

TRUDNOŚCI JAPŃSKOJĘZYCZNYCH STUDENTÓW W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI LINGWISTYCZNEJ I PRAGMATYCZNEJ

Wstęp

Każdego dnia ludzie podejmują niezliczoną liczbę prób porozumienia się ze sobą. To dość, wydawałoby się, banalne stwierdzenie, skłania do głębszej refleksji. Jego sens nie objawia się nikomu bardziej niż lektorom w momencie pierwszego kontaktu na lekcji języka polskiego jako obcego z przedstawicielami innej narodowości. Lektorzy i studenci wywodzący się z rozmaitych kręgów kulturowych oraz posługujący się różnymi językami stają przed poważnym wyzwaniem: z jednej strony jest to przekazywanie wiedzy i pomoc w rozwijaniu umiejętności, a z drugiej – przyswajanie nowych wiadomości i wykorzystywanie ich w praktyce. O skuteczności przekazywanych i odbieranych komunikatów decyduje kompetencja komunikacyjna. Jej rozwijanie jest od początku procesu nauczania i uczenia się nadrzędnym celem. To właśnie jej doskonaleniu poświęcono niniejszy artykuł. Jest to zagadnienie bardzo szerokie i wielokrotnie opisywane (zob. *Europejski system...* 2003; Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król 2016; Seretny i Lipińska 2005; Zarzycka 2002), dlatego też warto skupić uwagę jedynie na wybranym aspekcie, a mianowicie na trudnościach w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej podczas kursu języka polskiego, i to przez konkretną grupę obcokrajowców, tj. Japończyków. Celowo pominięty zostanie problem kształtowania się kompetencji socjokulturowej (por. *Europejski system...* 2003). Choć ten temat jest bardzo ciekawy ze względu na ogromne różnice w kulturze Polski a kulturze Japonii (zob. Benedict 1999; Keene 2003; Lévi-Strauss 2013; Tubielewicz 1998), a wspomniany kurs dostarczył wielu materiałów do analizy, to kwestia ta z pewnością zasługuje na osobną publikację; niniejszy artykuł dotyczy zatem zmagania z doskonaleniem kompetencji lingwistycznej

¹ mnowicka@ukw.edu.pl

i pragmatycznej słuchaczy z Japonii. Analizę zachowań językowych umożliwiła obserwacja czterech wybranych uczestników kursu dla początkujących. Uczestnicy kursu stanowią jednorodną pod względem narodowościowym grupę, w związku z czym takie elementy, jak język, którym się posługują, czy krąg kulturowy, z którego się wywodzą, są dla nich wspólne. By lepiej zrozumieć sytuację, bagaż doświadczeń językowych i strategii komunikacyjnych studentów z Japonii, warto rozpocząć od krótkiej charakterystyki samego języka japońskiego oraz użycia charakterystycznych dla niego środków językowych, które wpływają na kształtowanie kompetencji lingwistycznej oraz pragmatycznej podczas nauki języka polskiego.

Różnice między językiem japońskim a językiem polskim

Przyjmuje się, że język japoński powstał z kilku warstw językowych, takich jak paleoazjatycka, altajska, koreańska czy austronezyjska (Majewicz 1989, s. 55–56), nie należy jednak do żadnej z rodzin języków. Obszarem języka japońskiego, którego realizacja jest najbardziej zauważalna i zwraca największą uwagę większości nierodzimych użytkowników języka, jest fonetyka i fonologia. W języku japońskim w tym zakresie istnieje kilka reguł, które odbiegają od zasad fonetycznych w polszczyźnie. Przede wszystkim język japoński jest pozbawiony zbitek spółgłoskowych. W związku z tym niemałą trudność dla japońskich studentów stanowią słowa: *polszczyzna*, *bezwzględny*, *bezsprzecznie*, *zmarszczki*, *wstrząsający*, *roztrzępany* itp. Taką liczbę spółgłosek występujących obok siebie trudno im zaakceptować, zwłaszcza że w ich języku ojczystym regułą stanowi budowa sylaby o strukturze: spółgłoska + samogłoska, dzięki czemu proporcja występowania samogłosek i spółgłosek w wypowiedziach wynosi niemalże 1:1 (Majtczak i Sieradzka-Baziur 2008, s. 171).

Kolejną trudnością z zakresu fonetyki jest dla studentów pochodzenia japońskiego brak w języku polskim podziału na samogłoski długie i krótkie, co skutkuje błędną realizacją głosek *i*, *e* oraz *y*. Poprawne wymawianie samogłoski *y* jest problematyczne nie tylko ze względu na czas realizacji tego dźwięku, lecz również przez to, że w języku japońskim taka głoska nie istnieje. Wymagająca jeszcze większej liczby ćwiczeń jest poprawna realizacja głoski *r*, która wprawdzie funkcjonuje w języku japońskim, lecz ma charakter jednoudrzeniowy (Majtczak i Sieradzka-Baziur 2008, s. 170), na skutek czego dla Polaków, przyzwyczajonych do związanej z nią drżenia, brzmi jak głoska *l*. Problemem jest również wymawianie głoski *w*, której miejsce w języku japońskim zapewniają jedynie niedawne zapożyczenia. Ta stosunkowo nowa głoska realizowana jest nie w sposób wargowo-zębowy jak w języku polskim, ale wargowy. Taką realizację Polak zrozumie jako wymówienie głoski *b*. Kłopotliwe w wymowie są

również głoski *z* i *dz*, *z̄* i *dz̄* oraz *z* i *dz*. Mówiąc o fonetyce i fonologii, należy wspomnieć także o charakterystycznym japońskim akcencie, który diametralnie różni się od polskiego. W przeciwieństwie do akcentu w języku polskim jest on swobodny i ruchomy. Często podczas mówienia po polsku przez niektórych Japończyków przejawia się również tonowość akcentu, który przenoszą oni z języka ojczystego, wymawiają bowiem sylabę akcentowaną na tonie wysokim, a następującą po niej – na tonie niskim.

Morfologia języka japońskiego jest zaskakująca dla użytkownika języka polskiego. Jej główną cechą stanowi aglutynacja sufiksalna (Ingarden 1998, s. 8), czyli sposób tworzenia form gramatycznych, w tym przypadku czasownikowych, przez dodawanie kolejnych sufiksów (Ingarden 2001, s. 17), ostatecznie tworzących ciągi. Części mowy w języku japońskim można podzielić na predykatywne, czyli takie, które mogą stanowić samodzielne orzeczenie zdania, a więc czasowniki i niektóre przymiotniki, oraz niepredykatywne – niemogące samodzielnie funkcjonować jako orzeczenie, a więc rzeczowniki, część przymiotników, zaimki, liczebniki, przysłówki, spójniki, wykrzykniki i partykuły (Ingarden 1998, s. 8). Części mowy predykatywne są odmienne, lecz w porównaniu z liczbą odmiennych części mowy w języku polskim stanowią niewielki procent. Niektóre kategorie gramatyczne języka japońskiego funkcjonują również w języku polskim. Nie można ich jednak nazywać odpowiednikami, ponieważ ich funkcje nie do końca się pokrywają. Do kategorii tych należą: czas (przeszły i nieprzeszły, czyli teraźniejszo-przyszły), strona (czynna, bierna, sprawcza, potencjalna), przeczenie, tryb (wolitywny, rozkazujący, zakazujący, zachęcający, przypuszczający dla czasu przeszłego oraz dla czasu nieprzeszłego, imperceptywny, przecząco-przypuszczający), finitywność (występowanie form finitywnych na końcu lub w środku zdania), a także grzeczność (wobec rozmówcy i wobec tematu) oraz benefaktywność (wyraża pozytywne skutki danej czynności odczuwane przez beneficjenta) (Tanimori 2008, s. 187). Łatwo zauważyć, że w powyższym wyliczeniu brakuje kategorii osoby, liczby, rodzaju i stopnia. Nie funkcjonują one w języku japońskim. Pewnego rodzaju nowością dla Japończyków uczących się języka polskiego jest występowanie formy bezokolicznika – czasowniki japońskie są jej pozbawione. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku liczby, która w języku japońskim jest zarezerwowana jedynie dla rzeczowników osobowych i stosowana fakultatywnie. Z całą pewnością jednak to istnienie kategorii przypadku sprawia japońskim studentom największą trudność.

Próżno doszukiwać się większych analogii między polską a japońską składnią, która jest odzwierciedleniem zasady: „człon określający występuje zawsze przed określanym” (Majtczak i Sieradzka-Baziur 2008, s. 173). Wpływa ona nie tylko na porządek wewnątrz zdania, ale również na porządek całej wypowiedzi. W praktyce oznacza to, że przydawka zawsze pojawi się przed rzeczownikiem, dopełnienie – przed orzeczeniem, a zdanie podrzędne – przed nadrzędnym. Taka

składnia wymusza pozycję orzeczenia na ostatnim miejscu w zdaniu. Inną cechą syntaktyki japońskiej jest miejsce spójników łączących zdania złożone. Spójniki, takie jak: *ale, więc, dlatego też, jednakże*, pojawiają się na początku zdania nadrzędnego i odnoszą się do poprzedzającego je zdania podrzędnego.

Języki polski i japoński różni bardzo wiele. Na wszystkich poziomach obu systemów pojawiają się rozbieżności. Osoby japońskojęzyczne uczące się języka polskiego muszą zacząć korzystać z reguł czy struktur, które w ich języku nie istnieją, oraz wystrzegać się wielu rozwiązań z niego pochodzących. Podczas nauki jakiegokolwiek języka obcego przez studentów różnych narodowości występuje silniejsze lub słabsze zjawisko interferencji językowej. Odruchowe, wręcz automatyczne wykorzystywanie pierwszego języka w realizacji czy odbiorze języka obcego (Szulc 1984, s. 91) dotyczy również Japończyków uczących się języka polskiego. Czy tak wielkie różnice między językiem polskim a japońskim utrudniają postępy w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej podczas nauki języka polskiego? Czy w związku z dużymi różnicami między tymi językami Japończycy częściej niż obcokrajowcy posługujący się innymi językami słowiańskimi sięgają po sposoby produkcji wypowiedzi znane im z własnego języka? Utało się stwierdzenie, że im bliższe są sobie język pierwszy i obcy, tym trudniej wystrzec się błędów interferencji (zob. Komorowska 1980). Czy oznacza to jednak, że w przypadku tak odmiennych języków jak polski i japoński zjawisko to będzie ograniczone? A może przeciwnie?

Analiza postępów wybranych uczestników kursu języka polskiego pochodzących z Japonii pozwoli mi udzielić odpowiedzi na te pytania. Obserwacji poddano cztery osoby uczęszczające na kurs języka polskiego jako obcego w Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców UKW. Należy podkreślić, że mimo iż studenci ci tworzą zespół jednolity pod względem narodowości i języka, to znacznie różnicują ich czynniki demograficzno-społeczne, a także kulturowe. Wybrano ich spośród innych kursantów właśnie ze względu na te różnice, dzięki czemu mogą oni być reprezentatywnymi przedstawicielami osób o określonych doświadczeniach zawodowych, językowych oraz z konkretnych przedziałów wiekowych (30–65 lat). Wybór ten daje również możliwość przekrojowego ujęcia zagadnienia, jakim są trudności w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej i kulturowej. Choć studenci wywodzą się z jednego kręgu kultury, zupełnie inaczej się do niego odnoszą. To zróżnicowanie jest tym cenniejsze, że pozwoli na analizę postępów w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej nie tylko przez pryzmat jednej zmiennej, jaką jest posługiwanie się językiem japońskim jako językiem pierwszym. Umożliwi także głębsze wniknięcie w sytuację poszczególnych osób decydującą o progresie (lub jego braku) w poznawaniu języka polskiego.

Specyfika badanej grupy studentów

Analizę trudności w kształtowaniu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej umożliwiła obserwacja czterech wybranych uczestników kursu dla początkujących. Kurs został zaplanowany na 240 godzin lekcyjnych, które zrealizowano w ciągu trzech semestrów. Przykłady błędów pochodzą z różnego rodzaju prac pisemnych, a w przypadku potknięć fonetycznych – z ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia. Należy z całą stanowczością podkreślić, że zgromadzone materiały i wysnute na ich podstawie wnioski mają charakter pilotażowy i stanowią jedynie próbę nakreślenia trudności w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej przez japońskich studentów uczących się języka polskiego jako obcego. To wstępne rozpoznanie pozwoli jedynie na uchwycenie pewnych tendencji i postawienie hipotez badawczych wymagających sprawdzenia na liczniejszej, reprezentatywnej grupie słuchaczy.

Pierwszą z poddanych analizie osób jest młoda Japonka, która do Polski przyjechała na staż. Czas pobytu w naszym kraju był dla niej okresem odnajdywania swojego miejsca w firmie, kształtowania początku kariery zawodowej oraz chęci wykazania się i udowodnienia pracodawcom, że dana jej szansa rozwoju w zagranicznej filii nie zostanie zmarnowana. Wynikająca z jej sytuacji zawodowej praca z młodym polskim zespołem, a także wrodzona ambicja i upór w dążeniu do celu nie były bez znaczenia dla jej motywacji w uczeniu się języka polskiego. Dodatkowym czynnikiem, który pozytywnie wpływał na przyswajanie umiejętności językowych, była ciekawość świata. Młodą, pełną energii Japonkę charakteryzowała otwartość na poznawanie nowych zwyczajów, kultur, ludzi. Oprócz czynników pozajęzykowych na jej drogę do rozwijania kompetencji komunikacyjnej wpływ miały również czynniki językowe, a przede wszystkim poznanie wcześniej podstaw języka rosyjskiego, co pozwoliło na ukształtowanie pewnego wyobrażenia o języku polskim i poczynienia wstępnych analogii między dwoma systemami języków słowiańskich.

Pewnego rodzaju kontrapunkt dla młodej stażystki w grupie obserwowanych studentów stanowi starszy Japończyk, który w wieku przedemerytalnym po raz kolejny w karierze przejął wysokie stanowisko w międzynarodowej korporacji z siedzibą w Polsce. Człowiek o nienagannych manierach, z racji swojej reprezentatywnej funkcji w firmie był otwarty i towarzyski, co powinno stanowić atut w procesie uczenia się języka obcego. Jednak łatwo dało się zauważyć, że podejmowane tematy rozmowy i wymieniane uprzejmości były raczej pewnego rodzaju strategią zawodową opartą na wyuczonych schematach oraz cechą wypracowanego przez lata wizerunku. Motywacja do nauki nowego języka obcego tuż przed przejściem na emeryturę nie mogła być silna. Uczęszczanie na zajęcia języka polskiego spełniało funkcję przede wszystkim towarzysko-rozrywkową obok turniejów golfa czy gry w tenisa.

Kolejną osobą jest również mężczyzna, jednak dużo młodszy. Okres jego pobytu w Polsce przypadał na czas wyczerpanej pracy związanej z zajmowaniem odpowiedzialnego stanowiska w firmie. W rozwijaniu kompetencji lingwistycznej podczas kursu języka polskiego na pewno pomocne było to, że znał inne języki. Co prawda nie należały one do słowiańskich, jednakże bez wątpienia ich znajomość pomagała w szybszym i efektywniejszym opracowaniu strategii edukacyjnych i komunikacyjnych. Dodatkowym czynnikiem, który miał wpływ na naukę języka polskiego, było zanurzenie nie tylko w języku i kulturze polskiej, ale również związane z pracą częste podróże do Rosji i osłuchanie się z językiem rosyjskim. Na pierwszym etapie nauki języka polskiego wprowadzało to pewną dezorientację, ale w późniejszym czasie pozytywnie oddziaływało na proces uczenia się.

Grupę zamyka Japonka w średnim wieku, która do Polski przyjechała ze względów rodzinnych, a nie w związku z pracą czy karierą. Na jej postępy w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej wpływ miała znajomość wielu języków z różnych systemów. Język polski był pierwszym językiem słowiańskim, którego zaczęła się uczyć. Potrafiła skupić wszelkie działania na określonym celu, a więc opanowaniu języka polskiego. Jej podejście do nauki opierało się na sumienności. Precyzja i skrupulatność, typowe przecież dla kultury japońskiej, w jej przypadku były wyjątkowo wyraźne.

Przykładowe błędy z zakresu kompetencji lingwistycznej popelniane przez badanych studentów

Dla wszystkich wybranych uczestników kursu fonetyka polska nie była łatwa, choć, co ciekawe, każdy student uważał ją za dość prostą i nienastręczającą większych problemów. Żaden z Japończyków nie ustrzegł się jednak typowych błędów wymowy wynikających z odmiennej fonetyki japońskiej. Bardzo często mieszały wymowę głosek *i*, *y* oraz *e*, co powtarzało się to najczęściej w takich wyrazach, jak: *tylko* – *telko*, *wysoki* – *wisoki*, *wyjście* – *wijście*, *dyrektor* – *direktor*, *tydzień* – *tidzień*.

Trudności sprawiała również wymowa głoski *w*. Znacznie lepiej radzili sobie z jej realizacją młodszy uczestnicy kursu, co spowodowane było prawdopodobnie lepszą znajomością języka angielskiego. Dwoje pozostałych studentów, a zwłaszcza najstarszy z nich, musiało dużo ćwiczyć, by poprawienie wymawiać: *'wieczorem'* – *bieczorem*, *'ważny'* – *bażny*, *'gotować'* – *gotobać*.

Nieuświadamianie sobie różnicy między dźwiękami *z*, *ż*, *ź* oraz *dz*, *dź*, *dż* do końca stanowiło problem, nawet dla Japończyków płynnie posługujących się innymi językami. Skutkowało to wymawianiem: *'zielona'* – *dzielona*, *'łazienka'* – *ładzienka*, *'podziwiać'* – *poziwiać*, *'muzyka'* – *mużika*, *'zdjęcie'* – *źdjęcie*, *'życie'* – *dżicie*, *'może'* – *modzie*.

Wymowa pozostałych głosek szeregu syczącego, ciszącego i szumiącego od początku była bardziej poprawna. Czasem zdarzały się potknięcia przy ich szybkiej wymowie lub, rzadziej, przy wymawianiu stałych wyrażen i zwrotów: *'nie mam czasu' – nie mam času, 'często' – često, 'jeszcze' – jeście*.

Problemy pojawiały się również przy produkcji głoski *r*. Wymowa tego dźwięku była trudna dla każdego uczestnika kursu, realizowany był on jako dźwięk pomiędzy polskim *r* a *l*, bez charakterystycznego dla polskiego *r* drżenia. W związku z tym pojawiały się realizacje, które Polak może usłyszeć jak: *'rower' – lowel, 'rodzina' – lożina, 'razem' – lazem*.

W pierwszym okresie nauki Japończykom niewielkie kłopoty sprawiała również wymowa *h* w wygłosie, co dawało efekt: *'obcych' – obcyf, 'na nartach w górach' – na nartał w góraf*.

Bardzo charakterystycznym błędem wymowy, który popełniają Japończycy uczący się języka polskiego jest otwieranie sylab zamkniętych – charakterystycznym, lecz niezbyt częstym. Drobne potknięcia fonologiczne w tym zakresie miał jedynie najstarszy student, któremu od czasu do czasu zdarzało się mówić: *'telefon' – telefonu, 'listopad' – listopadu, 'samochód' – samochodu, 'bankomat' – bankomatu, 'numer' – numeru*.

Zdecydowanie najlepiej z polską fonetyką radzili sobie młodszy słuchacze kursu. Jedną zaskakujący jest wynik dotyczący ortografii i grafii, który abstrahuje od mówionej realizacji języka. Okazuje się bowiem, że błędy ortograficzne czy graficzne występowały w tekstach bardzo rzadko. Pojawiały się, lecz nie miały związku z interferencją językową. Może to świadczyć o tym, że proces opanowywania języka polskiego przez Japończyków w piśmie od początku odbywa się niemalże naturalnie i bezproblemowo. Wynika to ze strategii przyjmowanej przez Japończyków już podczas nauki pisowni własnego języka (Nowak b.r.)². Polega ona na traktowaniu całego wyrazu jak jednego znaku i zapamiętywaniu poszczególnych liter, które się na niego składają. Efektem wykorzystania tej umiejętności na gruncie języka polskiego jest sprawne posługiwanie się polską ortografią i grafia.

O ile błędy, czy też bardziej niedoskonałości, pojawiające się w warstwie fonetycznej udaje się z powodzeniem prędzej czy później zniwelować, o tyle wyeliminowanie błędów z zakresu gramatyki stanowi poważne wyzwanie. Najwięcej z nich spowodowanych jest zastosowaniem błędnej formy przypadku

² O podstawach pisowni japońskiej pisze B. Nowak (b.r.): „Japoński system piśmienniczy złożony jest z trzech oddzielnych grup znaków. Największą grupę około 10 000 znaków stanowią znaki pochodzenia chińskiego zwane kanji (od kan – Chiny i ji – litera, znak; wym. kandzi), które zostały zastosowane w Japonii po raz pierwszy w IV wieku n.e. Pozostałe dwie grupy to powstałe w Japonii sylabariusze (pismo sylabograficzne): hiragana i katakana, stosowane do zapisu fonetycznego i określane jako kana. Każdy z tych sylabariuszy składa się z 46 znaków”.

w zakresie fleksji. Na tle grupy najlepiej poradziła sobie z poprawnym stosowaniem przypadków młoda Japonka. Jak sama przyznała, pomógł jej w tym język rosyjski. Poznała wprawdzie jedynie podstawy tego języka, jednak dzięki temu zrozumiała istotę przypadków: czym są, jak działają i do czego są potrzebne w języku polskim. Dało jej to dużą przewagę nad resztą grupy. Drogą do sukcesu w nauczaniu przypadków podczas kursu z przedstawicielami narodowości japońskiej jest uwypuklanie spiralnego charakteru procesu nauczania i uczenia się, co przejawia się w nieustannym powracaniu do opanowanego już materiału i powtarzaniu go przy jednoczesnym poszerzaniu zasobu wiedzy (Janowska 2006, s. 164). Stopniowe wprowadzanie nowych przypadków, ćwiczenie, powtarzanie omówionych już form i dodawanie do nich nowych decyduje o efektywności nauczania. Jest to długi i żmudny proces, o czym świadczą liczne błędy kursantów: *Miałem spotkanie z kolegim; Planuję wizyta u dentysta; Lubię pracować jako sekretarką; Musimy pić dużo woda i ćwiczyć w siłownia; Kopiałem dokumentów do pracy trzy razy.*

Nie tylko brak przypadków w języku japońskim utrudniał opanowywanie kompetencji lingwistycznej. Od czasu do czasu, choć o wiele rzadziej niż błędy przypadku, pojawiały się zaburzenia związane z brakiem kategorii osoby i liczby w języku japońskim: *Moja rodzina mamy małe mieszkanie; Nasze transporty jest szybkie i wygodne; W Polsce co dzień są zimne pogody; Praca, kariera i rodzina to ważna sprawa; To danie jest z kapustą i grzybem.*

Błędem, który mimo wielu ćwiczeń oraz uwag lektora co jakiś czas wracał, było użycie osobowej formy czasownika w miejscu, w którym powinien znaleźć się bezokolicznik. Przyczyną tego jest brak bezokoliczników w języku japońskim. Kursanci radzący sobie lepiej z językiem angielskim, w którym bezokolicznik występuje w analogicznych miejscach jak w języku polskim, szybciej opanowywali tę kwestię. Z czasem udawało im się unikać błędów, takich jak: *Lubię słuchać muzyki klasycznej; Planowałam jadać do Warszawy; Potem chcę oglądam balet; Mój brat nie chce pracuje w Polsce.*

Kategoria czasu w języku polskim nie stanowiła dla Japończyków poważnego problemu. Po opanowaniu reguł koniugacji zdarzały się potknięcia, związane bardziej z kategorią liczby czy osoby. Jedyne trudności w zakresie czasu pojawiały się w zdaniach podrzędnych i nadrzędnych, będących wykładnikami równoczesności i uprzedniości: *Kiedy mam 10 lat, byłam w Tokio z rodzicami; Potem oglądałam film i uczę się; Kiedy jechaliśmy na spotkanie, jesteśmy zestresowani; Najpierw jechaliśmy do Sopotu, a potem jedziemy na Hel tramwajem wodnym.*

Uchybienia te wiążą się ze składnią i właśnie w jej obszarze zaobserwować można najbardziej rażące błędy. Są one wynikiem odwzorowywania składni japońskiej w języku polskim i powtarzania jej struktur, czego przykładem są zdania typu: *Byłam zaskoczona, że dużo ludzi było; Moje podróże do Niemiec*

i podróże mojego przyjaciela planowaliśmy; W domu cały dzień byliśmy, bo wracaliśmy późno w nocy i bardzo zmęczone byliśmy; Internetową japońską telewizję zawsze oglądam. W przypadku tej warstwy języka również najgorzej wypadli studenci słabo znający inne języki. W swoich wypowiedziach bardzo często sięgali do składni japońskiej. Uczestnikom kursu, którzy opanowali lepiej inne języki obce, łatwiej było nie czerpać ze składni języka ojczystego. Należy jednak przyznać, że język polski pozwalający na pewną dowolność w budowie zdania, często skłaniał ich do zmiany organizacji jego elementów według wzorca japońskiego.

W zakresie błędów leksykalnych trudno było wychwycić prawidłowości. Jednak te, które wymieniam poniżej, po wielokroć zdarzały się całej grupie słuchaczy kursu. Bardzo trudne okazało się dla nich zrozumienie różnic między *ić*, *chodzić*, *jechać* i *jeździć*. Wymiennie stosowali przytoczone czasowniki i jeśli już przyswajali jakieś odmienności w ich znaczeniach, to raczej te dotyczące podziału na *jechać* i *jeździć* jako związane z poruszaniem się pojazdem oraz *ić* i *chodzić* jako odnoszące się do poruszania się pieszo. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy upatrywać w zagadnieniu aspektu, którego nie mają czasowniki japońskie. Innym przykładem często popełnianego błędu jest zamienne używanie czasowników *móc* i *umieć*, które w języku japońskim oraz angielskim mają tylko jeden odpowiednik. Dlatego też wszyscy Japończycy, bez względu na stopień znajomości języka angielskiego, mieli trudności z opanowaniem tego zagadnienia.

Spora liczba przykładów z każdego poziomu języka zaobserwowanych na jednym tylko kursie pokazuje, jak ogromny wpływ ma język japoński na rozwój kompetencji lingwistycznej. Okazuje się, że nie tylko bliskie sobie systemowo języki pozwalają ich użytkownikom na interferencję. Również języki tak odmiennie jak polski i japoński mogą powodować wymieszanie się reguł czy stosowanych konstrukcji. Możliwe jest przenikanie się nawet tak diametralnie różnych systemów językowych. Powodzenie w procesie uczenia się języka polskiego polega nie tylko na przyswojeniu informacji, kiedy można pozwolić sobie na analogie między dwoma kodami i wymiennie z nich czerpać, a kiedy konieczne jest ich oddzielenie, lecz także na odpowiednim użyciu środków językowych. Stosowanie ich w praktyce, umiejętne z nich korzystanie składa się na kompetencję pragmatyczną (*Europejski system...* 2003, s. 109).

Przykładowe błędy z zakresu kompetencji pragmatycznej popelniane przez badanych studentów

Opanowanie kompetencji pragmatycznej pozwala z jednej strony na poprawne budowanie i organizowanie przekazu językowego, a z drugiej – na używanie

go w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej. Japońskie zasady porządkowania zdań, wyrażanie określonych funkcji, schematy interakcji czy nawet precyzja i płynność wypowiedzi odbiegają od polskich norm. Zauważycie to można zwłaszcza w kwestii wyrażania przekonań. Japończycy jako naród silnie ukierunkowany na kolektywizm (zob. Tubielewicz 1998, s. 255; por. też Nisbett 2015) stronią od wygłaszania indywidualnych poglądów. Cenione są przez nich umiejętności społeczne, harmonia w relacjach z innymi, silne poczucie przynależności (zob. Krasiński 2012, s. 97; Spiechowicz 2015, s. 49). Pewnego rodzaju zagrożeniem dla tych wartości jest wyrażanie swoich opinii. Japończycy unikają głoszenia swoich przekonań, zdając sobie sprawę, że mogą one być odmienne od ogólnie przyjętych czy sprzeczne z obowiązującymi normami społecznymi. Taka postawa rzutuje także na proces nauczania i uczenia się języka polskiego. Formułowanie swoich sądów i dowiadywanie się o zdanie innych jest jedną z podstawowych funkcji, które są ćwiczone na kursach językowych (*Europejski system...* 2003, s. 112). Również w przypadku grupy Japończyków uczęszczających na kurs dla początkujących dało się wyczuć pewien opór w wyrażaniu przekonań, mimo opanowania leksyki z zakresu poruszanego tematu. Nietrudna do zauważenia była ich strategia udzielania dwuznacznych odpowiedzi, lawirowania między opinią pozytywną a negatywną. Niezależnie od przedstawionych wcześniej czynników społeczno-demograficznych wszyscy studenci asekurowali się wyrażeniami typu: *To coś interesującego; Było ciekawie; To było po prostu coś innego; To jest coś nowego*. W ten sposób niemożliwe było uzyskanie jasnej, precyzyjnej wypowiedzi. Kiedy studenci nie mieli już możliwości zastosowania wcześniej wspomnianej strategii wykorzystywania wyrażen niejednoznacznych, wdrażali inne działania. Bardzo często używali, a właściwie nadużywali, sformułowań obniżających moc swoich wypowiedzi: *może, możliwe, chyba, mniej więcej, tak sobie*. Nadmierne stosowanie tego typu określeń wynika ze wspomnianej wcześniej chęci unikania kategorycznych opinii, przez Polaków może być ono jednak odebrane jako brak pewności siebie.

Innym komponentem składającym się na kompetencję pragmatyczną jest umiejętność prowadzenia dyskursu (*Europejski system...* 2003, s. 112), a więc rozpoczynania i kończenia rozmowy, zabierania głosu, podtrzymywania kontaktu. Wszystkie te funkcje w pewnym stopniu zaburza stosowanie przez Japończyków zasady nienarzucania się (Tubielewicz 1998, s. 231). Polega ona na tym, by swoim zachowaniem, stawianymi pytaniami czy prośbami zabieraniem czasu podczas zbyt długiego kontaktu się nie naprzykrzać. Przestrzeganie przez Japończyków tej reguły skutkuje przybieraniem wycofanej postawy w relacjach z innymi, nieprzejmowaniem inicjatywy w konwersacji. To z kolei zwiększa dystans między rozmówcami Japończykami a rozmówcami Polakami, którzy nie wiedzą, że oszczędność w słowach ich partnerów w konwersacji wynika z szacunku do nich, a nie nieprzyjaznego stosunku. Braku uprzejmości bowiem nie można

zarzucić żadnemu Japończykowi; jednymi z głównych cech charakteryzujących Japończyków są zycziwa postawa i kierowanie się zasadami grzeczności, z którymi od zawsze utożsamiali ich przedstawiciele innych narodowości (Tubielewicz 1998, s. 226). Na kursie języka polskiego zasada nienarzucania się najsilniej przejawia się podczas luźniejszych momentów na lekcjach, poświęconych na konwersację i powtarzanie omówionego materiału. Konsekwencją jej stosowania przez studentów jest to, że swobodna w założeniu rozmowa na lekcji języka polskiego zostaje zamieniona w swoiste przesłuchanie, podczas którego lektor uparcie stawia pytania i uzyskuje na nie zwięzłe, lakoniczne odpowiedzi.

Taka oszczędność w słowach wynika także z jeszcze innej powszechnej w Japonii strategii komunikacyjnej. Polega ona na wspólnej budowie dialogu przez rozmówców, którzy wiele pozostawiają w sferze domysłów (Keene 2003, s. 51). Dzięki temu partnerzy w dialogu nawzajem uzupełniają poszczególne informacje i w ten sposób zachęcają się do kontynuowania rozmowy (zob. Tubielewicz 1998, s. 239; Spiechowicz 2015, s. 47). Realizacją tej zasady w języku japońskim jest stosowanie elips, pomijanie składników zdań, nawet tych stanowiących o znaczeniu czy budowie. W języku polskim wykorzystywanie tego typu zabiegów jest nie do przyjęcia, ponieważ zupełnie zaburza strukturę wypowiedzi, wypacza sens, który staje się niemożliwy do uchwycenia. O tym, jak silnie zakorzone jest stosowanie elips w języku japońskim, może świadczyć fakt ich powszechnego stosowania przez wszystkich uczestników kursu: *Czułam się winna, ale ona nie była zła, więc dobrze; Mój lot odwołany. To masakra!; Chcieliśmy iść na lody, ale niemożliwe; Spokój w domu.*

Można założyć, że eliptyczność wypowiedzi to wynik braku opanowania kompetencji lingwistycznej (zwłaszcza w zakresie składni) oraz stosownej leksyki, niemniej jednak częstotliwość występowania tego typu konstrukcji skłania jednak do wniosku, że wynikają one również z przesłanek pragmatycznych. Hipoteza ta wymaga jednak dokładnej weryfikacji.

Wnioski

Celem referatu było ukazanie trudności, jakie muszą pokonać obcokrajowcy z Japonii, by rozpocząć kształtowanie kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej oraz systematycznie usprawniać umiejętności z ich zakresu. Jest to proces długi i żmudny, zwłaszcza w przypadku cudzoziemców, którzy posługują się językiem tak odmiennym od polskiego. Grupa Japończyków, której postępy w osiągnięciu wymienionych kompetencji śledzono, wydawała się tworzyć dość jednolity zespół, łatwy do zbadania i postawienia wniosków. Okazało się jednak, że ich indywidualne doświadczenia językowe, motywacja do nauki, a także czynniki pozajęzykowe, tj. społeczno-demograficzne, wpłynęły znacznie na

proces kształtowania się kompetencji, zwłaszcza lingwistycznej. Dzięki temu możliwe stało się dokładniejsze przyjrzenie się popełnianym przez nich błędom, przyczynom ich występowania i możliwościom ich korygowania. Co istotne, w zakresie pragmatyki między badanymi studentami nie dało się zauważyć większych różnic. Wszelkie czynniki, które wcześniej decydowały o rozbieżnościach na polu znajomości i umiejętności stosowania systemowej wiedzy o języku, się rozmyły. Być może związane jest to z faktem, że kompetencja pragmatyczna sięga niejako głębiej, do warstwy funkcjonalnego użycia środków językowych (*Europejski system...* 2003, s. 23–24), odwołuje się do strategii komunikacyjnych, działań mających na celu prowadzenie rozmowy, realizowanie konkretnych funkcji, udziału w interakcji. W obrębie tych komponentów o wiele silniejsze, mocniej zakorzenione są reguły rządzące językiem pierwszym. W tym obszarze studentom zdecydowanie trudniej było uwalniać się od wpływów własnego języka, a co więcej – również kultury. Choć, jak już podkreślano, przedstawione w artykule wnioski należy zweryfikować na bardziej reprezentatywnej grupie, to jednak nawet te pilotażowe obserwacje wskazują na wagę kształcenia kompetencji pragmatycznej oraz odpowiedniego przygotowania lektorów do pracy z osobami pochodzącymi z tak odmiennych od polskiego kręgów kulturowych.

Bibliografia

Benedict R. (1999), *Chryzantema i miecz: wzory kultury japońskiej*, tłum. E. Klekot, Warszawa.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa.

Ingarden R.S. (1998), *Modalność w języku japońskimi a fizyka*, w: *Język i kultura Japonii*, red. K. Stefański, t. 1, Toruń.

Ingarden R.S., Stefański W. (2001), *Modalność w języku japońskimi w językach indoeuropejskich. Część I*, w: *Język i kultura Japonii*, red. K. Stefański, t. 2, Toruń.

Janowska I. (2006), *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska i A. Sekretny, Kraków.

Keene D. (2003), *Estetyka japońska*, w: *Estetyka japońska. Wymiary przestrzeni. Antologia*, t. 1, red. K. Wilkoszewska, Kraków.

Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja: audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.

Krasiński M. (2012), *Wybrane aspekty różnic kulturowych pomiędzy Polakami a Japończykami wpływające na zarządzanie filiami japońskich przedsiębiorstw w Polsce*, „Media i Zarządzanie” nr 6.

- Lévi-Strauss C. (2013), *Druga strona księżycy. Pisma o Japonii*, tłum. M. Fal-ski, Kraków.
- Majewicz A.F. (1989), *Języki świata i ich klasyfikowanie*, Warszawa.
- Majtczak T., Sieradzka-Baziur B. (2008), *Interferencja w procesie przyswa-jania języka polskiego przez Japończyków*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka i A. Seretny, Kraków.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2016), *Zrozumieć innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, Białystok.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Sopot.
- Nowak B. (b.r.), *Słownik znaków japońskich*, http://kanji.nowaksvd.net/?page_id=37 [dostęp: 22.03.2018].
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Spiechowicz M. (2015), *Japoński język kobiet – niechciany element mowy czy świadomy wybór*, w: *Inność/różność w języku i kulturze*, red. E. Bogdanow-ska-Jakubowska, Katowice.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Tanimori M. (2008), *Praktyczna gramatyka języka japońskiego*, Warszawa.
- Tubielewicz J. (1998), *Japonia zmienna czy niezmienna?*, Warszawa.
- Zarzycka G. (2002), *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Kształce-nie Polonistyczne Cudzoziemców” z. 12.

Streszczenie

Trudności japońskojęzycznych studentów w kształtowaniu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej

Artykuł koncentruje się na problemach, które w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej napotykają podczas procesu uczenia się języka polskiego jako obcego japońscy studenci. Wskazuje na szereg trudności na pod-stawie obserwacji czterech wybranych uczestników kursu dla początkujących. Dzięki tej analizie wymienia najczęściej popełniane błędy, przyczyny ich wystę-powania oraz możliwości korygowania. Artykuł porównuje również znaczenie niedoskonałości z zakresu kompetencji lingwistycznej i pragmatycznej oraz ich wpływ na doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem polskim.

Słowa kluczowe: kompetencja pragmatyczna, kompetencja lingwistyczna, trudności japońskojęzycznych studentów w uczeniu się języka polskiego

Summary

Difficulties of Japanese-speaking students in developing linguistic and pragmatic competence

The article concentrate on problems, which Japanese students encounter during a process of learning Polish as a foreign language. It points out difficulties based on the observation of four chosen participants of a Polish language course for beginners. Thanks to this analysis in names the most common mistakes, causes of their occurrences and possibility of correcting them. The article compares also the significance of imperfections on linguistic and pragmatic competence and their influence on improving Polish language skills.

Keywords: pragmatic competence, linguistic competence, difficulties of Japanese-speaking students in learning Polish language