowym (A2), pozostali uczniowie (zazwyczaj stanowią zdecydowaną większość grupy) nie znają języka angielskiego. W przypadku pracy z osobami z tej konkretnej grupy językowej niezwykle istotną rolę odgrywa dyskurs interakcyjny, rozpatrywany jako jeden z wielu elementów procesu nauczania. To pojęcie wszechobecne w glottodydaktyce języków obcych. Jest on ciągiem aktów mowy, w których rozmówcy werbalizują swoje intencje i przedstawiają informacje, świadomie korzystając z repertuaru środków językowych². Niżegorodcew, uzupełniając tę definicję, zwraca uwagę na trzy główne cechy *glottodydaktycznego dyskursu interakcyjnego*. Po pierwsze, charakteryzuje się on mniejszą naturalnością niż klasyczny dyskurs edukacyjny. Po drugie, uczeń jest nie tylko merytorycznie, ale przede wszystkim językowo mniej kompetentnym interlokutorem, a to jeszcze bardziej pogłębia nierówny rozkład wymiany informacji. Natomiast prymarną funkcją dyskursu glottodydaktycznego jest uczenie się języka, czyli jego rozumienie, a nie porozumiewanie się³.

1.1. Błędy pragmatyczne w kontekście kulturowym

W pracy ze słuchaczami z Wietnamu lub Chin najczęściej napotykamy trzy problemy. Pierwszym z nich jest kontekst kulturowy, który bezpośrednio oddziałuje na przebieg i finalny efekt procesu nauczania oraz ma wpływ na zniechęcenie uczących się do kreatywnej nauki.

Tematem specyfiki nauczania języka polskiego wśród studentów z Azji zajmowało się już wielu badaczy⁴, jest on jednak nadal interesujący, przede wszystkim

² A. Seretny, *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2014, nr 21, s. 37–50.

³ A. Niżegorodcew, *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków 1991.

⁴ Por.: J. Małejka, *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku* [w:] *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009*, Tokio 2010, s. 167–177; A. Mikulska, *Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 647–659; P. Oczko, *Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach*, <https://jows.pl/artykuly/studenci-chinscy-i-lektorzy-jezyka-polskiego-jako-obcego-trudnosci-w-interakcjach>.

ze względu na aspekt kulturowy, który bezpośrednio odnosi się do wspomnianego dyskursu interakcyjnego. Niezwykle istotną kwestię stanowi tu wychowanie w tradycji konfucjonizmu, według której młodym ludziom pochodzącym z tamtego regionu od najmłodszych lat wpaja się takie wartości, jak: pracowitość, autonomia, determinacja, pilność oraz sumienność, co stanowi fundament wschodniej edukacji⁵. To przejawia się także w ich stosunku do nauczyciela. Zdecydowanie, w porównaniu ze studentami z innych krajów, studenci z Azji odnoszą się do prowadzącego zajęcia z największym szacunkiem. Objawia się to także w tym, że rzadko zadają pytania lub podejmują próby kontaktu. Niekiedy może być to odbierane opacznie, jako brak zaangażowania z ich strony. Innym problemem, który lektor może napotkać, jest indywidualny system pracy i brak umiejętności współpracy w parach lub grupie. W momencie, gdy wprowadza się taki rodzaj zadania w trakcie zajęć, studenci, zaczynając się zachowywać w sposób naturalny, stają się bardzo głośni i ekspresywni, co także wynika z ich sposobu funkcjonowania w życiu codziennym.

1.2. Błędy wynikające z semantyki i syntaktyki języka polskiego

Drugą trudnością, którą napotykamy w pracy z tą grupą osób, jest specyfika języka polskiego, który będąc językiem fleksyjnym, przysparza wszystkim uczącym się go wielu problemów. Dodatkową kwestią, trudną do zrozumienia, szczególnie dla studentów azjatyckich, jest semantyka języka polskiego, tj. jego wielokontekstowość, synonimiczność. Dlatego często studenci z Wietnamu, otrzymując zadanie otwarte typu symulacja dialogu, odegranie scenki, zareagowanie na sytuację, odbierają te zadania jako niezwykle trudne. Starając się ułatwić sobie ich realizację, niemal od razu sięgają po pomoce na nośnikach elektronicznych, rzadziej proszą o pomoc nauczyciela, gdyż to wymagałoby od nich niezwyklej śmiałości i zerwania z pewnym kulturowym tabu, do czego dochodzi, jednak zazwyczaj dopiero na kolejnym etapie nauki.

Należy także zwrócić uwagę, że studenci z krajów azjatyckich bardzo dobrze uczą się języka polskiego na początkowym etapie (A1, A2). Program nauczania zakłada wtedy wprowadzanie podstawowych zagadnień gramatyki polskiej, które choć niełatwe, to jednak oparte są na klarownych zasadach gramatycznych. Składnia języka polskiego na tym etapie jest dla nich na tyle zrozumiała, że potrafią zbudować proste i poprawne gramatycznie wypowiedzi. Zauważalny problem odnotowujemy od poziomu A2+, gdzie podstawowa fleksja i składnia poszerzane są o zagadnienia bardziej zaawansowane, wprowadza się także bogatszą leksykę, posługuje się dużą liczbą synonimów, odnosi się do kontekstów wypowiedzi. Widoczny na początkowym etapie progres ulega znacznemu spowolnieniu, co często przekłada się także na demotywację nie tylko studentów, ale niekiedy i samego nauczyciela. E. Sajenczuk, analizując wypowiedzi studentów z Wietnamu w języku polskim, stwierdza, że „mylenie rodzajów gramatycznych, mieszanie końcówek fleksyjnych, błędne użycie zaimków osobowych, a wreszcie nierozróżnianie koń-

⁵ Por. J. Malejka, *Na głęboką wodę...*; A. Mikulska, *Problemy językowe studentów chińskich...*

cówek fleksyjnych powoduje, że rozmowa z nimi staje się męcząca, a błędy znacznie obniżają wartość całej wypowiedzi⁶. Stąd często odnotowujemy błędy typu *Interesowałem matematyka; On studiował się*.

1.3. Błędy fonetyczne

Poprawna wymowa jest niezwykle istotnym komponentem każdego systemu gramatycznego i ma bezpośredni wpływ na zrozumienie wypowiedzi mówiącego. Niejednokrotnie błędy o podłożu fonetycznym powodują zakłócenia lub całkowite niezrozumienie wypowiedzi. Istotna jest świadomość, że nauczanie fonetyki powinno odbywać się od początkowego etapu równocześnie z opanowywaniem systemu semantycznego i syntaktycznego, gdyż wyrobienie poprawnej wymowy jest procesem długotrwałym. Niezwykle istotna jest świadomość trudności fonetycznych, jakie w trakcie pracy z obcokrajowcami może napotkać lektor, i rozróżnienie ich ze względu na odmienne ukształtowanie systemów fonologicznych poszczególnych języków⁷.

„Język wietnamski jest językiem analitycznym w odniesieniu do gramatyki, monosylabycznym, tonalnym, co znacznie różni go od języka polskiego”⁸. Fonetyka to trzecia grupa trudności, z którą mamy okazję się zetknąć podczas pracy z osobami z Wietnamu czy Chin. Planując proces fonodydaktyczny, należy wziąć pod uwagę możliwe trudności o podłożu fonologicznym. Ich przyczyny możemy umieścić w dwóch obszarach: biologicznym oraz związanym z kontaktem między językami⁹. Ponadto na efektywność opanowania fonetyki istotny wpływ ma wiek uczących się, „gdyż z wiekiem maleje plastyczność aparatu artykulacyjnego, zmniejsza się także wrażliwość receptorów słuchowych”¹⁰.

Wśród najpopularniejszych błędów o podłożu fonetycznym, które niekiedy powodują także zabawne sytuacje, można wymienić dwa powody. Pierwszy z nich to wynik nierozróżniania [r] od [l]. Różnica między tymi dźwiękami nie stanowi opozycji dystynktywnej w ich językach rodzimych, ich rozróżnienie zatem jest efektem nabytej kompetencji¹¹, stąd nazwa popularnego podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego to *Hulla po polsku* (org. *Hurra po polsku*). Drugi to problem z przetwarzaniem fonologicznym dźwięków z trójszeregu, ponadto

⁶ E. Sajenczuk, *Próba przedstawienia błędów popełnianych najczęściej przez studentów wietnamskich w czasie uczenia się języka polskiego w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1987, nr 0 – próbny, s. 90–99.

⁷ M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących się języka polskiego jako obcego*, Katowice 2018.

⁸ E. Sajenczuk, *Próba przedstawienia błędów...*, s. 90–99.

⁹ Por. I. Kaproń-Charzyńska, *Wyzwania w nauczaniu języka „egzotycznego” – na przykładzie fonodydaktyki języka polskiego*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, vol. 70, no. 10, s. 143–157, DOI:10.18290/rh227010.9.

¹⁰ J. Arabski, *Przyswajanie języka polskiego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.

¹¹ M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie...*

wymowa głoski [c] oraz kombinacja głosek [t] + [s], [s] i [z]. Z tego względu np. zdanie: *Cześć! Idziemy coś zjeść?*, wymówione przez mieszkańców Azji, brzmi w polskich uszach zupełnie jak język chiński.

2. Specyfika pracy z osobami anglojęzycznymi

Osoby anglojęzyczne cechuje duża otwartość, energiczność oraz naturalne skrócenie dystansu w relacji lektor – uczeń przy jednocześnie dużej barierze komunikacyjnej z wykorzystaniem opanowywanego języka obcego. W procesie nauczania zauważamy, że jest on powolny, często czasochłonny, ale przy dużym zaangażowaniu studentów niezwykle skuteczny.

2.1. Błędy gramatyczne

Błędy wynikające z opanowania języka polskiego jako obcego wśród osób anglojęzycznych¹² można podzielić na trzy grupy. Pierwszą z nich są błędy gramatyczne. Szczegółowe opracowanie tego typu błędów przedstawia Anna Seretny¹³. Warto zauważyć, że na początkowym etapie nauki przeważają tego typu błędy, gdyż gramatyka polska jest zupełnie odmienna od angielskiej, która w przeciwieństwie do wietnamskiej nie jest analityczna, co także należy wziąć pod uwagę w trakcie pracy ze studentami anglojęzycznymi. Wśród najczęstszych błędów początkowego etapu wymienić należy kategorię rodzaju (*dobry szkoła; sympatyczny studentka*), w tym szczególnie rodzaju nijakiego i liczby mnogiej przymiotnika (*jakie? Duże okno; duże okna*); koniugację czasowników – mieszanie typów koniugacji (*robiem; studiujem; wię; gotowam*); błędy narzędnika lp. (*studentq; studentkiem; kierowcem*); błędy biernika (*mam siostra; jem kurczak; mam samochóda*); błędy biernika i narzędnika (*jem kanapkę z szynkiem; piję herbatę z cytrynę*).

2.2. Błędy semantyczne

Do drugiej grupy zaliczyć można błędy semantyczne wynikające często z błędnej stylistyki językowej przy poprawnej budowie zdania. Podłożem tego typu błędów często jest interferencja, określane są one wtedy jako pragmatyczne lub błędy natury kulturowej. Jak słusznie zauważa S.P. Corder¹⁴, wypowiedzi uczących się na początkowym etapie są dość ubogie – cechuje je prostota składni i nieporadność morfo-syntaktyczna. Jednak z czasem stają się dłuższe, bardziej złożone pod

¹² Tym słowem, na potrzeby niniejszego artykułu, określam osoby, dla których język angielski jest J1 lub J2, jednak poziom jego opanowania jest bardzo wysoki, niekiedy jest to także język urzędowy w danym kraju. To powoduje pewien wspólny typ interferencji polsko-angielskiej u osób uczących się języka polskiego jako obcego.

¹³ A. Seretny, *Rola efektu zwrotnego...*, s. 37–50.

¹⁴ S.P. Corder, *Analiza błędu językowego [w:] Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies, red. wyd. polskiego J. Rusiecki, t. 2, Warszawa 1983, s. 116–131.

względem leksykalno-gramatycznym, co pozornie upodabnia je do wypowiedzi rodzimych użytkowników. Tę pozorność stanowią jednak błędy zakamuflowane w postaci błędów *skrytych*, tj. zdania są poprawne gramatycznie, jednak przekazują treści niezgodne z intencją nadawcy, naruszają reguły łączliwości leksykalnej, nie są zgodne z normą stylistyczną¹⁵. Włączamy w nie zarówno zagadnienia stylistyczne, frazeologiczne, łączliwość semantyczną oraz błędy szyku o niesystemowym charakterze¹⁶. To błędy, które pojawiają się już na początkowym etapie opanowywania języka przez studentów, jednak podlegają ocenie dopiero na wyższych poziomach zaawansowania. Są one trudne do oceny, gdyż zazwyczaj konstrukcja semantyczna zdania jest poprawna, więc uczący się nie potrafi ich samodzielnie skorygować, często nie rozumie też przyczyny tego błędu. Obejmują one błędy typu: *Polak by tak nie powiedział / nie napisał*¹⁷. W dużej mierze są one wynikiem interferencji i dosłownej interpretacji na poziomie stylistycznym. Wśród takich błędów wymienić możemy¹⁸:

- *Kocham/ lubię Cię* – angielskie słowo *love* w języku polskim ma dwa odpowiedniki – *kochać* i *lubić*, każde z nich ma jednak odrębne znaczenie.
- *Prawie byłbym się spóźnił / O mało się nie spóźniłem / I almost was late.*
- *Gabinet stomatologiczny* – dla studentów anglojęzycznych słowo *stomatolog* kojarzy się nieodmiennie z angielskim słowem *stomach* – oznaczającym żołądek, stąd wynika zupełnie inna interpretacja tej nazwy.
- *Uwaga piesi* – studentom anglojęzycznym forma słowa *piesi* kojarzy się ze słowem *psy!*

2.3. Błędy fonetyczne

Trzecią grupą błędów popełnianych przez studentów anglojęzycznych są te na poziomie fonetycznym. Anglofoni nie rozróżniają samogłosek [i], [y], [e], co powoduje nie tylko problem w wymowie, ale ma wpływ także na gramatykę w sytuacjach, gdy te głoski (litery) ją różnicują (*same – sami; dobre – dobry*). Mimo iż w języku angielskim występuje głoska [ç] *chocolate* [coklet], to jest ona zdecydowanie bardziej miękka niż jej polski odpowiednik. Ma to wpływ na wymowę polskich słów zawierających tę samą głoskę. Natomiast wyrazy, które zawierają nagromadzenie głosek [s-sz], [cz] są bardzo trudne do rozróżnienia i wymówienia (*trzy; cztery, przepraszam*). Jeszcze jednym błędem wynikającym z różnicy wymowy głosek przy jednoczesnej częściowej zbieżności alfabetów jest głoska [c], która w ten właśnie sposób wymawiana jest w języku polskim, jednak w języku angielskim już jako [k]. Niejednokrotnie powoduje to zabawne błędy typu: *córka – kurka; co ta (dziewczyna ma) – ko ta (dziewczyna ma)*.

¹⁵ Por. E. Lipińska, A. Seretny, P. Turek, *Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego*, Kraków 2016.

¹⁶ A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2015, nr 22, s. 21–47.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ E. Lipińska, A. Seretny, P. Turek, *Błędy pragmatyczne...*

3. Specyfika pracy z osobami słowiańskojęzycznymi

Trzecią grupę obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego stanowią studenci ze wschodu (Ukraińcy, Rosjanie, Kazachowie, Białorusini). Ze względu na to, iż język polski i ww. języki należą do tej samej grupy słowiańskiej, ich wieloaspektowe podobieństwo, a także duże różnice, które występują na wszystkich płaszczynach nauki tego języka, powodowały i nadal powodują wiele błędów, które wciąż są tematem badań naukowców¹⁹.

3.1. Błędy gramatyczne

Podobnie, jak w charakterystyce poprzednich grup, błędy popełniane przez studentów słowiańskojęzycznych na początkowym etapie przyswajania języka polskiego jako obcego podzielić można na trzy podstawowe rodzaje.

Pierwszy to najpopularniejsze błędy gramatyczne, których przyczyną jest bardzo często transfer negatywny. Wśród takich błędów wymienić możemy²⁰:

– Kategorię rodzajów, która wpływa na poprawną deklinację rzeczownika (*problem – problema; klasa – klas*).

– Narzędnik lp. i lm. zarówno rzeczowników, jak i przymiotników (*on jest dobrym dentystem; on dobry specjalist*).

– Brak użycia czasownika *być* w formach czasu teraźniejszego, co widoczne jest także w konstrukcjach narzędnikowych (*ja student; ja chora*).

– Błędne użycie form 3 os. zamiast 1 os. (*ja jest; ja mówi*), także w konstrukcjach czasu przeszłego (*ja był; ja mówił*).

– Brak rozróżnienia form męskoosobowych od niemęskoosobowych (*testy byli, samochody jechali*).

– Błędna reakcja czasowników (*chorować grypa; cieszyć się oceną; pisać Marcie; słuchać muzykę*).

3.2. Błędy leksykalne

Drugą grupą są błędy leksykalne, których podłożem jest także interferencja. Analizą tych błędów zajmowało się wielu badaczy²¹, w niniejszym artykule przytoczę te, z którymi spotykam się najczęściej na początkowym etapie nauki:

– *Gotować się do egzaminu* – rosyjski czasownik *gotowitsa* oznacza ‘przygotowywać się’.

¹⁹ Por. A. Seretny, M. Dąbrowska, M. Pasięka, E. Lipińska, D. Izdebska-Długosz i inni.

²⁰ Por. I. Myśliwiec, *Efekt opanowania narzędnika i biernika liczby pojedynczej i mnogiej a transfer językowy wśród studentów z Ukrainy i Białorusi na trzech poziomach zaawansowania*, „Słowo. Studia językoznawcze” 2023, nr 14.

²¹ G. Przechodzka, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1993, s. 39–48; M. Górecki, M. Stawska, *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu* [w:] tamże, s. 49–55; H. Karaszczuk, J. Rieger, *O błędach łuckich Ukraińców uczących się polskiego*, „Poradnik Językowy” 1995, z. 2, s. 50–55.

– *To były udane wakacje* – (wakacje – kanikuły) w języku rosyjskim używamy tego samego rzeczownika, różnicuje je określający przymiotnik – zimowe i letnie. W języku polskim mamy dwa odrębne słowa: wakacje i ferie.

– *Obejrzałem drugi film* – w języku rosyjskim *drugoj* oznacza ‘inny’.

– *Podoba mi się polski żurek* – *podobatsa* w znaczeniu ‘smakować’.

– *Ostatnio zwiedziliśmy rodzinę* – *posetit* – ‘zwiedzić’.

– *Jeździć na samochodzie (samochodem); iść za Maksem do przedszkola (po Maksu); w drugi dzień (drugiego dnia)* – w tych przypadkach błędne użycie przyimka może mieć wpływ na ich odbiór.

3.3. Błędy fonetyczne

Trzecią grupą błędów wśród studentów wschodniosłowiańskich są trudności fonetyczne, wśród których możemy wymienić m.in.:

– Taką samą wymowę głosek bez względu na pozycję akcentu (w języku rosyjskim akcent zmienia wymowę głoski, niekiedy znaczenie słowa).

– Problemy z realizacją dźwiękowych odpowiedników głosek *ą, ę*.

– Inną realizację głoski *cz*, która w języku polskim należy do twardotematowych, a w językach słowiańskich jest głoską miękką (*czajnik* – *ciajnik*).

– Problem z wymową twardego [l], gdyż wśród Słowian występuje wyjątkowo miękkie [l] – las (*lias*); lewy (*liewy*).

Zakończenie

Nauczanie języka polskiego jako obcego studentów z różnych krajów w grupach jednorodnych lub mieszanych często stawia przed nauczycielem wiele wyzwań. Jako lektorzy spotykamy się z sytuacją, szczególnie na początkowym etapie nauki, że studenci ze Wschodu mimo pozornie dużo lepszej, swobodnej komunikacji werbalnej, z testów pisemnych otrzymują znacznie gorsze rezultaty niż ich koledzy z Azji czy krajów anglojęzycznych²². Pozorność lepszej komunikatywności bywa demotywuująca dla pozostałych. Jest to mylna interpretacja błędnej produkcji językowej będącej efektem interferencji językowej. Problem ten pojawia się zarówno na płaszczyźnie gramatycznej, jak i leksykalnej – błędne adaptowanie leksemów – i jest możliwy do rozpoznania jedynie przez osoby posługujące się językami słowiańskimi. Ważną rolą lektora jest znajomość kontekstu kulturowego na płaszczyźnie językowej osób, z którymi pracuje. Jest to jeden z istotnych wyznaczników efektywnej pracy – doboru odpowiedniego materiału, gradacji jego trudności, tempa przyswajania wiedzy, pracy nad pojawiającymi się błędami. Łączy się to z aspektem psychologicznym – motywacją, która ma także bezpośredni wpływ na efektywność nie tylko uczącego się,

²² B. Maliszewski, *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, Lublin 2020.

ale i nauczyciela. Świadomość błędów i problemów pojawiających się w toku nauki, których niejednokrotnie podłożem jest kontekst kulturowy, ma bezpośredni wpływ na naszą pracę i jej efekty.

Bibliografia

- Arabski J., *Przyswajanie języka polskiego i pamięć werbalna*, Katowice 1997.
- Corder S.P., *Analiza błędu językowego* [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies, red. wyd. polskiego J. Rusiecki, t. 2, Warszawa 1983, s. 116–131.
- Dąbrowska A., *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego* [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Kraków 2004, s. 105–136.
- Dąbrowska A., Pasięka M., *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glotodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2015, nr 22, s. 21–47.
- Górecki M., Stawska M., *Błędy językowe charakterystyczne dla młodzieży polskiej ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1993, s. 49–55.
- Kaproń-Charzyńska I., *Wyzwania w nauczaniu języka „egzotycznego” – na przykładzie fonodydaktyki języka polskiego*, „Roczniki Humanistyczne” 2022, vol. 70, no. 10, s. 143–157, DOI:10.18290/rh227010.9.
- Karaszczuk H., Rieger J., *O błędach tuckich Ukraińców uczących się polskiego*, „Poradnik Językowy” 1995, z. 2, s. 50–55.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P., *Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego*, Kraków 2016.
- Maciołek M., Tambor J., *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących się języka polskiego jako obcego*, Katowice 2018.
- Malejka J., *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku* [w:] *Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009*, Tokio 2010, s. 167–177.
- Maliszewski B., *Bariery i pomosty w sytuacjach komunikacyjnych na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Język a Edukacja” 2019, t. 7, s. 49–59.
- Maliszewski B., *Per errata ad astra – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu*, Lublin 2020.
- Mikulska A., *Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 647–659.
- Myśliwiec I., *Efekt opanowania narzędnika i biernika liczby pojedynczej i mnogiej a transfer językowy wśród studentów z Ukrainy i Białorusi na trzech poziomach zaawansowania*, „Słowo. Studia językoznawcze” 2023, nr 14.
- Niżegorodcew A., *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków 1991.
- Oczko P., *Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach*, <https://jows.pl/artykuly/studenci-chińscy-i-lektorzy-języka-polskiego-jako-obcego-trudności-w-interakcjach>
- Przechodzka G., *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1993, s. 39–48.
- Sajenczuk E., *Próba przedstawienia błędów popełnianych najczęściej przez studentów wietnamskich w czasie uczenia się języka polskiego w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1987, nr 0 – próbny, s. 90–99.

- Seretny A., *Błędy językowe popełniane przez anglojęzycznych studentów w początkowym okresie nauki języka polskiego jako obcego – próba analizy*, „Przegląd Polonijny” 1994, z. 3, s. 101–109.
- Seretny A., *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2014, nr 21, s. 37–50.

Language mistakes in cultural context among learners of Polish as a foreign language

Abstract

This article presents the most common language mistakes in a cultural context made by learners of Polish as a foreign language. The analysis was carried out on the basis of three language groups: individuals who speak Vietnamese or Chinese; English speaking individuals (Italians, Spaniards, Turks and others); Slavic speakers (Ukrainians, Russians, Belarusians, Kazakhs). Errors were examined on the basis of three determinants: semantic, syntactic and phonetic.

Keywords: Polish as a foreign language, interference, language transfer, teaching in a cultural context

Iwona Myśliwiec, doktorantka Uniwersytetu Rzeszowskiego, pisze rozprawę doktorską z dziedziny językoznawstwa zatytułowaną *Kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe uczniów z Ukrainy uczących się w polskich szkołach na tle porównawczym*. Magister filologii rosyjskiej, lektor języka polskiego jako obcego, metodyk, logopeda. Nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie oraz na Uniwersytecie Rzeszowskim. Współpracuje także z Politechniką Rzeszowską. Egzaminator i przewodnicząca na państwowych egzaminach certyfikacyjnych poświadczających znajomość języka polskiego jako obcego, egzaminator TELC. Autorka platformy edukacyjnej „polskidlaprofesjonalistow” oraz współautor platformy „polskijazyk”, autor i współautor pomocy dydaktycznych i skryptów do nauki języka polskiego jako obcego. Obszary badawcze: nauczanie języka polskiego jako obcego, bilingwizm, etapy rozwoju mowy, nabywanie i rozwój kompetencji kulturowych, komunikacyjnych i językowych, gramatyka kontrastywna. Opublikowała: *Ocena przydatności narzędzia badawczego na podstawie stadium przypadku dziecka bilingwalnego w ujęciu logopedycznym* (2021), *Stopień opanowania narzędnika i biernika liczby pojedynczej i mnogiej a transfer językowy wśród studentów z Ukrainy i Białorusi na początkowych poziomach zaawansowania* (2023).