

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 20

KIERUNKI BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Monografia zbiorowa pod redakcją

Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

une langue étrangère
badania
glottodydaktyka
didaktik
고수법
izpēte
język obcy
Lingua estrangeira
kutatás

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 20

Kierunki badań
w glottodydaktyce polonistycznej

Monografia zbiorowa pod redakcją
Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej



Księgarnia Akademicka
Kraków 2020

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>
✉ iwona.janowska@uj.edu.pl

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki
ID <https://orcid.org/0000-0002-2414-9745>
✉ michalina.biernacka@uni.lodz.pl

© Copyright by individual authors, 2020

Recenzent
dr hab. Anna Żurek, Uniwersytet Wrocławski

Opracowanie redakcyjne
Justyna Ostafin

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-316-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-411-7 (on-line, pdf)
<https://doi.org/10.12797/9788381384117>

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

Spis treści

Wprowadzenie	7
IWONA JANOWSKA	
Od nauczania języków obcych do glottodydaktyki polonistycznej – przegląd koncepcji	13
PAULINA KAŻMIERCZAK	
Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego	33
PIOTR MIROCHA	
Lingwistyka korpusowa w badaniach nad ewaluacją leksyki podręczników do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika <i>Polski krok po kroku 1</i>	53
MARIOLA FIEMA	
Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych	73
KAMILA KUBACKA	
Pytania lektora podczas lekcji języka polskiego jako obcego – analiza ilościowa i jakościowa	111
MIKOŁAJ BORKOWSKI	
Komunikacja niewerbalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowo-jakościowych	135
MONIKA GWORYS	
<i>O trudnych miejscach polszczyzny</i> dla osób z pierwszym językiem chińskim – badania interjęzyka uczących się polskiego Chińczyków	155
BEATA TERKA	
Badania kontrastywne nad aspektem polskiego czasownika a glottodydaktyka polonistyczna	173
DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ	
Błędy gramatyczne w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych – korpusowe badania lapsologiczne	189

ANNA CYCHNERSKA, EMILIA KUBICKA

Sposoby badania intonacji w glottodydaktyce polonistycznej na przykładzie nagrań mowy odtwarzanej studentów rosyjskojęzycznych 211

AGNIESZKA MAJEWSKA

Badania nad kompetencją fonologiczną, ortoepiczną i ortograficzną w zakresie dźwięków odpowiadających literom *ą* oraz *ę* w grupie cudzoziemców uczących się języka polskiego 229

MICHALINA BIERNACKA

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych 243

JOANNA ZAWADKA

Błędy grafii w pracach pisemnych studentów z Niemiec uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie badań ilościowych 261

IWONA DEMBOWSKA-WOSIK

O rozumieniu terminów: *błąd ortograficzny*, *błąd graficzny*, *literówka* przez nauczycieli języka polskiego jako obcego. Wyniki badań ankietowych..... 273

Notki biograficzne Autorów 285

Indeks nazwisk..... 291

MICHALINA BIERNACKA 

Uniwersytet Łódzki

Wymowa a zapis – badania jakościowo-ilościowe błędów z prac uczących się języka polskiego jako obcego w grupach wielonarodowościowych

Pronunciation vs. Spelling – A Qualitative and Quantitative Study of Errors Found in Texts Written by Polish Language Learners in Multinational Groups

The aim of this paper is to analyze spelling errors made by Polish language learners in multinational groups at level A1 (according to CEFR). The analysis comprised of 120 texts and included a total of 1047 errors, which were examined according to their frequency and arranged according to a classification. The analysis showed that a substantial part of the studied misspellings was motivated by perceptual and articulatory difficulties.

Key words: Polish as a foreign language, spelling errors, pronunciation

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach nauczanie pisowni języka polskiego jako obcego zyskało na znaczeniu. Badacze i praktycy zaczęli szerzej interesować się tą problematyką, wobec czego rynek wydawniczy powoli, acz konsekwentnie wzbogacany jest o pozycje naukowe dotyczące lapsologii (Młynarczyk et al., 2014; Zawadka, 2015), a także publikacje wypełnione konkretnymi zbiorami ćwiczeń (Krzyżyk, 2007; Szelc-Mays, 2013; 2014; Lipińska, 1999/2014; Zarych, 2016). Pisownia jednak, jak się zdaje, ani z perspektywy nacisku w procesie nauczania na rozwijanie poszczególnych podsystemów języka (wśród których tradycyjnie wyróżnia się w glottodydaktyce tylko leksykalny, gramatyczny i foniczny), ani też tym bardziej przy koncentracji na kształceniu komunikacji nie uzyskuje wciąż w obszarze badań glottodydaktycznych należnego miejsca. Często też badacze odłączają się od wiązania rozwoju kompetencji ortograficznej z fonologiczną (por. Dembowska-Wosik, 2018).

Tego rodzaju sądy podyktowane są prawdziwym stwierdzeniem, że „błędy ortograficzne w średnim stopniu wpływają na zrozumienie tekstu, aczkolwiek zauważa

się taki wpływ” (Dąbrowska, 1999: 27). Jeśli więc nauczyciel pochyla się nad tekstem obcokrajowca piszącego po polsku, zakłóceń komunikatywności wypowiedzi dopatruje się raczej ze względu na jakość i liczbę błędów gramatycznych, leksykalnych czy stylistycznych. Błędy zewnątrzjęzykowe częściej rozpatrywane są jako wpływające na estetykę prac niż przekaz samej treści. Trudność stanowi też precyzyjne stwierdzenie, na którym poziomie biegłości językowej bądź też do/od którego poziomu mniej czy bardziej zaczynają one ingerować w odbiór treści. Nie ma jednak wątpliwości, że od cudzoziemców posługujących się polszczyzną wymaga się uwzględniania konkretnych zasad zapisu, a ma się tu na myśli nie tylko realizacje allografów, lecz także same grafemy oraz reguły rządzące choćby konwencjonalną zasadą pisowni. Być może należałoby założyć, że zaburzenia w obrębie ortografii wpływają na postrzeganie tekstu wprost proporcjonalnie do poziomu znajomości języka – im jest on wyższy, tym bardziej rażące wydają się usterki. Wobec tego przyjąć by też można, że na poziomie A1 (a może i wyższych) ani liczba błędów pisowni, ani też ich charakter nie mają bądź mieć nie powinny dużego wpływu na ocenę prac (por. Dembowska-Wosik, 2018)¹.

Autorka badań, prowadząc zajęcia z języka polskiego jako obcego, dość często decyduje się na zadawanie prac pisemnych już od poziomu początkowego. Działanie to podyktowane jest przeświadczeniem, że pozwala to w sposób szczególny podsumować umiejętności zdobyte w określonym czasie i zweryfikować trudności, które wciąż mają uczniowie. Zgodnie z założeniem, że „należy zawsze mieć na uwadze to, że ucząc pisania, ćwiczy się i rozwija także pozostałe sprawności oraz podsystemy języka” (Seretny, Lipińska, 2005: 235), zadawanie krótkich prac pisemnych uważa się za istotne z metodycznego punktu widzenia. Warto być może podkreślić, że informacje uzyskane dzięki takim pracom dla wielu uczących się na początkowym etapie kształcenia stanowią cenną wskazówkę, wykazującą mocne i słabe strony poznania języka.

2. Założenia badawcze

Skoro więc w produkcji pisemnej uczących się przejawiają się różne niedostatki z podsystemów języka, zaczęto się zastanawiać, na ile widoczne są w piśmie trudności związane z percepcją i artykulacją. Jeśli bowiem uznamy fonię i grafię za

¹ Szczególnie że nie wszyscy lektorzy na początku nauczania decydują się na proponowanie uczącym się komponowania wypowiedzi pisemnych. Z doświadczeń autorki wynika, że na poziomie A1 nauczyciele weryfikują zapis na testach czy egzaminach na podstawie pojedynczych wyrazów, fraz lub też odpowiedzi na pojedyncze pytania. Nie tak często w ciągu roku akademickiego uczący się proszeni są o przygotowywanie krótkich pisemnych form, choćby takich jak opis siebie lub członków rodziny, życzenia czy pozdrowienia.

paralelne względem siebie, to ich wzajemne wpływy nie powinny być traktowane marginalnie. Już Aleksander Szulc (SDJO, 1994) na poziomie klasyfikacji interferencji wyróżnił interferencję graficzną, czyli błąd wymowy determinowany zapisem (np. wyraz *pracuje* czytany jako [prakuje]). Nietrudno wobec tego domyślić się występowania błędów analogicznych, acz odwrotnych – i pewnie każdy lektor w tekstach swych uczniów poszczególnych narodowości spodziewa się uchybień typu **supa* zamiast *zupa* u Niemców czy **mawy* zamiast *mały* u anglofonów. Pytanie brzmi jednakowoż: czy są one częste?

Według badań prowadzonych przez H. V. George'a błędy interferencyjne stanowią około jednej trzeciej błędów popełnianych przez uczących się języków obcych (za: Komorowska, 1980: 98), choć przykładowo interpretacja wyników badań Janusza Arabskiego sugerowałaby wręcz podniesienie tej wartości do około 50% (Arabski, 2008: 69). Wartość taką potwierdzają też badania prowadzone przez Annę Michońską-Stadnik (2013). Te szerokie ujęcia nie wyjaśniają jednak, ile z nich to błędy z poszczególnych płaszczyzn języka. Niezależnie też od podejść do zasięgu błędów interferencyjnych, wynikających m.in. z różnego ich definiowania (por. Kaleta, 2009), warto podkreślić, że rezultaty badań lapsologicznych, co udowodniała choćby Hanna Komorowska (1980), bywają niereprezentatywne – nie ze względu na błędy metodologiczne popełniane przez badaczy, ale szereg zmiennych, które wpływają na charakter interpretacji prawdopodobnych źródeł odnotowywanych błędów. Te rozważania – jak zostanie niżej udowodnione – znalazły potwierdzenie w prowadzonych badaniach.

3. Cel badania

Celem badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy w analizowanej próbie prac cudzoziemców z poziomu A1 (uczących się w grupach wielonarodowościowych) odnotowywane są błędy ortograficzne i jakiego typu, a przede wszystkim czy da się spośród nich wyekscerpować błędy implikowane niepoprawną wymową. Dodatkowo ważne wydało się sprawdzenie ich charakteru (pogrupowanie w kategorii). Uznano, że odpowiedź na tego rodzaju pytania przynieść może ważne metodycznie wnioski.

4. Metoda badawcza

Do badania zakwalifikowano 120 tekstów. Prace zbierano w latach 2018/2019 oraz 2019/2020, z czego w pierwszym roku uzyskano 34 prace, w drugim zaś 86 prac. Uczący się przygotowywali teksty w domu, mieli więc możliwość sprawdzenia

pisowni trudnych wyrazów, a także dopytania o poprawny zapis nauczyciela (przed oddaniem pracy). Studenci wiedzieli, że prace zostaną sprawdzone, wykazane zostaną ich mocne i słabe strony, nie będą jednak oceniane inaczej niż poprzez recenzję. Zapewne m.in. i to spowodowało pewne zróżnicowanie w staranności ich przygotowania: najkrótsza praca liczyła 37 wyrazów, a najdłuższa 153 wyrazy graficzne. Kilka osób zajrzało do słownika, wobec czego w pracach znalazły się słowa spoza poziomu, po niektórych jednak widać małą sumienność (ok. 10% prac). Prace błędne odrzucono i nie brano ich pod uwagę w obliczeniach (pierwotny zbiór prac był większy).

Wszystkie prace prezentują ten sam poziom biegłości, a mianowicie zbierane były między 24 a 30 godziną zajęć z języka polskiego jako obcego, czyli w trakcie nauki na poziomie A1 (studenci uczelni wyższych w Łodzi). Nadmienić jednak należy, że za każdym razem były to kursy intensywne i survivalowe – każda jednostka lekcyjna to nowy temat leksykalno-gramatyczny i choć treści te spiralnie powielane są w obrębie całego kursu, nie ma wiele czasu na powtórzenia. Jednym z podstawowych założeń kursów było podejście komunikacyjne, pracowano głównie za pomocą indukcji na materiałach własnych, a na każdych zajęciach studenci ćwiczyli zarówno wymowę, jak i ortografię. Tematem wszystkich zebranych tekstów był opis: siebie, członka/członków rodziny lub innych bliskich, ewentualnie osoby ze zdjęcia (temat uzależniony od grupy). Część tekstów była więc pisana w pierwszej osobie liczby pojedynczej, a część w trzeciej. Co ważne, nie wszystkie teksty pisane były odręcznie, niektórzy prosili o możliwość przygotowania wydruku komputerowego (około 10% prac) – jest to zmienna wpływająca z pewnością na wynik końcowy badania.

Teksty przygotowało 90 osób, reprezentujących 27 krajów: Liban (32 osoby)², Norwegię (19), Nigerię (6), Kanadę (3), USA, Irlandię, Szwecję, Arabię Saudyjską, RPA, Hiszpanię i Irak (po 2 osoby), a także Białoruś, Malesję, Wietnam, Tanzanię, Palestynę, Peru, Tajwan³, Jordanię, Australię, Armenię, Maroko, Finlandię, Brazylię, Afganistan, Włochy i Kamerun (po 1 osobie).

Wyzwaniem okazało się skategoryzowanie 1047 błędów odnalezionych w pracach, należało bowiem zdecydować się na ich spójny podział, a żaden dotychczas opracowany nie wydawał się wystarczająco precyzyjny. Wobec powyższego najpierw zagłębiono się w dostępne klasyfikacje błędów, wybrano podział najłatwiejszy do modyfikacji w ramach potrzeb wynikających z charakteru niniejszego tekstu, a następnie policzono frekwencję błędów poszczególnych typów.

² Liczby w dalszych nawiasach informują o liczebności przedstawicieli w badaniu.

³ Nazwy krajów wpisane zgodnie z deklaracją osób biorących udział w badaniu.

5. Klasyfikacje błędów zewnątrzjęzykowych

Ze względu na założony cel badania interesujące wydały się wyłącznie formalne klasyfikacje błędów. Na tym etapie badań odrzucono dociekania dotyczące komunikacyjnej czytelności form czy klasyfikacje semantyczne – nakładanie się jednak ich wartości poznawczych na podział formalny jest oczywiste. Zbyt ogólny jest też tradycyjny podział błędów zewnątrzjęzykowych na ortograficzne i interpunkcyjne z ich nielicznymi przykładami (por. WSPP, 2004).

Jako wzór klasycznego podziału błędów ortograficznych w nauczaniu języków obcych przyjęto ustalenia Pita Cordera, który wymienia błędy wynikające z redukcji, nadmiaru, wyboru i kolejności (Corder, 1981) – sugerując jednak, że podział ten jest ogólny i powinien być jedynie punktem wyjścia do szerszych rozważań lingwistycznych. Nie sprawdziły się też bardziej rozbudowane klasyfikacje, konstruowane na gruncie nauczania języka polskiego jako ojczystego, które przygotowali Tadeusz Wróbel (1979) czy Elżbieta Awramiuk (2006). Ich adaptacja na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej nastrocza problemów natury metodologicznej – dla przykładu kilka typów błędów wyróżnionych przez wymienioną badaczkę opatrzonych jest komentarzem o braku motywacji fonetycznej (oczywiście w przypadku polskiego dziecka), a jednak w nauczaniu cudzoziemców nietrudno wyobrazić sobie sytuację, gdy zapis **dwno* zamiast *dawno* wynika z interferencji (redukcji zapisu samogłosek nieistotnych dla wielu osób np. arabskojęzycznych). Ostatecznie z poprzednimi podziałami skonfrontowano najnowszą klasyfikację formalną Iwony Dembowskiej-Wosik (2018), łatwą do rozwinięcia w sposób potrzebny dla omawianego badania. Badaczka błędy pisowni podzieliła na: błędy ilościowe, a wśród nich wyróżniła brakujący element (brakująca litera lub brakujący znak diakrytyczny) oraz dodatkowy element (dodatkowa litera lub dodatkowy znak diakrytyczny), a także błędy jakościowe, czyli: podstawienie elementów (liter lub znaku diakrytycznego), niepoprawną jakość elementu (tzw. błędy graficzne) i nieprawidłowy szyk elementów.

Dla wyczerpującej prezentacji materiału badawczego do wspomnianego podziału m.in. wśród błędów ilościowych postanowiono dodać brakującą sekwencję liter, wszystkie zaś wymienione kategorie wewnętrznie w miarę potrzeby w analizie jakościowej również dzielono (np. brak samogłoski, brak spółgłoski, brak glajdu). Klasyfikacja jest na tyle spójna, że w zależności od potrzeb wynikających z charakteru badań swobodnie można ją aktualizować i rozszerzać (kontynuując podział z poprzedniego przykładu, m.in. na brak spółgłoski w pozycji między samogłoskami, brak spółgłoski w obrębie grupy spółgłoskowej, brak całej grupy spółgłoskowej). W kilku punktach klasyfikacji zmieniono też opis na mniej nacechowany, np. nieprawidłowy szyk elementów na inny szyk elementów⁴ – zgodnie z zasadą neutralności stylistycznej.

⁴ W celach stylistycznych w toku artykułu korzystano też z licznych bliskoznaczników, np. *szyk a kolejność*, *brak a redukcja*, *opuszczenie*, *ominięcie*.

Ostatnią wartą przybliżenia klasyfikacją glottodydaktyczną jest zaproponowany przez Alicję Nowakowską (1999) podział błędów na uwarunkowane graficznie, fonologiczno-graficznie i fonologiczno-morfologicznie. W tym przypadku, mimo że akurat w ramach tego badania podział jest wygodny, bo ze szczególną pieczołowitością uwzględnia relację fonem–grafem, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że przykłady podane przez badaczkę silnie uwzględniają kontrasty między językami. W sytuacji nieznamości systemu języka pierwszego (systemów języków pierwszych) uczących się może się to okazać niestety niewystarczające. Wydaje się, że łatwiej na podstawie błędów wymowy uczniów dopatrzeć się analogii w piśmie niż też w przypadku osób, których językami ojczystymi są te bardziej egzotyczne, *post factum* domyślić się zasad rządzących ich narodową ortografią bądź na podstawie pisma wnioskować o wymowie.

6. Wyniki badań ilościowych

W przeanalizowanych pracach odnaleziono następujące błędy ilościowe wynikające z opuszczenia elementu:

- redukcja litery – 34 błędy;
- redukcja diakrytu – 369 błędów;
- redukcja sekwencji liter – 3 błędy.

Wśród błędów implikowanych dodaniem elementu odnotowano:

- dodanie litery – 25 błędów;
- dodanie znaku diakrytycznego – 18 błędów.

W sumie z tekstów wyekscerpowano więc 449 błędów ilościowych. Mimo że nie odnaleziono w badaniu dodania sekwencji liter, założyć można, że i takie błędy przy większej liczbie tekstów mogłyby się pojawić.

Błędy jakościowe, które udało się odnaleźć, dotyczyły:

- zmiany liter (w ramach inwentarza grafemów polskich) – 129 błędów (w badanym materiale nie odnotowano zamiany rodzimych znaków diakrytycznych);
- innej jakości elementu:
 - zmiana litery na inną (spoza standardu polszczyzny)⁵ – 40 błędów;
 - zmiana diakrytu na inny (spoza standardu polszczyzny) – 4 błędy;
 - zmiana miejsca diakrytu – 10 błędów;
- innego szyku elementów – 9 błędów.

Aby analiza była pełna, postanowiono obliczyć też liczbę błędów wynikających z nieznamości konwencjonalnej zasady pisowni oraz błędów interpunkcyjnych⁶.

⁵ Opis uproszczony w celu uzyskania przejrzystości wywodu, ma się jednak na myśli realizację allografu innego niż standardowo przyjęty w polszczyźnie.

⁶ Ostatnia badana kategoria jest dodatkową, rzecz jasna nie wpisuje się w cele badania. Została jednak dołożona z dwóch względów. Po pierwsze, przy tak obszernych obliczeniach

Co prawda na tym etapie nauczania wiele reguł z tego zakresu na zajęciach się nie pojawia, a jednak zgodnie choćby z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego...* (Janowska et al., red., 2011) podstawowe zasady są uczniom przekazywane. Nie patrzono osobno na błędy wynikające z zasady historycznej czy morfologicznej (nie wspominając o fonetycznej) na tym etapie badania, ponieważ uznano, że odniesienia do nich będą więcej wnosić do analizy jakościowej (często też niemożliwe jest jednoznaczne sformułowanie źródła błędu w obrębie tych trzech zasad w pisowni cudzoziemców, o czym już pisało). Wobec powyższego ze względu na wystąpienie dużej liczby błędów z zakresu przyjętych ogólnie rozstrzygnięć (bez motywacji fonetycznej, morfologicznej czy historycznej) postanowiono włączyć je do badań. W materiale badawczym znaleziono błędy dotyczące:

- braku wielkiej litery – 94 błędy;
- nadmiaru wielkiej litery – 186 błędów;
- braku łącznika – 9 błędów.

Dodatkowo odnotowano 5 błędów wynikających z łączenia wyrazów, typu **mana* zamiast *ma na (imię)*.

Natomiast wśród błędów interpunkcyjnych odnotowano:

- brak przecinka – 13 błędów;
- nadmiar przecinka – 81 błędów;
- zmianę znaku interpunkcyjnego – 18 błędów;
- brak cudzysłowu – 1 błąd;
- brak kropki – 5 błędów.

Dane zbiorcze badania ilościowego podsumowuje poniższa tabela, z której wynika, że w sumie wykscerpowano **1047** różnorodnych błędów zapisu, z czego do najliczniejszych należą błędy ilościowe (449), szczególnie te związane z opuszczaniem znaku diakrytycznego (369) oraz błędy związane z przyjętą konwencją zapisu małą lub wielką literą (290), zaś w drugiej kolejności błędy jakościowe determinowane podstawieniem liter (129) i ewentualnie błędy interpunkcyjne dotyczące niepotrzebnego użycia przecinka (81). Wśród znalezionych błędów ogółem błędy ilościowe stanowią 43% wszystkich, co umożliwia wyciągnięcie pierwszych wniosków z badania – diakryty na tym etapie nauki są często ignorowane przez uczących się.

uznano, że pełne badanie ująć powinno wszystkie odnalezione w pracach błędy, które tradycyjnie uznawane są za zewnątrzjęzykowe. Po drugie zaś, do zagadnień, którymi zajmuje się wymowa, zalicza się także prozodię. Jest ona w języku polskim na płaszczyźnie graficznej odnotowywana za pomocą znaków przestankowych. Jeśli więc nie dla tego badania, to może dla kolejnych wyniki tu analizowane okazać się inspirujące.

Tabela 1. Dane zbiorcze – badanie ilościowe (źródło: oprac. własne)

Typy błędów			Liczba błędów	Razem	%
Błędy ilościowe	brak elementu	redukcja litery	34	449	43%
		redukcja diakrytu	369		
		redukcja sekwencji liter	3		
	dodanie elementu	dodanie litery	25		
		dodanie diakrytu	18		
Błędy jakościowe	zmiana elementu	zmiana litery	129	192	18%
	inna jakość elementu	zmiana litery na obcą	40		
		zmiana diakrytu na obcy	4		
		zmiana miejsca diakrytu	10		
	inny szyk elementów		9		
Błędy ortograficzne (zasada konwencjonalna)	brak wielkiej litery		94	294	28%
	nadmiar wielkiej litery		186		
	brak łącznika		9		
	łączenie wyrazów		5		
Błędy interpunkcyjne	brak przecinka		13	118	11%
	nadmiar przecinka		81		
	zmiana znaku interpunkcyjnego		18		
	brak cudzysłowu		1		
	brak kropki		5		

7. Wyniki badań jakościowych

7.1. Błędy ilościowe

W grupie błędów ilościowych do najliczniejszych należało opuszczanie diakrytu (aż 369 błędów, co stanowi 82% wszystkich błędów ilościowych). Ze względu na miejsce nauki, a więc miasto Łódź, dość liczną grupą wyrazów, w których doszło do elizji znaku diaktrytycznego, były formy typu *Łódź*, *w Łodzi*, *łódzki* (w sumie aż 28 razy), z czego 20 razy opuszczono diakryt w literze ó, 2 razy w dwuznaku *dź* i 6 razy w *ł*. Najliczniej kreskę nad ó pomijano w zaimku *mój* – łącznie 50 razy. Dość liczną grupę stanowiły również liczebniki główne, takie jak **dziewięć*⁷, **osiemnasie*

⁷ Wszystkie przykłady w części analitycznej podaje się z gwiazdką (*) dla podkreślenia ich błędnej formy. Jeśli to konieczne dla zdekodowania znaczenia wyrazu bez kontekstu, obok zapisuje się formę prawidłową. W nawiasach wykazana jest liczba odnalezionych błędów. Każdorazowo w artykule wyrazy podaje się w oryginalnej formie, co oznacza, że niekiedy w jednym występuje więcej niż jeden błąd (co uwzględniono w klasyfikacji).

czy **trzydziesci*. Pominięcie diakrytu w liczebnikach odnotowano 35 razy. Kolejną grupą były czasowniki w bezokoliczniku, w których pomijano znak nad *ć* (36), oraz czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej koniugacji *-ę*, *-esz* i *-ę*, *-isz/-ysz*, które mimo różnych interpretacji kategorii błędu⁸ dla przejrzystości ujęcia samych zmian w zapisie tu połączono – aż 74 błędy. Pominięto też tzw. ogonek w zaimku *się* – 11 razy. Co ważne, brak diakrytu w literze *ą* w trzeciej osobie liczby mnogiej pojawił się tylko raz w czasowniku **lubia*. Sporą kategorię stanowiły również rzeczowniki w bierniku oraz zaimek *trochę* – odpowiednio 43 błędy i 26 błędów. Dość dużą grupę budują przymiotniki i przysłówki nazywające języki, np. **hiszpanski*, **po armensku* – w sumie o znaku diakrytycznym w literze *ń* zapomniano 14 razy. Pozostałe błędy są zdecydowanie mniej liczne, a niektóre wręcz jednostkowe, dla przykładu warto wymienić: **tez* (2), **śniadanie* (4) czy **jezdzic* (1). Błędy przeciwnie, a więc polegające na dodaniu znaku, dotyczyły dwu kategorii wyrazów: formy w *Łodzi* (3 błędy) oraz zaimków *moja*, *moje*, *trochę*, w których stawiano dodatkową kreskę nad *o* (15 błędów).

Wśród błędów związanych z opuszczeniem litery trudniej wyliczyć poszczególne kategorie, widać tu większą przypadkowość (np. **kbiety* zamiast *kobiety*, **surować* zamiast *surfować*). Charakterystyczne jest jednak opuszczanie *z* jako elementu dwuznaku⁹ (6), końcówki fleksyjnej *-i* w dopełniaczu liczby pojedynczej (5), a także omijanie *c* w dwuznaku *ch* (3). Ciekawą grupę stanowiło redukowanie sekwencji liter w przymiotniku *francuski* do **fransku*, **francku*, **frenski* – z pewnością o podłożu interferencyjnym. Przypadkowe zdaje się dodawanie liter m.in. w wyrazach typu **miój* zamiast *mój*. Zauważalne jednak było rozbijanie grup liter spółgłoskowych, w czym dopatrywać się można wpływu wymowy, np. w formie **arabiski* (2), czy – przede wszystkim – zapisywanie słów z uwzględnieniem konwencji wyniesionej z języka ojczystego i (lub) angielskiego, m.in. **adress* (4), **guitarze* (2), **nummer* (1). Pewną grupę stanowiły też słowa z reprezentacją fonemu /f/ jako połączenia <ph> na poziomie grafii: **telephonu*, **pharmaceutkq*, lub inne przypadki interferencyjnego dopisywania litery *h* (**theatre*, **Afghanistanu*).

⁸ Ortograficznych vs. gramatycznych w zależności od typu koniugacji.

⁹ Warto w tym miejscu zauważyć, że niekiedy jeden błąd może być rozmaicie interpretowany. Czy bowiem w przypadku zapisu **mieskam* mamy do czynienia z opuszczeniem litery *z* dwuznaku? Ewidentnie tak. Można jednak równie dobrze przyjąć, że jest to przykład na wymianę dwuznaku <sz> na <s>, szczególnie jeśli wiemy, że w taki sposób uczący się realizuje wyraz na fonicznej płaszczyźnie języka. Z tego być może wynika m.in. tak nieduży odsetek tego typu badań błędów zapisu cudzoziemców.

7.2. Błędy jakościowe

Najrzadsze w tej grupie były błędy związane ze zmienionym szykiem elementów, przy czym odnotowano wyłącznie inną kolejność liter (spodziewać można się też choćby zmiany kolejności sylab). Wszystkie odnotowane błędy dotyczyły pojedynczych form wyrazów, jednak cztery z nich skorelowane są z przymiotnikiem *angielski* lub przysłówkiem *po angielsku*, np. **po angieslku*. Dwa wpływały na zmianę znaczenia wyrazów (**pas* zamiast *psa*, **ulcia* zamiast *ulica*), jeden pokazywał wymianę samogłosek w sąsiadujących sylabach (**libu* zamiast *lubi*), a jeden pozwala doszukiwać się wpływu wymowy: **leckja* zamiast *lekcja* – cudzoziemcy na początku nauczania często artykułują ten wyraz właśnie jako [lɛkja], upraszczając grupę spółgłoskową i sugerując się wymową angielskiego grafemu <ck> jako [k].

Do najczęstszych, wartych opisania, błędów graficznych zalicza się: dziewięć zmian w obrębie liter *q* oraz *ę*, siedmiokrotny zapis litery *w* jako *v*, pięć błędów dotyczących niezgodnego z polską konwencją zapisu *r* (np. francuskiego), pięciokrotne użycie zamiast *e* litery *é*, a także trzykrotne niezapisanie nad literami *i* lub *j* wymaganej kropki. Pozostałe błędy były pojedyncze (np. zmiana miejsca diakryty nad *ó* czy zapis *â* zamiast *a*).

Najistotniejszą z punktu widzenia badania kategorią są oczywiście błędy wynikające z podstawienia innych liter. W tej grupie odnotowano ich aż 129 i spodziewać się tu można licznych egzemplifikacji wpływu wymowy na zapis. Ze względu na to, że podczas zbierania tekstów nie pytano uczących się o język ojczysty ani inne języki, którymi choć w miarę płynnie się posługują, nie zawsze da się jednoznacznie stwierdzić podłoże błędu, a sam wpływ interferencyjny wielokrotnie da się umotywić dla więcej niż jednego języka. To zastrzeżenie względem wyników badań i ich interpretacji uważa się za podstawowe dla ogólnego wnioskowania.

Analizę błędów wypada jednak zacząć od zmian, które wydają się najbardziej typowe na tym poziomie i niekiedy dość długo się utrzymują, a więc nieradzenia sobie z odręcznym zapisem liter *ł* oraz *t*. Niestety kształt polskich liter drukowanych wpływa tu negatywnie na uczących się. Wielokrotnie na poziomie A1 udowadnia się konieczność odpowiedniego zapisu choćby za pomocą paronimów. Odnotowano tylko 3 błędy wynikające z zapisania *ł* zamiast *t* i być może należy je traktować jako hiperyzmy (**gołować*, **ło*, **łał*). Natomiast zapis *t* zamiast *ł* był już bardziej powszechny i objął 16 realizacji, np. **stuchać* (6), **ptywać* (3), **mity* (1). W sumie znaleziono 20 błędów, które zaklasyfikowano jako determinowane tzw. literami mylącymi¹⁰.

Pozostałe 109 błędów z tej grupy ma różnorodny charakter, lecz i tutaj można dopatrzeć się pewnych ogólnych typów. Odnaleziono 48 błędów dotyczących wszystkich liter samogłoskowych polszczyzny, por. **Egypt*, **ruby* zamiast *ryby*, **przyjociol*,

¹⁰ Za takie w piśmie odręcznym uznano litery podobne ze względu na kształt, typu *ł*, *t*.

*zera zamiast zero, *rabić zamiast robić, *ala zamiast ale, *muszka zamiast mieszkam, *maj zamiast mój, *znom zamiast znam, *zdjezia zamiast zdjęcia, *egzamine zamiast egzaminy, *moż zamiast mąż, *ogłodać zamiast oglądać, *olubiona zamiast ulubiona, *goronco zamiast gorąco, *muzyky zamiast muzykę, *fritky zamiast frytki. W kontekście liter spółgłoskowych dominowały błędy dotyczące zapisu spółgłosek tzw. trzech szeregów, a więc np.: *po arabzku, *pashto zamiast paszto, *sedem, *nie-miesku, *kszanszki zamiast książki, *śliszna, *djem zamiast dżem, *irlandsku, *His-spanszki, *żywności, *graz zamiast grać, *teniz, *jeżdżić, a nawet tak standardowa i wielokrotnie ćwiczona konstrukcja jak *nasywam się. Sporadycznie pojawiały się błędy w obrębie pozostałych spółgłosek: *bukru zamiast cukru, *man zamiast mam, *jesten zamiast jestem, *hoppy zamiast hobby. W sumie błędów w zakresie wszystkich spółgłosek było 46. Ponadto dość liczną grupę stanowią błędy uwzględniające realizację zapisu głajdów (15), np. *przyhechali zamiast przyjechali, *stujujem zamiast studiuję, *Historje, *telewizie, *ogłodać zamiast oglądać.

7.3. Błędy ortograficzne związane z zasadą konwencjonalną

Błędy związane z brakiem wielkiej litery w materiale badawczym podzielić można na kategorie: zapis nazw państw i miast (49), brak wielkiej litery na początku zdania (16), zapis nazwy uczelni (11), zapis imienia i (lub) nazwiska (9), zapis nazw ulic (5), zapis innych nazw własnych, takich jak nazwy sklepów lub portali internetowych (3), zapis nazwy mieszkańca kraju (1). Nadmiar wielkiej litery odnotowano przede wszystkim w nazwach języków obcych (66), spójniku i (54), po przecinkach (13), w liczebnikach (8), nazwach członków rodziny (7) i nazwach kierunków studiów (6). Pozostałe wyrazy, w których odnotowano takie błędy, zdają się przypadkowe, aczkolwiek zauważono ciekawą – i wymykającą się interpretacji – tendencję do zapisu wielką literą różnych wyrazów rozpoczynających się literą k, np. *Kurczaka (3), *Kolorem (2), *Kocham (2), *Księgowymi, *Konno, *Kempingowy, *Kolację, *Kotlet, *Kolor, *Krajem, *Kanapkę, *Kawę, *Książek, *Kurczak. Mniej liczna była kategoria, którą tworzyły błędy zapisu w zakresie pisowni z łącznikiem, przy czym ewidentnie motywowane są interferencyjnie, bowiem osiem z nich to zapis *email, a jeden *ping pong. Pięć błędów wynikających z łączenia wyrazów, typu *mamna zamiast mama (imię), też można uznać za determinowane wymową, jeśli weźmie się pod uwagę akcentuację klityk.

7.4. Błędy interpunkcyjne

Brak przecinków odnotowano przed spójnikami ale (5), a (2), że (1), przed podwojonym spójnikiem (2) i po zwrocie adresatywnym (3). Nadmiar natomiast występował głównie przed spójnikiem i (75), sporadycznie po nazwie kraju w miejscowniku

(2) oraz zwrotach typu *na śniadanie/obiad/kolację* (4). Przecinka na końcu zdania zamiast kropki użyto 11 razy, średnika zamiast przecinka w wyliczeniach 6 razy, jednostkowo zaś brakowało cudzysłowu (nazwa ulubionego serialu) i zamieniono kropkę na średnik. Brak kropki czterokrotnie zdarzył się na końcu zdania, a raz po skrócie *r.* (roku).

8. Analiza błędów w kontekście wpływu wymowy

Nieobarczony żadnym nacechowaniem formalny podział błędów na ilościowe i jakościowe zdaje się dobrym punktem wyjścia do spojrzenia na nie w kontekście wpływu wymowy na zapis. W niniejszym artykule nie unika się odniesień do interferencji, jednak – jak wcześniej zaznaczono – niejednokrotnie dość trudno jednoznacznie udowodnić wystąpienie interferencji, a już z pewnością ocenić, z którego języka uczących się jest to transfer. Gdyby badaniom podlegała grupa jednolita pod względem narodowościowym, można by się o taką ocenę pokusić. W badaniu grupy wielonarodowościowej uznano jednak, że wnioskowanie mogłoby być obciążone błędnym niekiedy domysłem czy nadinterpretacją, czego starano się uniknąć. Próbę badawczą 120 prac oraz wynotowanych z nich 1047 błędów uznano za wystarczającą dla wyciągania wniosków, lecz z pewnością powtórzenie badań i zwielokrotnienie próby mogłoby przynieść inne rezultaty – m.in. ze względu na to, że uczący się byli uczeni przez tego samego nauczyciela i realizowali podobny (choć nie identyczny) program nauczania. Aby wobec tego uwierzytelnić interpretację, zdecydowano się na porównywanie błędów zapisu z notatkami autorki badania, które były dość regularnie sporządzane podczas zajęć (obserwacja uczestnicząca). Tylko te błędy zapisu, które potwierdzone zostały na podstawie skorelowanego badania wymowy, uznaje się za przykład błędów, na które wywarły wpływ niedostatki percepcyjno-artykulacyjne. Przypuszcza się oczywiście, że sama intuicja badawcza mogłaby tę liczbę zwielokrotnić, postanowiono jednak oprzeć się jedynie na potwierdzonych danych.

Wobec tych refleksji ciekawe wydało się skonfrontowanie zebranych błędów pisowni z ewentualną zgodnością z normą ortofoniczną polszczyzny i wymaganiami stawianymi w zakresie artykulacji obcokrajowcom na poziomie A1. Co łatwo przewidzieć, wyekscerpowano znacznie mniej zapisów sugerujących poprawną wymowę, jednak i one budują pewne konkretne kategorie, nie są przypadkowe (o czym szerzej na końcu tekstu). Częściej niestety na sposób zapisu wpływała błędna wymowa (niedoskonała jeszcze na tym etapie nauki). Przykładowo w pracach uczniów arabskojęzycznych (z wykluczeniem Libańczyków) zaobserwowano błędy typowe dla tej grupy narodowościowej, a więc: **hoppy* zamiast *hobby*, **po polsko* zamiast *po polsku*, **po arabzku* zamiast *po arabsku*. Jak widać, źródłem błędnego zapisu jest mylenie spółgłosek wargowych dźwięcznej z bezdźwięczną ([p] / [b]), a także samogłosek [ɔ] / [u] – przede wszystkim na rzecz pierwszych wymienionych (choć

ten przykład jest kontrowersyjny, co zostanie dalej wyjaśnione). Ostatni z przykładów, może mniej typowy, pokazuje tendencję do utrzymywania jednorodności grup spółgłoskowych pod względem dźwięczności – tu jednak z hiperyzmem (uzasadnionym sytuacją rozwoju językowego).

Niezwykle często i niezależnie od narodowości uczący się mylili i nieprawidłowo realizowali grafemy <s>, <z>, <c>, <d>, <sz>, <rz>, <ż>, <cz>, <dż>, <ś>, <ź>, <ć>, <dź>, <dzi>, <si>, <zi>, <ci>, <dzi>. U niektórych osób błędy były liczne, inni popełniali je sporadycznie i tylko w kontekście jednej litery czy kilku konkretnych liter. Największą grupą były wyrazy, w których realizacja zażębowa wpływała na zapis, a więc widać było redukcję elementu digrafów (w przypadku <ż> diakrytu), np. **mieskam*, **Agnieska*, **hispański* / **hispański* (taki sposób wymowy potwierdzono tylko u 10 osób). Rzadziej, choć i ten błąd wymowy znalazł poparcie na piśmie, odnotowywano realizacje palatalne, np. **dużo* zamiast *dużo*, **żywności* (wymowę potwierdzono u studentów z Malezji, Wietnamu i Szwecji). Przy tych przykładach należy jednak zaznaczyć, że gdyby autorka nie słyszała wymowy ucznia, uznałaby je *a priori* za błędny dobór diakrytu – bierze się więc pod uwagę wystąpienie błędów osobniczych (charakterystycznych dla jednego ucznia, prawdopodobnie o bardziej skomplikowanej motywacji).

Niemalą grupę stanowiły czasowniki w formie bezokolicznika, takie jak **gotowac*, **robic*, **biegac*, **ogladac*. Nie da się jednoznacznie udowodnić, że wszystkie one podyktowane są błędną wymową – a nawet na pewno tak nie jest, zwykle jest to nieuwaga i zapominanie o znaku diakrytycznym. Niemniej wydaje się, że każdy nauczyciel, który choć chwilę uczył grupy na poziomie początkującym, spotkał się z depalatalizacją wygłosowego flektynu (potwierdzone u pięciu osób). Co więcej jednak, trudno ocenić, na ile wymowa wpływa tu na zapis, a na ile zapis wpływa na wymowę.

Inną grupą błędów są te dotyczące dźwięczności spółgłosek. W wielu językach wygłos obstruentów artykułowany jest z zachowaniem dźwięczności, wobec czego szczególnie w grupach osób anglojęzycznych nie dziwią błędy typu: **teniz*. Z drugiej strony jednak uczący się często redukują dźwięczność w określonym otoczeniu fonetycznym i chyba kardynalnym przykładem takiej wymowy jest jedno z pierwszych zdań, które poznają uczący się, a więc *Nazywam się*, które niezwykle często wymawiane jest przez [s], i odpowiadający temu zapis odnaleziono w materiale badawczym (choć tylko raz): **nasywam się*. Do błędów ortograficznych podyktowanych wymową zaliczono również takie, w których grafemy <sz>, <rz>, <ż> zastępowały <cz> i <dż>, bowiem potwierdzono częstą w artykulacji wymianę afrykat na spółgłoski frykatywne, por. **ślisznai* zamiast *śliczna*, **niemiesku*, **fransuski*, **graz* zamiast *grać*, **zdjezia* zamiast *zdjęcia* (tego rodzaju błędy na płaszczyźnie fonicznej potwierdzono m.in. u pięciu studentów z Libanu, jednego z Kamerunu i dwojga z Nigerii), choć raz wynotowano odwrotną zamianę: **miczka* zamiast *mieszka* (niepotwierdzone w wymowie).

Za wyjątkowy w tym materiale¹¹ przykład interferencyjnego przenoszenia wymowy na zapis posłużyć mogą dwa różne przykłady: zapis **pashto* zamiast *paszto* oraz silnie substytuowane **chaszo* zamiast *czasu* (por. działanie interferencji graficznej, percepcyjne zrównywanie się głosek [ʃ] i [s] dla cudzoziemców czy wpływy obcych alfabetów: sposoby odczytywania połączeń literowych <sh> i <ch>).

W przypadku samogłosek błędy podyktowane niewłaściwą wymową dotyczyły zarówno tzw. samogłosek nosowych, jak i przedniego oraz tylnego szeregu. Charakterystyczna była denazalizacja typu **moż* zamiast *mąż*, wymowa konsonantyczna jak w wyrazie **kszanszki* zamiast *książki* czy hiperpoprawna nazalizacja w **studiu-ję* zamiast *(on) studiuje* (wszystkie potwierdzone odsłuchowo). Podobieństwo cech artykulacyjno-brzmieniowych samogłosek szeregu przedniego wykazują zarówno redukcje typu **bigać* zamiast *biegać*, **miczka* zamiast *mieszka*, jak i przestawki w stylu **fritky* zamiast *frytki* (tu być może wpływ samej grafii) oraz wymiany typu **egzamine* zamiast *egzamin*, **muzyky* zamiast *muzykę*, a nawet zmiana każdego <i> na <y>, w tym np. **ser y ogórek* (błąd taki odnotowano u trzech osób w zapisie, wymowa zaś potwierdziła artykulację dźwięku pomiędzy polskimi [i] oraz [ɨ], a realizowana była przez Norwegów). Wymowa samogłosek tylnych również wpływała na zapis, jednak zdecydowanie rzadziej, por. **olubiona* zamiast *ulubiona*, **moj* zamiast *mój*, **przyjociol* zamiast *przyjaciół*. Oczywiście w przypadku zapisu <ó> jako <o> znów daje o sobie znać paralelizm podsystemów fonicznego i graficznego. Wielu uczących się grafem <ó> traktuje dość długo jako <o> pod akcentem, nie rozumieją więc często powodów, dla których diakrytu nie można by w piśmie ignorować. Charakterystyczne w początkach nauki jest jednak przykładowo utrzymujące się artykułowanie wyrazu *mój* jako [mɔj], a także odwrotne, hiperpoprawne wymawianie *moja* jako [muja]. By to udowodnić, zliczono, ile razy błędy dotyczące tych wyrazów popełnili badani: otóż **mója* napisano 13 razy, a **moj* aż 50 razy. Liczby te pozwalają domniemywać, że przynajmniej kilkoro badanych przenosi w ten sposób swoją wymowę na papier. Nie obyło się także bez błędów, których źródłem były dźwięki typu [ə] czy [æ], determinujące określony zapis. Liczne były wymiany samogłosek na grafem <a>, przykładowo: **zera* zamiast *zero*, **ala* zamiast *ale*, **rabić* zamiast *robić*, **djan* zamiast *dżem* (widać ewidentny wpływ rodzimej grafii i sposobu odczytywania), **uniwersytat* zamiast *uniwersytet* lub **dojrzote* zamiast *dojrzałe*.

Wracając jednak do normy ortofonicznej, warto nadmienić, że liczne błędy zapisu wynikają z dobrego opanowania wymowy przy jednoczesnych niedostatkach wiedzy dotyczących relacji fonem–grafem. Na poziomie A1 i przy tak krótkich, acz intensywnych kursach, które zostały opisane, zdecydowanie nacisk kładziony jest na komunikację ustną, upływnianie mowy i eliminowanie artykulacyjnych hiperyzmów dla uzyskania większej pewności i swobody komunikacyjnej. Niedostateczne

¹¹ Co dziwi w kontekście intuicji lektorskiej, bowiem tego rodzaju błędy podczas zajęć zdarzają się niezwykle często, a w zbiorze przykładów okazały się nieliczne.

przyswojenie zasad pisowni względem wymowy widać wyraźnie w zapisie czasowników w pierwszej osobie lp. oraz rzeczowników w bierniku i zaimków, które kończą się na -ę. Ich wzorcowa wymowa – jak już wspomniano – uwzględnia denazalizację, nie dziwi więc tak liczne odnotowanie błędów pominięcia diakrytu w tych formach (w sumie 154 błędy). Nie jest aktualnie możliwe zweryfikowanie tego, ile z nich determinowanych było wymową, nie jest to znów chyba konieczne. Takie same błędy w pierwszych klasach szkoły podstawowej popełniają polskie dzieci (Awramiuk, 2006), *per analogiam* więc można uznać kierunek wpływu.

Podobną pewność dają realizacje liter <ę>, <ą>, z których nieliczne uzasadnione są otoczeniem fonetycznym, a więc przykładowo wzorcowe w wymowie **goronco* zamiast *gorąco* i mniej idealne **dzienkuje* zamiast *dziękuję*, ale i niestety błędne formy typu **kszanszki* oraz **moż* zamiast *mąż*. Także spółgłoski wargowe spalatalizowane, których asynchroniczna wymowa powoduje pojawienie się [j], implikują zapis taki jak **mówje* zamiast *mówię*. Błędy uwidaczniające wahania w zakresie poprawnej pisowni widać też w zapożyczeniach typu **Historje* zamiast *historię*, **telewizie* zamiast *telewizję*. I na koniec nie można ominąć internacjonalizmów, w których rodzima wymowa utrzymuje się zwykle najdłużej. Błędy zapisu, które udało się odnotować, wskazują na to, że ortografia języka ojczystego działa tu silnie interferencyjnie, potwierdzenie ich wymowy skłania jednak do przyjęcia tezy, że zapis warunkowany jest wymową (rodzimą), a nie samą pisownią, por. **Republic* czytane z wygłosowym [k] (wynotowana wymowa *[repablik]), **adress* czytane przez jedno [s], **pashto* czytane przez [ʃ].

9. Wnioski końcowe

Za interesujące uznano przyjrzenie się typowym błędom pisowni, jakie popełniają najczęściej uczący się języka polskiego jako obcego obcokrajowcy, którzy uczą się języka w grupach wielonarodowościowych na poziomie A1. Takie grupy nie pozwalają na nauczanie z wykorzystaniem metody kontrastywnej, często natomiast organizatorzy kursów wymagają używania języka angielskiego jako medium, co nie sprzyja eliminowaniu interferencji. Choć próba badawcza nie jest wielka, uznaje się, że ze względu na dość duże zróżnicowanie uczestników badania (27 krajów) i dość znaczną liczbę wyekscerpowanych błędów (1047) można zdecydować się na pewne wnioski generalizujące.

Przede wszystkim odnalezione w materiale badawczym przykłady błędów wskazują na fakt, że wśród uczestników badania najtrudniejsze okazało się opanowanie pisowni z (odpowiednimi) diakrytami. W sumie 54 błędy graficzne, rozumiane jako niepoprawne realizacje alografów, niezgodne ze standardami polszczyzny, a także 387 błędów wynikających z redukcji lub zbędnego dodania znaku diakrytycznego powinny uczulić na konieczność pracy nad umiejętnym zapisem typowo rodzimych

grafemów, takich jak <ą>, <ę>, <ó>, <ć> czy <ń> (przykładów ich dotyczących odnaleziono najwięcej). Warto przy tym podkreślić, że częstokroć brak diakrytu wpływa na zmianę znaczenia wyrazu oraz że podyktowany może być wymową piszącego (por. cytowane wcześniej błędy typu: **imie*, **biegac* – czytane jako [k] lub [ts] – czy **Japonski*). Najwięcej trudności z punktu widzenia komunikacji, dekodowania znaczenia wyrazu przez czytającego, a także w związku ze spostrzeganiem powiązań między wymową a zapisem sprawiają jednak wymiany poszczególnych liter. W najmniejszym zakresie odnotowano błędy realizacji gładjów, choć sześciokrotnie pojawił się np. zapis **moi* jako *mój*. Zdecydowanie wyższą frekwencję miały jednak wymiany samogłoskowe i spółgłoskowe (48 względem 46 błędów). Także pośród nich dopatrywać się można największej liczby błędów implikowanych poprawną lub niepoprawną wymową, a w zależności od języków pierwszych uczących się dotyczyły one wszystkich polskich samogłosek i większości polskich spółgłosek (przede wszystkim zapisu spółgłosek trzech szeregów, spółgłosek wargowych i spółgłoski [x] – choć w przypadku ostatniej były to najczęściej klasycznie rozumiane błędy ortograficzne wynikające z redukcji litery *c* w dwuznaku lub nadużywania litery *h* w połączeniach z innymi spółgłoskami wywoływane zapisem i wymową z obcych systemów). I choć wielokrotnie nie dało się jednoznacznie określić, czy np. redukcja diakrytu (**gram w piłkę nożna*) czy litery z dwuznaku (**po hispansku*) w wyrazie miała uzasadnienie w błędnej wymowie, ani też nie udało się stwierdzić, czy większy wpływ na zapis ma wymowa, czy może uwarunkowania ortograficzne i kontekst (jak w przypadku **po polsko*), to jednak uważa się, że podstawowy wniosek, jaki зда się z badań wypływać, sugeruje konieczność zwracania uczącym się uwagi na zależności foniczno-graficzne od samego początku nauczania i niezaniechanie tego w toku nauczania (przy okazji interesujące wydaje się sprawdzenie, na ile podręczniki do nauczania pisowni podkreślają te relacje). Ostatecznie odnalezienie przykładów takich jak **sorke* zamiast *siostrę*, **sorka* zamiast *siostra* ewidentnie pokazuje wpływ wymowy na zapis – uczący się działali tu bowiem zgodnie z zasadą „piszę, jak (myślę, że) słyszę” (taki interferencyjny sposób wymowy tego wyrazu jest częsty na poziomie A1). Skoro jednak sukces w nauce pisowni zależy m.in. od umiejętności percepcyjno-artykulacyjnych, nierozsądne wydaje się ignorowanie powiązań między nauką wymowy a poprawnej pisowni (a więc i pisania, bowiem podstawową fazą nauki pisania jest właśnie opanowywanie systemu graficznego nauczanego języka).

Na koniec zaś warto dodać, że mimo iż reguły związane z konwencjonalną zasadą pisowni oraz rządzące polską interpunkcją nie są na tym poziomie głównym celem nauczania, warto i nad nimi się pochylić, by od początku eliminować błędy z zakresu posługiwania się małą lub wielką literą (280 błędów) oraz sugerować umiar w stosowaniu przecinków (81 błędów, w zgromadzonym materiale warunkowanych regułami np. języka angielskiego).

Bibliografia

- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] M. Kita, M. Czempka-Wewióra, M. Ślawska (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 63–71.
- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Corder S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Londyn.
- Dąbrowska A., 1999, *Poprawność ortograficzna a zrozumiałość tekstu*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 16–29.
- Dembowska-Wosik I., 2018, “Does spelling count, teacher?”. *Issues in teaching and testing spelling in Polish as a foreign language*, [w:] E. Gutiérrez-Rubio, A. Grishchenko, E. Kislova, D. Kruk, T. Speed, Z. Týrová (red.), *Die Welt der Slaven 64. Polyslav 21*, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, s. 50–59.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kaleta R., 2009, *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, „Lingwistyka Stosowana. Przegląd”, t. 1, s. 151–171.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Krzyżyk D., 2007, *Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 62–70.
- Lipińska E., 1999/2014, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców (B1, B2)*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Michońska-Stadnik A., 2013, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Młynarczyk M., Król D., Mądrecka A., 2014, *Co to jest biedlonga, czyli o błędach pisowni w pierwszym roku nauki JPJO studentów z Chin. Wyniki analizy jakościowej*, [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław, s. 93–111.
- Nowakowska A., 1999, *Problemy ortograficzne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 7, s. 45–50.
- Szelc-Mays M., 2013, *Napisz to po polsku. Podręcznik do nauki pisania po polsku dla początkujących studentów obcokrajowców*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”, Rzeszów.
- Szelc-Mays M., 2014, *Moje litery. Piszę na A. Podręcznik dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Universitas, Kraków.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (SDJO).

- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2006, red. A. Markowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa (WSPN).
- Wróbel T., 1979, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zarych E., 2016, *Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Prolog, Kraków.
- Zawadka J., 2015, *Analiza sposobu zapisu polskich liter w pracach studentów koreańskich, hiszpańskich i niemieckich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 267–282, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.18>.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przyjrzenie się błędom pisowni popełnianym przez uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A1 w grupach wielonarodowościowych, ich sklasyfikowanie, ocenienie ich frekwencji (badania jakościowo-ilościowe), a także sprawdzenie, ile z nich może być uwarunkowanych (nie)poprawną wymową w języku polskim. Przebadano 120 prac, wyekscerpowano 1047 błędów, z czego duża część została umotywowana niedostatkami percepcyjno-artykulacyjnymi.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, błędy pisowni, wymowa

[...] monografia naukowa *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. Iwony Janowskiej i Michaliny Biernackiej stanowi bardzo cenną i wyjątkową pozycję, długo oczekiwaną na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Tworzy spójną i przemyślaną całość, opracowaną w sposób rzetelny i bardzo staranny. Chociaż omawiana pozycja ma charakter *stricte* naukowy, to zawiera wiele przydatnych wskazówek dydaktycznych, które – co jest nie do przecenienia – są silnie ugruntowane w badaniach empirycznych.

z recenzji dr hab. Anny Żurek

Zawartość tomu stanowią artykuły, których celem jest zwrócenie uwagi środowiska glottodydaktyków na indywidualne, charakterystyczne dla poszczególnych autorów i rzadko w literaturze przedmiotu prezentowane zainteresowania badawcze, wynikające z aktualnie dostrzeganych potrzeb rozwijającej się dyscypliny. Zgromadzone teksty pokazują, że współcześni dydaktycy języka polskiego jako obcego nie poprzestają na rozważaniach teoretycznych, a rozmaite poglądy weryfikują, korzystając przy tym m.in. z metod czy narzędzi uznawanych za typowe choćby dla nauk ścisłych (statystyczne, korpusowe, akustyczne itp.). Opracowane wnioski z badań, przedstawione w poszczególnych artykułach, pozwalają na nowo spojrzeć na proces przyswajania i (lub) nauczania/ uczenia się polszczyzny w takich aspektach jak np.: skuteczność stosowania nowych technologii, jakość i zasadność werbalnych i niewerbalnych działań praktycznych nauczycieli (czy nawet stosowanej przez nich naukowej terminologii), właściwy dobór materiałów dydaktycznych podyktowany potrzebami określonych adresatów bądź sposoby rozwijania kompetencji językowych w grupach hetero- i homogenicznych. Istotne z punktu widzenia wielu badaczy okazały się ujęcia lapsologiczne, opisom poddano również elementy systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ponadto analizy o charakterze jakościowym, ilościowym, a najczęściej mieszanym oraz dość rozbudowane korpusy służące eksperymentom pozwalają uznać opisywane rezultaty jako istotne dla rozwijającej się dyscypliny oraz – co szczególnie cenne – aplikatywne.

*Michalina Biernacka, Iwona Janowska,
Wprowadzenie (fragment)*

