

*Elżbieta Łątka-Likh*¹

BŁĄD W INTERJĘZYKU UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO A ZAKŁÓCENIA W KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Słowa kluczowe: błąd, komunikacja międzykulturowa, interjęzyk

Streszczenie. Tradycyjne rozumienie błędu językowego jako nieświadomego odstępstwa od obowiązującej normy językowej (Markowski 2011) nie zawsze jest pomocne w analizie wypowiedzi uczących się języka obcego, gdyż posługują się oni zmieniającym się dynamicznie interjęzykiem. W wypadku analizowania produkcji językowej studentów nabywających język obcy warto właśnie przez pryzmat interjęzyka ocenić odstępstwa od normy występujące w ich wypowiedziach. W swoim artykule odwołuję się do francuskojęzycznych publikacji prezentujących rozumienie błędów w perspektywie interjęzyka (Py, Masiewicz) oraz podejmuję próbę przeanalizowania potencjalnego wpływu odstępstw od normy językowej oraz od typowych zachowań językowych na skuteczność komunikacji międzykulturowej, rozważając możliwość wystąpienia zakłóceń. Jako korpus badawczy służą mi materiały zebrane podczas lekcji języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania.

Problem pojawiania się błędów językowych u osób, które dopiero uczą się języka obcego, jest analizowany z perspektywy różnych teorii akwizycji języka, a w konsekwencji z punktu widzenia różnych metod nauczania. Spojrzenie na błędy językowe przeszło ewolucję od kategorycznego stanowiska nakazującego ich bezwarunkową eliminację², przez bardziej tolerancyjne ocenianie błędów językowych w podejściu komunikacyjnym do pojmowania ich jako części interjęzyka, a tym samym uznania ich istnienia jako niemożliwego do uniknięcia na pewnym etapie procesu kształcenia językowego (por. Py 2004: 13-23).

W niniejszym artykule skoncentruję się tylko na tych błędach popełnianych przez studentów, które prowadzą lub mogą prowadzić do zakłóceń w komunikacji

¹ lateczka@op.pl, doktorantka w Katedrze Współczesnego Języka Polskiego, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, ul. Gołębia 18.

² W metodach takich jak gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna.

międzykulturowej, nie analizując ich pod kątem przynależności do określonego typu według tradycyjnej klasyfikacji³.

Fakt, że uczący się nie będzie się być może nigdy posługiwał bezbłędnie językiem, którego się uczy, uznano za istotny już w podejściu komunikacyjnym. Błąd zaczęto oceniać w kategoriach „zaburza komunikację – nie zaburza komunikacji”, o czym pisze Franciszek Grucza:

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

Błąd nie jest już więc czymś, co trzeba za wszelką cenę wyeliminować, ale coś, co trzeba w pewnym stopniu tolerować:

„W warunkach, w których wiadomo, że przy ich zachowaniu nie jest możliwe zrealizowanie perfekcyjnego programu akwizycji językowej, problem racjonalnej tolerancji błędu językowego jest szczególnie ważny. W takiej sytuacji trzeba jednak wiedzieć, które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub dla danej grupy czy kategorii uczniów, a które nie” (Grucza 1978: 37).

Według tego podejścia błąd jest czymś niepożądanym, ale funkcjonuje w swoim układowym układzie hierarchicznym. Niektóre błędy są dopuszczalne, inne nie, a w ocenie „dopuszczalności” błędu bierze się pod uwagę uczącego się lub grupę uczących się i etap kształcenia językowego, na jakim się znajdują. Tak czy inaczej, na poszczególnych etapach nauki należy kolejno eliminować pojawiające się błędy.

Kiedy jednak popatrzymy na błąd językowy z perspektywy interjęzyka, jakim posługują się uczący się języka obcego, ocena błędu językowego przybierze całkowicie odmienny charakter. Interjęzyk jest zjawiskiem dynamicznym, językiem „pośrednim”, istniejącym pomiędzy językiem wyjściowym uczącego się (odtąd oznaczanym skrótem JW) a językiem docelowym (nabywanym, odtąd JD), ulegającym zmianom wraz z rozwojem kompetencji językowych uczącego się w zakresie JD. Jest systemem przybliżonym, uproszczonym w stosunku do JD, a uczący się usiłuje za jego pomocą sprostać potrzebom efektywności porozumiewania się (por. Py 2004: 14, Masiewicz 2012: 69).

³ Typologię błędów językowych omawia m. in. Andrzej Markowski, wyróżniając błędy wewnątrzjęzykowe (gramatyczne, leksykalne, fonetyczne, stylistyczne) i zewnątrzjęzykowe (ortograficzne, interpunkcyjne) (por. Markowski 2011: 55-60).

Bernard Py analizuje pojęcie błędu językowego na tle interjęzyka. Według niego nie jest to już anomalia świadcząca o porażce nauczyciela, którego uczeń popełnia błędy, ale charakterystyczna cecha pewnego etapu uczenia się/nauczania języka obcego. Ważna jest także ocena wpływu błędu na skuteczność komunikacyjną. Py rozważa ten wpływ w aspekcie „odpowiedniości, adekwatności” (*adéquation*), pisząc, iż sukces komunikacyjny gwarantuje wypowiedź odpowiednia, adekwatna do kontekstu, nie zaś wyłącznie poprawna gramatycznie. W dydaktyce francuskiej takie spojrzenie na błąd językowy oznaczało przejście od określania błędu pojęciem *faute*, czyli błędu możliwego do przewidzenia oraz takiego, który należy wyeliminować do pojęcia *erreur* – błędu świadczącego o ciągłym procesie uczenia się i konstruowania nowego systemu językowego w świadomości studenta i być może będącego efektem transferu⁴ z JW (por. Masiewicz 2012: 68). Analizując błędy językowe uczących się, tak naprawdę poddajemy analizie ich interjęzyk na pewnym etapie rozwoju. O danym etapie rozwoju interjęzyka świadczy nie tylko znajomość i umiejętność stosowania reguł gramatycznych, ale także umiejętność dopasowania właściwych zachowań językowych do sytuacji komunikacyjnej.

Refleksja teoretyczna na temat błędów językowych popełnianych w procesie uczenia się języka obcego znajduje swoją weryfikację w praktyce dydaktycznej, podczas której nauczyciel podejmuje próbę zaspokojenia językowych potrzeb uczących się.

Praktyka nauczyciela języka polskiego jako obcego pozwoliła mi stwierdzić, że już od najniższych poziomów zaawansowania głównym celem uczących się jest opanowanie sprawności mówienia i w konsekwencji możliwość rozmowy z Polakami⁵. Nauczyciel, starając się zaspokoić tę komunikacyjną potrzebę uczących się, zadaje sobie niejednokrotnie pytanie: jakiej komunikacji uczyć? Czy podawać studentom gotowe fragmenty wypowiedzi, możliwe do zastosowania w najprostszych życiowych sytuacjach, czy zapoznawać ich z regułami (zwłaszcza gramatycznymi), które w perspektywie umożliwią uczącemu się autonomiczne zachowania w procesie kształcenia językowego i po jego zakończeniu?

Język polski, jako język fleksyjny, a zwłaszcza jako posiadający deklinację, wymaga od uczącego się znajomości reguł gramatycznych, umożliwiających nie tylko tworzenie zrozumiałych wypowiedzi, ale choćby rozpoznawanie w tekście

⁴ Transfer to „przenoszenie wzorów z języka ojczystego, pierwszego [uwaga E. Ł.-L.] na język obcy w trakcie jego opanowywania” (*Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* 2003: 559). Transfer bywa nazywany także interferencją (por. *Nowa Encyklopedia Przekładoznawstwa* 2010: 291).

⁵ Wnioski na podstawie analizy ankiet przedstawionych osobom rozpoczynającym naukę języka polskiego na poziomie A1 w Centrum Języka Polskiego *Varia* w Krakowie. Na początku każdego nowego semestru około 95% studentów wymienia sprawność mówienia jako tę, na której rozwijaniu najbardziej im zależy.

już znanych słów, występujących w innej formie gramatycznej, z czego studenci nie zawsze zdają sobie sprawę. Świadomość, że można mówić po polsku, ale w sposób niedoskonały, ze względu właśnie na brak znajomości systemu gramatycznego, przychodzi dopiero później, kiedy proces uczenia się trwa już kilka lat, a studenci osiągają wyższe poziomy zaawansowania. Czy zatem rolą nauczającego jest dążenie do wyeliminowania błędów uczącego się w imię jak najszybszego nauczenia komunikacji w sytuacjach życia codziennego? I czy nawet po opanowaniu reguł JD student będzie potrafił posługiwać się nim na co dzień w sposób naturalny i adekwatny do sytuacji?

Nawet w wypadku świetnej znajomości systemu JD u uczącego się, jego wymiana komunikacyjna z *native speakerem* może ulec zakłóceniu spowodowanemu błędną interpretacją zachowania językowego interlokutora. Zakłócenie to może wystąpić, gdyż każda wymiana komunikacyjna obcokrajowca z rodzimym użytkownikiem danego języka jest wymianą komunikacyjną o charakterze interkulturowym. Uczący się języka obcego zostaje zatem skonfrontowany z regułami zachowania typowymi dla języka, którego dopiero się uczy i które być może dopiero zaczyna opanowywać. Jego interjęzyk konstytuują więc nie tylko wiedza o systemie JD oraz sprawności językowe, ale także wiedza pragmatyczna o regułach interakcji. Nieadekwatność wypowiedzi językowej wynikająca z niezajomości reguł interakcji typowych dla danego języka lub niezastosowanie się do tychże reguł również mogą być postrzegane jako błąd językowy.

Problemowi zakłóceń w komunikacji międzykulturowej więcej uwagi poświęca Zarzycka (2001). Przytacza listę przyczyn niepowodzeń w komunikacji międzykulturowej wymienianą przez amerykańskich antropologów, do której i ja odwołam się w tym miejscu w dużym skrócie. Przyczynami tymi miałyby być:

- przekonanie usiłujących się porozumieć osób z różnych kultur o wzajemnym podobieństwie wszystkich ludzi na świecie,
- różnice w zakresie używanych języków,
- niewłaściwe interpretowanie zachowań niewerbalnych,
- uprzedzenia i stereotypy,
- tendencje do oceniania i wyciągania zbyt szybkich wniosków,
- wysoki stopień napięcia towarzyszący kontaktom międzykulturowym (tzw. szok kulturowy) (por. Zarzycka 2001, 244).

Zacytowaną powyżej listę Zarzycka uznaje za niewystarczającą i niepozwalającą na zaklasyfikowanie różnego typu naruszeń procesu komunikacyjnego, do których dochodzi u członków rozmaitych kultur mówiących w języku obcym. Przyjmuje także założenie, że komunikację interkulturową możemy rozpatrywać jak komunikację w ogóle, a więc patrząc na nią z perspektywy różnych modeli komunikacyjnych. Za najłatwiejszy do zastosowa-

nia uznaje model *speaking* Hymesa (Hymes 1974: 62, Saville-Troike 1989: 138-180, za: Zarzycka 2001: 244). W modelu tym zostały wyróżnione następujące elementy:

- S – *scene*: scena, psychofizyczne uwarunkowanie mówienia;
- P – *participants*: uczestnicy danej wymiany komunikacyjnej;
- E – *ends*: cele podejmowanych działań komunikacyjnych;
- A – *act sequence*: porządek, kolejność wydarzeń;
- K – *key*: tonacja,
- I – *instrumentalities*: sposoby przenoszenia;
- N – *norms*: normy, reguły rządzące samą interakcją oraz zasady jej interpretowania;
- G – *genres*: rodzaje, typy, gatunki mowy i prawa, jakim one podlegają (Hymes 1974, za: Zarzycka 2001: 244).

Zakłócenie procesu komunikacji pojawi się, gdy choć jeden z elementów w ten sposób opisanego modelu komunikacyjnego będzie nieadekwatny.

Zakłócenie to może mieć różny stopień intensywności, powodując komunikacyjny chaos, czyniąc wymianę komunikacyjną dziwną lub nawet całkowicie uniemożliwiając porozumienie się. Mój korpus badawczy poświadczył zakłócenia następujących elementów akronimu Hymesa: N, czyli normy, reguły rządzące samą interakcją oraz zasady jej interpretowania, E – czyli cele, A – kolejność zdarzeń.

Zarzycka, odwołując się do modelu Hymesa, uznaje, że najpoważniejsze skutki dla wymiany komunikacyjnej będzie miało niedostosowanie reguł interakcji do kontekstu, a także stosowanie niewłaściwych zasad interpretacji zachowań, dlatego też proponuje wyodrębnienie dwóch kategorii zakłóceń:

- 1) zakłócenia w zakresie reguł interakcji,
- 2) zakłócenia w zakresie interpretacji norm interakcji (Zarzycka 2001: 245).

Podział Zarzyckiej okazuje się użyteczny, gdyż obejmuje wszystkie typy zakłóceń w komunikacji mającej (przynajmniej w założeniu) charakter międzykulturowy i pozwala spojrzeć na nie z dwóch perspektyw: produkcji i interpretacji wypowiedzi oraz zachowań. Do zakłóceń w zakresie interpretacji norm interakcji dochodzi zwłaszcza, kiedy określone zachowanie językowe podlega interpretacji *native speakera* danego języka i powoduje wyciągnięcie mylnych wniosków na temat mówiącego lub sytuacji, w jakiej tenże się znajduje (por. Zarzycka 2001: 245-251). Wprawdzie model *speaking* Hymesa, jako bardziej szczegółowy, nie ma tak silnie kategoryzującego charakteru, niemniej wskazuje na bardzo istotne elementy procesu mówienia, które powinny być wzięte pod uwagę w analizie wypowiedzi pod kątem jej zgodności z regułami interakcji typowymi dla danego języka.

Poniżej prześlę przykłady błędów, które naruszają reguły interakcji typowe dla języka polskiego i w konsekwencji mogą prowadzić do nieporozumienia pomiędzy interlokutorami: cudzoziemcem i polskim *native speakerem*. Błędy te zaobserwowałam u nauczanych przeze mnie studentów w czasie lekcji języka polskiego jako obcego, kiedy to studenci byli proszeni o inscenizowanie różnych scenek z wykorzystaniem dotychczas poznanego materiału leksykalnego i gramatycznego.

Zaobserwowane przeze mnie błędy mieszczą się w obrębie pierwszego typu zakłóceń według klasyfikacji Zarzyckiej. Zgromadzony materiał nie mógł zilustrować typu drugiego, gdyż komunikacja zachodziła w sytuacji lekcyjnej, w czasie dialogów w grupach studentów, nie zaś podczas spontanicznej wymiany komunikacyjnej cudzoziemca z *native speakerem*, który mógłby błędnie zinterpretować wypowiedź obcokrajowca.

W żadnym z opisanych poniżej przypadków do takiego nieporozumienia nie doszło, ponieważ wypowiedzi zostały wyprodukowane w warunkach klasowo-lekcyjnych, choć niekiedy całkowicie spontanicznie. Opisywane przypadki podzieliłam na te dotyczące studentów uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach A (z przewagą A1 lub początkującego A2) oraz na te odnoszące się do uczących się na poziomie B (zwłaszcza B2). Podział ten odpowiada poziomom zaawansowania językowego wyznaczonym przez Radę Europy⁶ i klarownie odzwierciedla różnice pomiędzy studentami początkującymi oraz średnio zaawansowanymi.

Poziom A

Sytuacje komunikacyjne, których dotyczy proces uczenia (zwłaszcza na poziomie A1) obejmują najprostsze sytuacje z życia codziennego: kupowanie, pytanie o drogę, godzinę, umawianie spotkań itp. Uczący się, oprócz niezbędnego bagażu gramatycznego, otrzymuje także gotowe struktury, które mogą być dla niego użyteczne, a których nie wszystkie trudności gramatyczne będzie rozumiał na danym etapie nauki. Przykładem może być zdanie wyrażające propozycję: *Może pójdziemy do kina?* wprowadzane w pierwszym semestrze nauki⁷, kiedy student nie zna jeszcze czasu przyszłego ani tym bardziej aspektu dokonanego. Wraz z poszerzaniem zasobu słownikowego i zdobywaniem wiedzy gramatycznej student uczy się także pewnych wzorów interakcyjnych, poprawnych i naturalnych w codziennej komunikacji między Polakami.

Już na tym poziomie możemy jednak mieć do czynienia z niestosowaniem reguł interakcji lub stosowaniem reguł niepoprawnych, których źródłem może być transfer z JW. Oto przykład:

⁶ Wytyczne zawarte w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (wydanie polskie z 2003 r.).

⁷ Mowa tu o kursie semestralnym obejmującym 60 godzin lekcyjnych.

Dialog w sklepie spożywczym, studenci odgrywają role sprzedawcy i kupującego.

Sprzedawca: Dzień dobry. **Co pan chce?**

Kupujący: Proszę zielona herbata⁸.

Zakłócenia komunikacji nie spowoduje na tym etapie użycie niepoprawnej formy przypadku (mianownik zamiast biernika w zdaniu: *proszę zielona herbata*), ale nieadekwatne pytanie sprzedającego, które może być uznane za niegrzeczne. Warto dodać, że studenci na tym początkowym etapie nauki nie zawsze zwracają uwagę na rodzaj sytuacji komunikacyjnej i często w sytuacji oficjalnej posługują się formą *ty* zamiast *pan/pani*. Zdarza się więc, że zacytowane pytanie sprzedającego brzmi wręcz: *co chcesz?*

Zaburzenie w obrębie reguł interakcji możemy obserwować także na innych przykładach:

Student: Mam dziś urodziny!

Inny student: **Gratuluję!**

W opisanej sytuacji zakłócenie językowe nie wystąpiło, gdyż nie była to interakcja z *native speakerem* i obu studentom, nieznającym odpowiedniego zachowania językowego, reakcja wydała się naturalna. Nieadekwatna do sytuacji wypowiedź została spowodowana próbą zrekompensowania brakującej struktury, jednakże bez świadomości, że w języku polskim istnieje skonwencjonalizowany zwrot używany w opisanych okolicznościach. Przyczyny błędu należy tu upatrywać w niedostatecznej kompetencji leksykalnej mówiącego. Oto inny przykład, dotyczący studentki z Francji po dwóch semestrach nauki:

Zakończenie lekcji z nauczycielką, studenci idą na inne zajęcia, po których wrócą na kolejną lekcję z tą samą prowadzącą.

Studentka do nauczycielki: **Na razie, pani!**

Studentka w swojej wypowiedzi zmieszała dwa znane jej rejestry stylowe: nieoficjalny i oficjalny, choć teoretycznie wiedziała, że pożegnanie zwrotem *na razie* powinno być stosowane w relacjach koleżeńskich, nie zaś w odniesieniu do nauczyciela. Zestawienie tegoż nieoficjalnego pożegnania z zaimkiem *pani* wywołało niezamierzony komizm wypowiedzi.

Podobną nieadekwatność w kontakcie oficjalnym obserwujemy w zachowaniach językowych studentów Słowian, dla których naturalne jest używanie za-

⁸ Przykłady wykorzystane w artykule pochodzą z zanotowanych przez autorkę wypowiedzi studentów uczących się języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, Centrum Języka Polskiego *Varia* w Krakowie oraz na Uniwersytecie Lille 3 we Francji.

imka *wy* w połączeniu z czasownikiem w drugiej osobie liczby mnogiej w sytuacjach grzecznościowych, kiedy w języku polskim stosowany jest zwrot *pan/pani* z czasownikiem w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Jest to niewątpliwie transfer z JW studenta (czeskiego, słowackiego, ukraińskiego lub rosyjskiego). Interesujące jest, że pomimo obecnego od pierwszych lekcji języka polskiego komentarzy gramatycznych na temat używania słów *pan/pani* z czasownikiem w trzeciej osobie liczby pojedynczej oraz znajomości zwrotów typu *proszę pana/pani*, *dzień dobry panu/pani*, studenci nawet na wyższych poziomach nauki bywają zaskoczeni, że w języku polskim nienaturalne jest używanie formy *wy* w kontakcie oficjalnym, poza interakcją z parą/grupą osób. Omówione wyżej zachowania językowe studentów naruszają element N (normy interakcji) wyróżniony w modelu Hymesa, a ich nieadekwatność sytuacyjna wynika z faktu, że studenci jeszcze nie znają polskiego zwyczaju społecznego lub znają go, ale jeszcze nie potrafią w pełni zastosować poznanych reguł w spontanicznej wymianie komunikacyjnej.

Poziom B

Na poziomie B1, a zwłaszcza B2 student ma już większą swobodę językową i powinien znać wzorce zachowań językowych w nieco bardziej złożonych sytuacjach. Nie zawsze ma to miejsce, gdyż proces nauczania, skoncentrowany na kształceniu umiejętności wyrażania opinii na różne ogólne tematy (jak ekologia, sport, czas wolny, kino, miejsce zamieszkania itp.), nie zawsze w wystarczającym stopniu zaspokaja potrzeby uczących się co do znajomości reguł interakcji w sytuacjach, z jakimi mogą zostać skonfrontowani. Od uczącego się oczekuje się pewnej elastyczności i adekwatnego wykorzystywania poznanych struktur w nowych sytuacjach komunikacyjnych. To właśnie na poziomie średnio zaawansowanym student, który już dobrze mówi, może znaleźć się w sytuacji komunikacyjnej zrozumiałej dla niego pod względem leksykalnym, natomiast niejasnej pod względem reguł interakcji. Przykładem takiej nieznanności reguł interakcji jest konfrontacja z „polską gościnnością”.

Poziom B2.2, lekcja poświęcona zachowaniom grzecznościowym w kulturze polskiej, także grzecznościowym zachowaniom językowym. Studentka z Niemiec mająca polskie pochodzenie i rodzinę w Polsce dość emocjonalnie opowiedziała sytuację mającą miejsce na spotkaniu rodzinnym, podczas którego czuła się przemocą zmuszana do jedzenia, pomimo kilkakrotnych odmów z jej strony. Nie rozumiała, z czego wypływa ta natrączywość gościnnych gospodarzy ani też, jak zachować się w takiej sytuacji, aby ich nie obrazić, a równocześnie nie zjeść zbyt wiele. Obserwację tę potwierdził inny student z grupy, również pochodzący z Niemiec, natomiast studentki Słowianki (Czeszka i Ukrainka) odczytały całą sytuację jako naturalną i obecną także w ich własnych rodzinach i wśród znajomych.

W sytuacji opisanej powyżej mamy do czynienia z niezajomością typowych dla sytuacji reguł interakcji. Jeżeli przeanalizujemy ten opis, biorąc pod uwagę składniki modelu *speaking* Hymesa, zobaczymy, że studentka nie znała celów (E) podejmowanych przez goszczących ją gospodarzy działań komunikacyjnych, to znaczy nie wiedziała, że ich grzecznościowym obowiązkiem jest kilkakrotne namawianie jej do jedzenia. Nie znała również porządku zdarzeń (A), a mianowicie tego, że cała sekwencja namawiania i odmowy powinna powtórzyć się kilkakrotnie, aby gospodarze poczuli, że właściwie wypełnili swój obowiązek. Nie znając zatem celów i kolejności wydarzeń, niewłaściwie zinterpretowała zachowanie gospodarzy.

Podobną prawidłowość można było zaobserwować w wypadku innej sytuacji komunikacyjnej zaprezentowanej studentom w czasie testu pisemnego. Zadaniem studentów było napisanie krótkiego dialogu adekwatnego do opisanej niżej sytuacji:

Byeś/byłaś na imprezie u znajomego/znajomej. Jest już późno, chcesz iść do domu.
Napisz dialog ze znajomym w sytuacji „wychodzenia”.

Studenci zetknęli się wcześniej w czasie lekcji z opisami podobnych sytuacji, zapoznali się także z opisem adekwatnego zachowania grzecznościowego⁹, mieli też możliwość zainscenizowania dialogu z wykorzystaniem poznanych struktur. Dialogi, jakie zaprezentowali studenci, odzwierciedliły jednakże wzorce zachowania typowe dla ich kultur wyjściowych:

Studenci Słowianie¹⁰ napisali dialogi adekwatne do sytuacji i zgodne z polskim zachowaniem grzecznościowym, czyli przedstawili swoistą grę językową między gospodarzem przyjęcia i wychodzącym gościem, w której gospodarz stara się zatrzymać wychodzącego i stosuje wiele, mniej lub bardziej poważnych argumentów. Dialogi te zawierały przynajmniej kilka usprawiedliwień gościa oraz liczne wypowiedzi gospodarza, który starał się zachęcić gościa do pozostania. Studenci pochodzący z Niemiec również starali się zaprezentować podobne dialogi, ale w ich wypadku **przyczyna wyjścia gościa zawsze była logicznie motywowana** (np. konieczność nauki przed egzaminem), **gospodarz wykazywał natychmiastowe zrozumienie** dla tego argumentu, **przestawał namawiać** wychodzącego do pozostania i w zgodzie **ustalano termin następnego spotkania** mającego być rekompensatą za dość wczesne zakończenie wizyty.

Przykład ten pokazuje, że wzorce zachowań językowych kultury wyjściowej są bardzo silne i najczęściej zostają przeniesione na grunt kultury obcej dla uczącego się. Nie możemy mówić tutaj o niezajomości kolejności wydarzeń (A – *act sequence* u Hymesa), jednakże cel wymiany komunikacyjnej (E – *ends* u Hyme-

⁹ Lektura i analiza hasła *Próba zatrzymania gości* ze *Słownika językowego savoir vivre'u* Małgorzaty Marcjanik (2004: 335).

¹⁰ Pochodzący z Czech, Słowacji, Ukrainy i Białorusi.

sa) wydaje się być inny u studentów Słowian (grzecznościowa wymiana komunikacyjna sama w sobie) i u Niemców (wyjście z przyjęcia w określonym celu oraz zaplanowanie kolejnego spotkania). W wymianie wyłącznie komunikatów grzecznościowych nie bierze się pod uwagę szczerości lub jej braku u uczestników interakcji – pewne zachowania komunikacyjne dochodzą do skutku wyłącznie dlatego, że „tak wypada”, dlatego też nie ma podejmowania prób rozwiązania sytuacji, umówienia się na inne spotkanie itp.

Warto także zwrócić uwagę, że do przeniesienia dochodzi pomimo zapoznania się studentów z zachowaniami językowymi typowymi dla języka, który poznają i pomimo możliwości wzięcia udziału w interakcji o podobnym charakterze w warunkach lekcyjnych. Fakt ten potwierdza to, że zachowania językowe (tutaj o charakterze grzecznościowym) nie są zagadnieniem łatwym i nie są możliwe do przyswojenia w sytuacji krótkiego kontaktu z nimi. Tym niemniej widzimy konieczność nauczania wzorców zachowań językowych, przy czym nauczanie to nie może ograniczać się do sporadycznych, okolicznościowych lekcji, a musi być systematycznie ćwiczone.

Powyższe przykłady pokazują, że nie można zawęzić rozumienia błędu językowego do pojmowania go jako realizacji językowej niezgodnej z systemem gramatyczno-leksykalnym JD. Błąd gramatyczny w wypowiedzi osoby dopiero zaczynającej naukę najczęściej nie zaburza komunikatywności jej wypowiedzi, ponieważ buduje ona na tyle proste zdania, że użyte końcówki nie odgrywają decydującej roli, jeśli chodzi o determinowanie funkcji składniowej danego słowa w wypowiedzeniu.

Okazuje się, że zakres pojęcia błędu językowego w glottodydaktyce jest szerszy, gdyż za błąd należy uznać również taką realizację językową, w której wystąpiły zakłócenia w zakresie reguł interakcji lub w zakresie interpretacji norm interakcji (za: Zarzycka 2001).

Konsekwencje wypowiedzi, w której doszło do wymienionych wyżej zakłóceń mogą być poważniejsze niż w wypadku wypowiedzi zawierającej błędy gramatyczne, gdyż może wtedy dojść do istotnego zaburzenia w komunikacji międzykulturowej. Tego rodzaju błędy mają charakter bardziej złożony i pojawiają się także na bardziej zaawansowanych poziomach nauki.

Błędy gramatyczne u osób, które posługują się językiem polskim komunikatywnie, mogą paradoksalnie być chętniej tolerowane w kontakcie obcokrajowca z *native speakerem*: Polacy są przekonani, że ich język jest trudny do opanowania, w związku z tym błędy gramatyczne traktują jako coś naturalnego. Nie każdy jednak przeciętny użytkownik języka zdaje sobie sprawę z odmienności kulturowej interlokutora z innego państwa¹¹, dlatego też nieodpowiadające polskim standardom zachowanie może uznać za dziwne, nienaturalne, a w skrajnych przypadkach nawet obraźliwe.

¹¹ Przyczyny można tutaj upatrywać m. in. w wymienionym przez Zarzycką przekonaniu o podobieństwie wszystkich ludzi na świecie (por. wyżej).

Niemniej, błąd wynikający z nieznaności reguł interakcji w danej kulturze jest również naturalny na pewnym poziomie rozwoju interjęzyka. Na interjęzyk uczących się języka polskiego jako obcego trzeba zatem patrzeć z perspektywy, jaką prezentuje Bernard Py (por. Py 2004: 13-23). Uważa on, że interjęzyk wskazuje nie tylko na pewien etap rozwoju znajomości systemu językowego u uczącego się, ale także etap rozwoju jego świadomości interkulturowej. Nasuwa się zatem postulat glottodydaktyczny, aby więcej uwagi na lekcjach języka polskiego jako obcego poświęcić rozwojowi kompetencji interkulturowej. Jest to trudne do wykonania, gdyż w przeciwieństwie do ewaluacji znajomości gramatyki i rozwoju sprawności językowych u ucznia, kompetencja ta jest niełatwa do zmierzenia, nadto w procesie glottodydaktycznym bywa często pomijana lub nabywana dopiero po przyswojeniu systemu języka.

Skróty:

JD – język docelowy

JW – język wyjściowy

BIBLIOGRAFIA

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, 2003, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Dąbmska-Prokop U., 2010, *Nowa Encyklopedia Przekładoznawstwa*, Wyższa Szkoła Umiejętności im. S. Staszica, Kielce.
- Gruza F., 1978, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Marcjanik M., 2014, *Słownik językowego savoir vivre'u*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Masiewicz A., 2012, *Le statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante. Exemple du polonais langue étrangère*, w: K. Siatkowska-Callebat, A. Synoradzka-Demadre (red.), *L'Enseignement du polonais en France. Troisièmes Assises 2012*, Paris.
- Masiewicz A., 2014, *L'Apport des études sur les parlars bilingues dans l'enseignement/apprentissage du polonais en milieu francophone*, « LingVaria » 1(17), s. 169–198.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, Wrocław.
- Py B., 2004, *A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs*, w: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (red.), *Un parcours au contact des langues* Didier, Paris, s. 13–23.
- Zarzycka G., 2001, *Typy zakłóceń w komunikacji międzykulturowej*, w: G. Habrajska (red.), *Język w komunikacji* (3), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 243–258.

Elżbieta Łątka-Likh

THE ERROR IN THE INTERLANGUAGE OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AND THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS PROBLEMS. A NEW APPROACH

Keywords: error, intercultural communication, interlanguage

Summary. The language error is traditionally understood as an involuntary deviation from accepted rules of a language (Markowski 2011). This definition is not always helpful in the analysis of foreign language students' statements, because they use the interlanguage which is a dynamic phenomenon. The interlingual approach to the analysis of students' errors enables to perceive those mistakes as an indispensable and creative process in language learning. In my article, I refer to French publications which present an error from the interlingual perspective (Py, Masiewicz). Taking into consideration the possible obstacles, I also analyze the potential influence of the deviation from accepted rules and typical language behavior on the effectiveness of intercultural communication. The students' statements I have collected during Polish as a foreign language classes (at various language levels) serve as the data for the analysis.