

граматична
дидактика

Dominika Izdebska-Długosz

BŁĘDY GRAMATYCZNE
W POLSZCZYŹNIE STUDENTÓW
UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH

transfer Польська
interferencja для українців

переклади kontrast językowy

мовний контраст Język polski
tłumaczenia dla Ukraińców

морфологічні помилки
МОВНІ ПОМИЛКИ błędy składniowe

граматична інтерференція

BŁĘDY GRAMATYCZNE W POLSZCZYŹNIE
STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 21

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ

BŁĘDY GRAMATYCZNE W POLSZCZYŹNIE
STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 21

DOMINIKA IZDEBSKA-DŁUGOSZ

BŁĘDY GRAMATYCZNE W POLSZCZYŹNIE
STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH



Księgarnia Akademicka
Kraków 2021

Dominika Izdebska-Długosz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0003-1603-8604>
✉ dominika.izdebska-dlugosz@uj.edu.pl

© Copyright by Dominika Izdebska-Długosz, 2021

Recenzent
prof. zw. dr hab. Anna Dąbrowska, UW

Opracowanie redakcyjne
Patrycjusz Pilawski

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-345-5 (druk)
ISBN 978-83-8138-346-2 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381383462>

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	11
I. STAN BADAŃ NAD BŁĘDEM JĘZYKOWYM	15
Wstęp	15
1.1. Błąd językowy w świetle lingwistyki	16
1.1.1. Definicje błędu językowego	16
1.1.2. Norma językowa i jej poziomy.....	20
1.1.3. Podział błędów ze względu na ich stosunek do normy językowej.....	23
1.1.4. Klasyfikacja błędów językowych.....	24
1.1.5. Błędy gramatyczne	27
1.1.6. Skodyfikowana norma językowa jako podstawa wyróżnienia błędu językowego	30
1.1.7. Wariantywność normy językowej a błędy.....	31
1.2. Błąd językowy w aspekcie glottodydaktycznym.....	32
1.2.1. Zainteresowanie błędem językowym w glottodydaktyce – rys diachroniczny	33
1.2.1.1. Analiza kontrastywna	33
1.2.1.2. Analiza błędów (lapsologia).....	36
1.2.1.3. Teoria interjęzyka	41
Podsumowanie.....	46
1.2.2. Definicje i ewaluacja błędu w glottodydaktyce.....	47
1.2.2.1. Podejście do błędu językowego w świetle konwencjonalnych metod nauczania	47
1.2.2.2. Podejście komunikacyjne a błąd językowy.....	50
1.2.2.3. Błąd we współczesnej glottodydaktyce: definicje, oceny, klasyfikacje.....	54
1.2.2.4. Norma glottodydaktyczna a błąd glottodydaktyczny.....	61
1.2.2.5. Błąd obcokrajowca a błąd rodzimego użytkownika języka	63
1.2.3. Przyczyny występowania błędów.....	65
1.2.3.1. Transfer jako źródło błędu językowego	70
1.2.3.2. Interferencja – definicje i klasyfikacje	73
1.2.3.3. Czynniki warunkujące występowanie interferencji	78

1.2.3.4. Lingwistyczne mechanizmy interferencji	83
1.2.3.5. Psychologiczne mechanizmy interferencji.....	85
1.2.3.6. Liczebność błędów interferencyjnych – badania empiryczne.....	86
1.2.4. Polskie badania nad błędami Słowian w polszczyźnie.....	90
Podsumowanie rozdziału I.....	96
II. NAUCZANIE GRAMATYKI JĘZYKA OBCEGO	99
Wstęp	99
2.1. Miejsce, rola i znaczenie gramatyki w nauczaniu języków obcych	99
2.1.1. Gramatyka – definicje	100
2.1.2. Miejsce gramatyki w konwencjonalnych metodach nauczania.....	103
2.1.2.1. Kształtowanie kompetencji lingwistycznej, nauczanie gramatyki i rola poprawności językowej	104
2.1.2.2. Od metody naturalnej do kognitywnej – rola gramatyki języka obcego	107
2.1.2.3. Miejsce gramatyki w podejściu komunikacyjnym.....	114
2.1.2.4. Orientacja postkomunikacyjna a gramatyka języka obcego	117
2.2. Nauczanie gramatyki języka polskiego jako obcego	120
2.2.1. Metody nauczania języka polskiego jako obcego	120
2.2.2. Programy nauczania języka polskiego jako obcego.....	123
2.2.3. Zasady nauczania gramatyki oraz typy ćwiczeń gramatycznych.....	126
2.2.4. Gramatyki pedagogiczne i podręczniki	129
2.3. Specyfika grupy ukraińskojęzycznej a nauczanie gramatyki języka polskiego	131
2.3.1. Dobór metody nauczania	131
2.3.2. Język polski a język ukraiński.....	132
2.3.3. Uwzględnienie języka ojczystego uczniów.....	135
2.3.3.1. Kontrastywność/konfrontatywność (kontrastowanie)	136
2.3.3.2. Konfrontatywne gramatyki pedagogiczne i podręczniki dla Ukraińców	138
2.3.3.3. Interkomprehensja i zintegrowane podejścia do uczenia się języków (FREPA/CARAP).....	143
2.3.3.4. Rola tłumaczenia dydaktycznego	149
2.3.4. Podejście komunikacyjne a nauczanie polszczyzny studentów ukraińskojęzycznych.....	157
Podsumowanie rozdziału II.....	163
III. CHARAKTERYSTYKA BŁĘDÓW GRAMATYCZNYCH POPEŁNIANYCH PRZEZ UKRAIŃCÓW W JĘZYKU POLSKIM.....	165
Wstęp	165
3.1. Metodologia badań.....	165
3.2. Charakterystyka grupy badawczej	170

3.2.1. Profil społeczny badanych na podstawie wcześniejszych badań	170
3.2.2. Charakterystyka lektoratu języka polskiego jako obcego	172
3.2.3. Wyniki ankiety studenckiej	173
3.3. Błędy fleksyjne	181
3.3.1. Rzeczownik	181
3.3.1.1. Kategoria rodzaju	181
3.3.1.2. Liczebność błędów w rodzaju rzeczowników	192
3.3.1.3. Kategoria liczby	193
3.3.1.4. Kategoria przypadka	194
3.3.1.5. Podsumowanie danych ilościowych – rzeczownik	218
3.3.2. Przymiotnik	220
3.3.2.1. Kategoria rodzaju i liczby	220
3.3.2.2. Kategoria przypadka	224
3.3.2.3. Stopniowanie przymiotników	229
3.3.2.4. Podsumowanie danych ilościowych – przymiotnik	231
3.3.3. Przysłówek	233
3.3.3.1. Stopniowanie przysłówków	234
3.3.3.2. Podsumowanie danych ilościowych – przysłówek	234
3.3.3.3. Mylenie przymiotników i przysłówków	235
3.3.4. Liczebnik	238
3.3.4.1. Błędy rodzaju	238
3.3.4.2. Pozostałe błędy w liczebnikach	239
3.3.4.3. Podsumowanie danych ilościowych – liczebnik	240
3.3.5. Zaimek	240
3.3.5.1. Kategorie rodzaju i liczby	240
3.3.5.2. Formy ortotoniczne i enklityczne zaimków	246
3.3.5.3. Podsumowanie danych ilościowych – zaimek	256
3.3.6. Czasownik	257
3.3.6.1. Bezokolicznik	257
3.3.6.2. Koniugacja	258
3.3.6.3. Kategoria osoby i liczby w formach czasu teraźniejszego	262
3.3.6.4. Formy czasu przeszłego	263
3.3.6.5. Formy czasu przyszłego	270
3.3.6.6. Aspekt	272
3.3.6.7. Aspekt gerundiów	276
3.3.6.8. Tryb warunkowy	278
3.3.6.9. Tryb rozkazujący	282
3.3.6.10. Imiesłowy	283
3.3.6.11. Podsumowanie danych ilościowych – imiesłowy	286
3.3.6.12. Strona zwrotna	287
3.3.7. Podsumowanie danych ilościowych – błędy fleksyjne	292
3.3.7.1. Fleksja werbalna	293

3.3.7.2. Fleksja imienna	296
3.3.7.3. Liczebność interferencyjnych błędów fleksyjnych	296
3.4. Błędy składniowe	297
3.4.1. Błędy w składniowej grupie głównej	298
3.4.1.1. Orzeczenie imienne	298
3.4.1.2. Podmiot konotowany a podmiot zaimkowy	308
3.4.1.3. Podmiot szeregowy	309
3.4.1.4. Błąd braku podmiotu	311
3.4.1.5. Akomodacja składniowa w grupie głównej	313
3.4.1.5.1. Naruszenie zgodności pod względem liczby	313
3.4.1.5.2. Naruszenie zgodności pod względem osoby	318
3.4.1.5.3. Naruszenie zgodności pod względem rodzaju	320
3.4.1.5.4. Podsumowanie danych ilościowych – akomodacja w grupie głównej	321
3.4.1.6. Podsumowanie danych ilościowych – błędy w grupie głównej	322
3.4.2. Akomodacja składniowa w związkach pobocznych	323
3.4.2.1. Błędy rekcji czasowników	323
3.4.2.1.1. Błędna rekcja dopełnienia bliższego	323
3.4.2.1.2. Błędy w konstrukcjach zaprzeczonych	325
3.4.2.1.3. Błędny przypadek dopełnienia bezprzyimkowego	327
3.4.2.1.4. Błędne dopełnienie przyimkowe	330
3.4.2.1.5. Dopełnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego	335
3.4.2.1.6. Dopełnienie przyimkowe zamiast bezprzyimkowego	338
3.4.2.1.7. Podsumowanie danych ilościowych – rekcja czasownika	341
3.4.2.2. Błędy rekcji rzeczowników	342
3.4.2.3. Błędy rekcji gerundiów	344
3.4.2.4. Błędy rekcji przymiotników	344
3.4.2.5. Błędy rekcji przysłówków i zaimków	346
3.4.2.6. Błędy rekcji przyimków	347
3.4.2.7. Podsumowanie danych ilościowych – błędy rekcji	348
3.4.2.8. Naruszenia zgodności przydawki z wyrazem określającym	349
3.4.3. Błędy w członach nieakomodowanych	351
3.4.3.1. Nieprawidłowy przymek	351
3.4.3.2. Nieprawidłowe wyrażenie przyimkowe	355
3.4.3.3. Pozostałe błędy w wyrażeniach przyimkowych	360
3.4.4. Składnia liczebników	361
3.4.5. Nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych	362
3.4.6. Nadużywanie gerundiów	365
3.4.7. Konstrukcje bierne	367
3.4.8. Konstrukcje nieosobowe	368
3.4.9. Błędy w zdaniach warunkowych	369
3.4.10. Błędy w zdaniach podrzędnych z <i>żeby</i>	371

3.4.11. Nieprawidłowy dobór spójnika	373
3.4.12. Szyk wyrazów w zdaniu.....	378
3.4.12.1. Naruszenie porządku podmiot – orzeczenie – dopełnienie.....	378
3.4.12.2. Szyk przydawek	379
3.4.12.3. Szyk modulantów	380
3.4.12.4. Szyk enklityk	381
3.4.12.5. Szyk zaimka względnego <i>który</i> w zdaniu podrzędnym	383
3.4.12.6. Podsumowanie danych ilościowych – błędy szyku	384
3.4.13. Kalki składniowe	384
3.4.14. Brak niektórych części zdania	387
3.4.15. Redundancje, powtórzenia	389
3.4.16. Podsumowanie danych ilościowych – błędy składniowe.....	389
3.4.17. Liczebność interferencyjnych błędów składniowych	390
Podsumowanie rozdziału III	391
IV. KONFRONTATYWNOŚĆ, DRYL, TLUMACZENIE – PROPOZYCJE ĆWICZEŃ	
GRAMATYCZNYCH.....	395
ZAKOŃCZENIE.....	405
ANEKS.....	409
SPIS TABEL, DIAGRAMÓW I RYSUNKÓW	419
BIBLIOGRAFIA.....	423
STRESZCZENIE	451
SUMMARY	455
РЕЗЮМЕ	459
РЕЗЮМЕ	463
INDEKS NAZWISK.....	467

WPROWADZENIE

Niniejsza rozprawa wpisuje się tematycznie w subdyscyplinę glottodydaktyki – glottodydaktykę porównawczą, a w niej w lapsologię polonistyczną – dział zajmujący się błędami obcokrajowców w polszczyźnie jako zjawiskiem dydaktycznie relewantnym. Praca dotyczy nauczania języka polskiego jako obcego w grupach jednorodnych pod względem języka ojczystego – ukraińskojęzycznych.

Na podstawie praktyki lektorskiej zauważono, iż nauczanie homogenicznych grup ukraińskojęzycznych w podejściu komunikacyjnym nie pozwala na rozwiązywanie specyficznych problemów językowych w polszczyźnie osób z pierwszym językiem ukraińskim. Jednym z nich jest występowanie licznych błędów gramatycznych przy wysokim poziomie sprawności receptywnych oraz ogólnej komunikatywności. Wiele z popełnianych błędów ma podłoże interferencyjne. Transfer negatywny działa w przypadku pary języków spokrewnionych i zbliżonych: polskiego i ukraińskiego bardzo mocno. Jednym zatem z najistotniejszych czynników odpowiadających za wysoką liczebność błędów gramatycznych jest prymarny system językowy omawianych grup. Nie jest to bynajmniej nowe spostrzeżenie – w glottodydaktyce polonistycznej co najmniej od 30 lat podnosi się konieczność uwzględnienia w nauczaniu JPJO języka pierwszego Słowian. Tym bardziej zaskakiwać może fakt, iż do tej pory nie stworzono metodyki szczegółowej nauczania polszczyzny w środowisku ukraińskojęzycznym i nadal praktykuje się najczęściej dydaktykę języka polskiego w podejściu komunikacyjnym.

Uznano, że szczegółowe określenie liczebności i jakości popełnianych przez studentów z Ukrainy błędów umożliwi organizowanie celowanych w ich potrzeby językowe kursów JPJO.

W pracy dokonano analizy błędów gramatycznych popełnianych w języku polskim przez studentów z Ukrainy, wyekscerpowanych z ich prac pisemnych. Szczegółowy opis i objaśnienie błędów jest materiałem, który może i powinien być wykorzystany przy organizowaniu kursów JPJO dla dorosłych uczniów ukraińskojęzycznych oraz wszelkiego rodzaju pomocy metodycznych, w tym także podręczników. Może stanowić istotny wkład w tworzenie szczegółowej metodyki nauczania JPJO Ukraińców.

Rozdział I rozprawy poświęcony jest metodologii badań własnych. W rozdziałach II i III przeanalizowano literaturę przedmiotu pod kątem zagadnień tytułowych: zjawiska błędu językowego oraz (nauczania) gramatyki języka obcego.

Błąd językowy w rozdziale II rozpatrzono na dwóch komplementarnych płaszczyznach: jako zjawiska obecnego w polskim językoznawstwie normatywnym i kulturze języka polskiego (błąd rodzimego użytkownika języka) oraz jako przedmiot światowych badań glottodydaktycznych (błąd obcokrajowca w języku obcym). Starano się wykazać, iż lapsologia polonistyczna nie może się obejść w opisie błędów językowych bez narzędzi lingwistycznych, analizując zaś błędy popełniane przez obcokrajowców, nie można nie skorzystać z metod opisu oraz interpretacji wypracowanych przez psycholingwistykę i glottodydaktykę.

Rozdział III dotyczy nauczania gramatyki języka obcego: sposobów i technik dydaktyki gramatyki, obecności komponentu kształtowania kompetencji lingwistycznej uczącego się w świetle dawnych metod nauczania oraz współczesnego metodycznego podejścia eklektycznego w NJO. W rozdziale tym przedstawiono także specyfikę grup ukraińskojęzycznych i ich szczególne potrzeby językowe w polszczyźnie, a także ustalenia wypracowane przez specjalistów w zakresie nauczania studentów polskich ze Wschodu, którzy trzy dekady temu akcentowali konieczność odmiennego nauczania JPJO tych grup odbiorców. Wnioski przedstawione na podstawie tych rozważań w rozdziale III, dotyczące modyfikacji podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO Ukraińców, zostają ostatecznie potwierdzone poprzez analizę błędów dokonaną w rozdziale IV.

Rozdział IV, w którym przedstawiono badania własne, ma budowę trójdzielną. Pierwsza jego część dotyczy charakterystyki grup studentów z Ukrainy, z których prac wyekscerpowano błędy gramatyczne składające się na autorski korpus błędów. Druga część przedstawia analizę błędów fleksyjnych, trzecia zaś – składniowych.

Dokonano zarówno analizy jakościowej, jak i ilościowej wyekscerpowanych błędów. Opisowi lingwistycznemu błędów, ocenie glottodydaktycznej i wskazaniu na ich psycholingwistyczne źródła towarzyszą liczne podliczenia i ujęcia tabelaryczne. Prace o charakterze lapsologicznym nie zawierają z reguły danych ilościowych na temat błędów, zatem ich obecność w niniejszej rozprawie jest tym elementem, który ją – na tle podobnych – wyróżnia. Zdobycie informacji na temat liczebności różnych grup błędów było możliwe tylko dzięki zamieszczeniu całego korpusu błędów, a nie jedynie reprezentatywnych przykładów, stąd dosyć duża objętość pracy.

Zgodnie z trzema zadaniami lapsologii glottodydaktycznej, wyróżnionymi przez Franciszka Gruczę, którymi są: analiza błędów językowych, ich ewaluacja, profilaktyka i terapia błędów, w pracy nie mogło także zabraknąć wniosków aplikacyjnych, wskazujących na praktyczne zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej dokonanych analiz teoretycznych i empirycznych. Zamieszczono je w rozdziale V, który zawiera krótką prezentację autorskiej publikacji powstałej w czasie prowadzenia

omawianych w pracy badań nad błędami. *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* (2017) to książka napisana na podstawie autorskich analiz lapsologicznych, celująca w najczęstsze błędy studentów ukraińskojęzycznych, realizująca postulat obecności w nauczaniu polskiej gramatyki kontrastywności, tłumaczenia dydaktycznego i intensywnego drylu gramatycznego.

Rozprawę kończy Aneks, w którym umieszczono przykładowe prace pisemne każdego typu.

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki.

Jako pierwszym dziękuję wszystkim moim Studentom z Ukrainy, w tym także uczestnikom moich badań. Dzięki Państwu nauczyłam się najwięcej, a książka ta jest efektem naszej wieloletniej znakomitej współpracy.

Książka ta nie mogłaby się ukazać, gdyby nie wsparcie okazane mi przez wiele osób spotkanych na mojej drodze naukowej w różnych jej momentach. Dziękuję Panu Profesorowi Andrzejowi Pisowiczowi za życzliwość, przyjaźń i wiarę we mnie. Pani Profesor Ewie Dźwierzynskiej dziękuję za opiekę naukową i wieloletnią serdeczną pomoc. Recenzentom w przewodzie doktorskim – Pani Profesor Krystynie Janaszek oraz Panu Profesorowi Wiesławowi Stefańczykowi dziękuję za życzliwe przyjęcie tej pracy i wyrażenie o niej cennych opinii, które pozwoliły ją ulepszyć.

Praca ta nie mogłaby zostać opublikowana bez wsparcia finansowego, za które jestem głęboko wdzięczna Pani Profesor Iwonie Janowskiej – kierownikowi Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ.

Oddzielne podziękowania kieruję do Pani Profesor Anny Dąbrowskiej – za wnikliwą i życzliwą recenzję oraz wszystkie uwagi, dzięki którym książka ta uzyskała swój ostateczny kształt.

Wyrazy wdzięczności za nieustanne kibicowanie mi należą się także moim Najbliższym – mężowi Piotrowi, córce Jadzi oraz mamie.

Dominika Izdebska-Długosz
Rzeszów, 26.12.2020

I. STAN BADAŃ NAD BŁĘDEM JĘZYKOWYM

Wstęp

„Błądzić jest rzeczą ludzką” (*Errare humanum est*) – starożytna maksyma Seneki wpisuje błąd w istotę natury ludzkiej i wszelkie działanie człowieka. Filozof odnosi się doń ze zrozumieniem jako do zjawiska naturalnego, oczywistego, niezmiennego.

Skoro błąd jest integralną cechą myślenia i działania człowieka, nie dziwi fakt, że wiele dyscyplin naukowych umieszcza go w kręgu swoich zainteresowań. Niekiedy błąd staje się punktem wyjścia wszelkich rozważań i właściwym przedmiotem dyscypliny, jak w przypadku erologii, wywodzącej się z filozofii i prakseologii (teorii sprawnego działania). Erologia bada istotę błędu myślenia, przejawiającego się we wszelkich dziedzinach działalności człowieka: w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym etc.

Błąd jest także istotnym zagadnieniem rozpatrywanym przez badaczy języka ludzkiego. Nie występuje on w abstrakcyjnym (w tym sensie: idealnym) systemie językowym (*langue*), ale w jego tekstowych realizacjach, czyli praktycznych użyciach (*parole*), których twórcą, autorem, nadawcą jest myślący się, nieidealny człowiek. Błąd w użyciu języka nosi miano *błędu językowego*.

Błąd językowy – tytułowe i zarazem kluczowe pojęcie w niniejszej publikacji – wymaga wyjaśnienia na co najmniej dwóch, uzupełniających się płaszczyznach badawczo-interpretacyjnych. *Błąd językowy* należy badać, po pierwsze, w aspekcie lingwistycznym – ustalić jego definicję, relację wewnątrzjęzykową: błąd a norma językowa; następnie należy uwzględnić autora tekstu (błędu), a więc cudzoziemca, dla którego język polski nie jest systemem prymarnym, rozpatrując relację zewnątrzjęzykową: błąd a nadawca. Ta druga płaszczyzna pozwala naświetlić aspekt glotto-dydaktyczny i psycholingwistyczny *błędu językowego*. Istotne są zbieżności i kontrasty pomiędzy dwoma tymi aspektami rozważanego pojęcia, a także jego waga i ewaluacja.

1.1. Błąd językowy w świetle lingwistyki

Błąd popełniony w języku naturalnym jest zjawiskiem przede wszystkim językowym, stąd wymaga w pierwszej kolejności zdefiniowania i opisu lingwistycznego. W niniejszym podrozdziale błąd językowy podlega deskrypcji językoznawczej w wyborze prac polskich lingwistów z kręgu kultury języka polskiego oraz językoznawstwa normatywnego.

1.1.1. Definicje błędu językowego

Pojęcie *błędu*, a w dalszej kolejności *błędu językowego*¹ odsyła ku słownikowemu znaczeniu wyrazu *błąd* w języku polskim. O znaczeniach *błądzenia* Ludwik Bandura pisał następująco: „W języku potocznym mówi się o kimś, kto zbłądził, gdy poszedł niewłaściwą drogą i nie doszedł do celu. Ale błąd popełnił również ktoś, kto w towarzystwie zachował się nietaktownie. Mówimy też, że błędem życiowym jest, jeżeli ktoś przeoczył wyjątkową szansę i wskutek tego nie osiągnął powodzenia, jakie mogło stać się jego udziałem. Przejęzyczenie również traktowane jest jako błąd. Zbłądził też pracownik, który sprzeniewierzył pieniądze” (1963: 3). *Błądzenie* – czynność ma zatem kilka znaczeń, podobnie jak jej efekt – *błąd*. W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka (dalej: SJPSzym) znaleźć można znaczenia tego leksemu odwołujące się do działania człowieka („postępek, niewłaściwe posunięcie, przedsięwzięcie”), jak również do myślenia („mylne, fałszywe mniemanie”). Najważniejsza zaś dla niniejszych rozważań będzie następująca słownikowa definicja błędu: „niezgodność z obowiązującymi regułami² [...], odstępstwo od normy, pomyłka” (177). Błąd definiowany jest w opozycji do reguł, normy/norm i jak pisze Mirosław Bańko: „[...] błąd językowy i norma językowa to dwie strony tego samego medalu. Cokolwiek się powie o błędzie, dotyczy *implicite* normy i na odwrót – wszystko, co powie się o normie, dotyczy błędu” (2008: 3).

¹ W. Cienkowski podaje następujące synonimy błędu językowego: *usterka, uchybienie, niedostatek, zakłócenie, niezręczność, niewłaściwość, nieudolność, niechlujność, niechlujstwo, niedbalstwo (językowe), bełkot, odchylenie od normy*. Jak zaznacza autor, wyrazy te stosuje się w różnych dziedzinach. Różnią się one stopniem ostrości semantycznej, zabarwieniem emocjonalnym oraz znaczeniem: jedne nazywają naruszenie norm, inne skutek komunikacyjny naruszenia, jeszcze inne – łączą oba aspekty (1980: 442). W niniejszej publikacji konsekwentnie używa się terminu *błąd* (lub *wykolejenie* – uznając ten wyraz za podobnie neutralny jak *błąd*) dla oznaczenia językowego wykroczenia przeciw normie/normom i systemowi języka. Użycie innego wyrazu (np. *omyłka, pomyłka, usterka*) motywowane jest odmiennym charakterem konkretnego wykroczenia językowego.

² Definicja błędu w *Innym słowniku języka polskiego* M. Bańki (dalej: ISJP) również odwołuje się do łamania reguł: „coś niezgodnego z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy, itd.” (107).

Na gruncie polskiego językoznawstwa *błąd językowy* (rodzimego użytkownika języka) znalazł się w kręgu zainteresowań przedstawicieli kultury języka (czy też językoznawstwa normatywnego). Początkowo pisano o błędach popełnianych przez Polaków, nie koncentrując się na definiowaniu pojęć błędu i normy, ale raczej na praktycznych umiejętnościach poprawnego pisania i mówienia. Większość z wczesnych publikacji tego typu to właściwie leksykony, słowniczeki, czyli wykazy odnotowanych przez badaczy błędów językowych, jak np.: A. Walicki, *Błędy nasze w mowie i piśmie ku szkodzie języka polskiego popełniane, oraz prowincjonalizmy* (1886), A. Krasnowolski, *Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem* (1902), A. Passendorfer, *Słowniczek błędów językowych i najważniejszych prawideł gramatycznych* (1905) i *Z pobożowiska błędów językowych* (1964), S. Słoński, *Z polskich błędów językowych* (1947)³. U Stanisława Słońskiego, w ostatniej z wymienionych powyżej pozycji, pojawia się pierwsza próba teoretycznego odniesienia się do zjawiska błędu. Błąd językowy jest tam zdefiniowany jako „odstępstwo od normy, normą zaś jest zwyczaj powszechny warstw kulturalnych, uświęcony językiem pisarzy” (1947: 6). Definiując błąd językowy, autor określa więc także normę (a raczej jej poziom), którą dziś, dysponując stratyfikacją normy, nazwalibyśmy wzorcową.

Wiele do refleksji teoretycznej na temat błędu i normy wniosły klasyczne dziś prace Witolda Doroszewskiego. W swoich definicjach uwzględnił on przede wszystkim aspekt nieświadomości popełniania błędu językowego: „[...] wszelki błąd, a więc i błąd językowy, jest czymś niezamierzonym. Czynnością niezamierzoną jest czynność, której ktoś nie przewidział w myśli i nie pragnął, to znaczy czynność odbywająca się poza świadomością i poza aktywnym udziałem woli” (1982: 415). Definiując błąd, autor odwołał się do procesów myślowych człowieka, upatrując jego przyczyny w „bierności myślowej”, „inercji”, „uleganiu biernym skojarzeniom”, braku „pracy myślowej”. Kategorycznie wypowiedział się także W. Doroszewski o popełniających błędy: „[...] błędy popełnia ten, kto [...] pasożytuje na wyrazach [...]. Walka z błędami językowymi to walka z tego rodzaju pasożytnictwem” (tamże: 425).

Radykalizmu takiego pozbawione są ustalenia na temat natury błędu Danuty Buttler i Haliny Satkiewicz⁴. Choć badaczki odwołują się do definicji W. Doroszewskiego, zgadzając się z niezamierzonym charakterem błędu, zaznaczają, iż trudno jest jednoznacznie ustalić, co błędem jest, a co nim nie jest. Błąd językowy traci więc w tym ujęciu charakter zjawiska obiektywnego, następuje relatywizacja tego pojęcia: „[błąd] mieści się w sferze odczuć, a nie w sferze pojęć naukowych. Co więcej –

³ Spośród nowszych pozycji tego typu wymienić można jeszcze: W. Pisarek, *Słownik języka niwy-polskiego, czyli błędy językowe w prasie* (1978) oraz A. Wróblewski-Ibis, *Byki i byczki* (1995).

⁴ O artykule autorek: *O typach błędów frazeologicznych*, „Poradnik Językowy” 1960, nr 1, s. 12–29; nr 2, s. 50–67 zob. Bugajski 1999a: 44–45.

abyśmy mogli jakąś formę traktować jako niepoprawną, musi znaleźć się ktoś, kto błąd dostrzeże” (za: Bugajski 1999a: 45). Autorki unikają także określenia, czym jest norma językowa, skoro błąd językowy definiuje się poprzez wyróżnienie go przez odbiorcę tekstu. Rozmyciu pojęcia błędu towarzyszy więc także nieostrość pojęcia normy (lub jego nieobecność w rozważaniach). D. Buttler potwierdza swoje relatywizujące błąd językowy stanowisko także w późniejszych pracach. W monografii *Innowacje składniowe współczesnej polszczyzny* (1976) autorka świadomie unika używania terminu *błąd*, stosując omówienia niepoprawnych zjawisk syntaktycznych, np.: „konstrukcje błędne”, „konstrukcje dawne – dziś rażące” etc. (zob. Krawczuk 2011a: 90).

W klasycznej dziś pozycji z zakresu kultury języka, pod tytułem – *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej* (1973) autorki – D. Buttler, H. Kurkowska i H. Satkiewicz przyjmują (za E. Coseriu) inną jeszcze definicję błędu: „Błąd [...] to innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona” (1973: 21). To nowoczesne stanowisko, gdyż większość współczesnych prac na temat błędu sytuuje go na tle innych innowacji językowych (czyli odchyień od normy danego języka lub od jego systemu i normy) i rozważa ich przydatność funkcjonalną.

Bliski stanowisku W. Doroszewskiego jest także Zygmunt Saloni, który badając polszczyznę pisaną, wnioskował, iż błąd językowy jest odzwierciedleniem błędu w myśleniu i jako taki wynika z „nieporadności intelektualnej” (zob. Bugajski 1999a: 46).

Odmienne stanowisko wobec omawianego zagadnienia reprezentuje natomiast Jan Miodek. Przyjmując za podstawę rozważań teorię aktów mowy i obserwując zachowania językowe z punktu widzenia pragmatyki językowej, nie ujmuje błędu jako zjawiska obiektywnego. Stwierdza, iż podstawową kategorią działania językowego jest wybór. Błąd językowy zatem „to wybór złego elementu systemowego – gramatycznego lub stylistycznego” (2012: 78). Autor nie definiuje błędu jako każdej niezgodności z ustaloną normą językową, a jedynie takiej, która jest nieprzydatna, nieuzasadniona i bezcelowa. Wykolejenia mogą być przecież zamierzonym elementem kreacji językowej, twórczości artystycznej. J. Miodek posługuje się także, zgodnie z przyjętym stanowiskiem pragmalingwistycznym, pojęciem nie tyle poprawności językowej, ile sprawności językowej, dodając, że im większa jest sprawność językowa nadawcy, tym większa doza kreacji – innowacyjności (tamże: 78).

Jeszcze inną perspektywę do rozważań nad błędem językowym wniósł Witold Cienkowski. Autor zaliczył wyrazy *uchybie* i *usterka* do synonimów *błądu*. *Uchybie* to mniej poważny błąd, *usterka* zaś to błąd, który zakłóca komunikatywność wypowiedzi. Usterka może być „natury gramatyczno-społecznej”, ale także „komunikatywno-funkcjonalnej”. Błędy odnosi się do normy językowej, natomiast usterki do pojęcia sprawności językowej. Rozważając współczesne sobie definicje błędu w literaturze z kręgu kultury języka, W. Cienkowski postulował, by zamiast mówić

o poprawności i błędzie, oceniać fakty językowe na podstawie dwóch kryteriów: *sprawność* i *zakłócenie*. *Sprawność* zdefiniował jako „posługiwanie się językiem w sposób spełniający warunki, jakim powinien on odpowiadać jako środek porozumiewania się” (1977: 61). *Zakłócenie* natomiast to cecha tekstu, która pozbawia go sprawności funkcjonalnej. Autor wyróżnił: zakłócenie zrozumiałości wypowiedzi, rozwlekłość, zakłócenie rażące innych użytkowników języka. Stwierdził ponadto, iż unikanie błędów w polszczyźnie to zbyt mało. Należy dbać o sprawność językową oraz o wyrugowanie wszelkich zakłóceń (tamże: 62). Podejście W. Cienkowskiego do zagadnienia błędu językowego można nazwać komunikacyjnym, a takie właśnie przyjmuje się w definiowaniu błędów cudzoziemskich. Zastosował on bowiem do oceny poprawności produkcji językowej Polaka te same kryteria, które stosuje się w ewaluacji komunikatów tworzonych w polszczyźnie przez obcokrajowców⁵.

Najbardziej rozpowszechnioną współcześnie definicję błędu językowego, którą przyjmuje się jako podstawową w niniejszej rozprawie, przedstawił językoznawca normatywista Andrzej Markowski. Powiązał on ze sobą najważniejsze elementy wcześniejszych definicji i przedstawił błędy językowe jako: „nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego” (2008: 55). W definicji tej autor uwzględnił zarówno element nieświadomości błędu, wprowadzony przez W. Doroszewskiego, jak i uchybienie normie (pojawiające się w większości poprzednich definicji) oraz zagadnienie funkcjonalności innowacji językowej (wystąpiło ono na gruncie kultury języka w duchu strukturalizmu – por. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz). Ważnym elementem dodanym przez A. Markowskiego jest zaznaczenie ruchomego, żywego charakteru wciąż zmieniającej się normy językowej, za którą nie nadąża kodyfikacja. W posłowie do *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* PWN (dalej: WSPP) autor zauważa także, iż „błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie” (1553). Występujące we wcześniejszych definicjach poczucie językowe warstw wykształconych jako źródło normy wzorcowej zastąpione tu zostało przez intuicję „świadomych użytkowników”. „Dotychczasowe przyzwyczajenia” odpowiadają, jak się wydaje, normie użytkowej języka.

Charakterystyczna dla współczesnych rozważań językoznawczych relatywizacja pojawia się więc także w definicjach błędu językowego. Względność ta jest jeszcze większa, gdy mowa nie o błędach rodzimych użytkowników języka, ale o uczących się polszczyzny cudzoziemcach⁶.

⁵ W. Cienkowski jest także autorem wielu artykułów z glottodydaktyki polonistycznej.

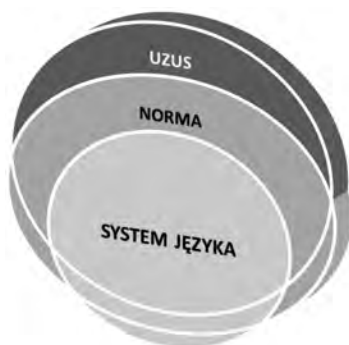
⁶ O błędzie językowym pisał także Zenon Klemensiewicz, który definiował go jako „uchybienie zwyczajowi powszechnej normy, zwanej kulturalną, nie mające oparcia i usprawiedli-

1.1.2. Norma językowa i jej poziomy

W rozważaniach na temat błędu wielokrotnie pojawiało się pojęcie normy językowej, ze względu na nierozzerwalny i opozycyjny charakter tych dwóch zjawisk. Współcześnie normę językową postrzega się jako element wewnętrznej organizacji języka, a nie jak uważano jeszcze w pierwszej połowie XX w. za zjawisko wobec systemu zewnętrzne – narzucone odgórnie reguły, zasady użycia języka (Markowski 2008: 21, 28–29).

A. Markowski definiuje *normę językową* jako zbiór elementów językowych, które w pewnym okresie są uważane przez społeczeństwo (szczególnie jego wykształcone warstwy) za wzorcowe, poprawne, dopuszczalne. Norma nie wykorzystuje wszystkich elementów systemowych, lecz jedynie część z nich. System językowy stanowi bowiem pewną potencję, a w normie znajduje się jedynie jakaś część jego zasobów. *Uzus językowy*, rozumiany jako „panujący w pewnym środowisku albo występujący powszechnie w pewnych typach tekstów zwyczaj używania takich, a nie innych form językowych” (tamże: 21), łączy w sobie natomiast zarówno normatywne środki językowe, jak i wiele innych, znajdujących się poniżej normy. Najszerzy więc zasięg ma uzus językowy, węższy norma, najwęższy zaś system, przy czym system zawiera także pewien margines środków, które nie znajdują się w danym momencie ani w uzusie, ani w normie. Wzajemne relacje systemu, normy i uzusu obrazuje poniższy schemat.

Diagram 1. Relacje systemu językowego, normy i uzusu
Źródło: opracowanie własne.



wienia ani w panującym współcześnie ładzie, systemie językowym, ani w jakiejś starszej lub nowszej dążności ewolucyjnej języka”. Stanisław Skorupka, odróżniając język artystyczny od nieartystycznego, definiował błąd podobnie do S. Słońskiego: „Wszelkie formy języka nieartystycznego kłócące się z ustalonymi formami gramatycznymi i przyjętymi normami poprawności językowej uważa się za niepoprawne”. Eugeniusz Grodziński odnosił się do błędu jako do faktu pogwałcenia pewnych norm. Błąd to według niego zjawisko obiektywne polegające na niezgodności użytych form z przyjętymi normami (zob. Krawczuk 2011a: 90; Bugajski 1999: 45, 48).

Diagram 1 przedstawia umownie relację, której nie sposób zobrazować bardziej precyzyjnie. Dzieje się tak ze względu na dynamiczny charakter opisywanych zjawisk, stałą wymianę elementów językowych między systemem a normą, systemem a uzusem, normą a uzusem, przy czym wymiana ta zachodzi w obu kierunkach i jest związana z wychodzeniem pewnych form językowych z powszechnego użycia i zanikaniem ich wzorców systemowych z jednej strony, z drugiej zaś – z pojawianiem się innowacji językowych, które poprzez zakorzenienie w uzusie przechodzą do normy i dalej – tworzą w systemie swój model (tamże: 28).

Wyjaśnienia wymaga także współczesna stratyfikacja normy językowej, obecna również w dyskursie na temat nauczania polszczyzny obcokrajowców, wiążąca się najczęściej z zagadnieniem: Jakiej polszczyzny uczyć? Czy form będących w powszechnym użyciu, najbardziej komunikatywnych, potocznych, czy też odmiany wzorcowej, rejestru wysokiego, choć niekiedy mniej komunikatywnego (tu liczy się kompetencja językowa odbiorcy), to jednak najbardziej normatywnego?⁷

Ustalenie, iż norma językowa jest usytuowana wewnątrz systemu językowego, a nie na zewnątrz, doprowadziło do pytań o wewnętrzne zróżnicowanie normy. H. Kurkowska wyróżniła najwcześniej (w 1977 r.) trzy poziomy normy⁸. Ustaliła, iż mówić należy o normie potoczno-użytkowej, normie polszczyzny publicznej oraz o normie wzorcowej. Poziomy normy miały w zamyśle autorki odzwierciedlać poziom uczestnictwa nadawcy w komunikacji: od minimalnego, poprzez poziom średni, do poziomu najwyższego (tamże: 31). Z kolei D. Buttler w 1985 r. wyróżniła dwa poziomy normy językowej: normę naturalną i normę skodyfikowaną⁹. Pierwsza utrwała się w wyniku powtarzalności pewnych (aprobowanych) elementów językowych w komunikacji członków danej społeczności lub społeczeństwa, druga zaś – podobnie jak w dzisiejszym rozumieniu kodyfikacji normy – zapisana zostaje w formie określonych opisów, wzorów, reguł (tamże: 30).

Współcześnie przyjmuje się, iż istnieje dwupoziomowa norma językowa¹⁰: wzorcowa i użytkowa. W polskim językoznawstwie normatywnym utrwalił się zatem po-

⁷ A. Dąbrowska i M. Pasięka (2015: 24) piszą na ten temat następująco: „Ucząc cudzoziemców polszczyzny, ciągle podejmujemy decyzję o wyborze normy językowej, która stanowi punkt odniesienia dla ich wypowiedzi. Trudno rozstrzygnąć jednoznacznie, która z norm – wysoka czy użytkowa – jest podstawą oceny wypowiedzi cudzoziemców. Można przyjąć, że przy nauczaniu obcokrajowców odnosimy się zarówno do normy wysokiej (np. poprzez podawanie liczebników zbiorowych), jak i użytkowej (przez wprowadzanie rzeczowników odliczebnikowych, np. mam trójkę dzieci)”.

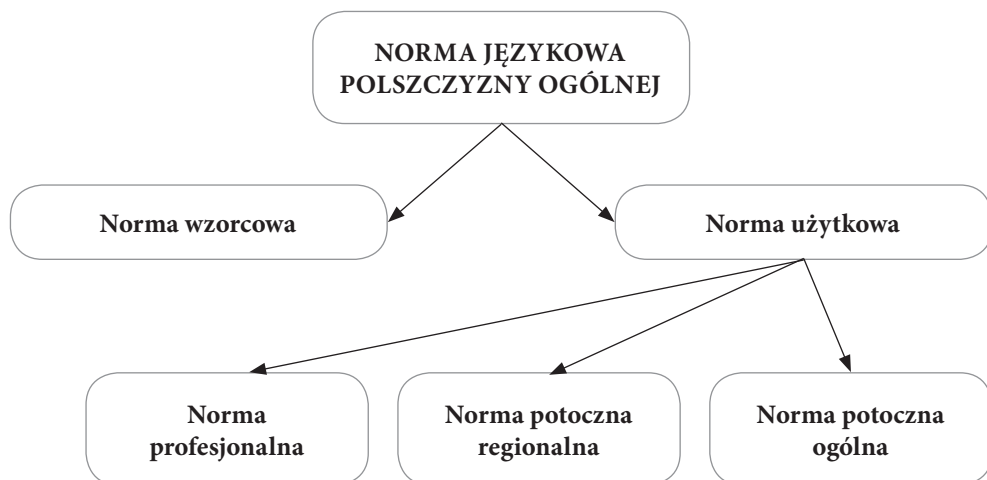
⁸ Poglądy te H. Kurkowska przedstawiła w artykule: *Polityka językowa a zróżnicowanie społeczne*, [w:] *Socjolingwistyka 1. Polityka językowa*, pod red. W. Lubasia, Katowice 1977, s. 17–25.

⁹ Wyróżnienia tego dokonała D. Buttler w artykule: *Zróżnicowanie współczesnej normy językowej*, „Prasa Techniczna” 1985, nr 3, s. 20.

¹⁰ Po raz pierwszy skodyfikowaną normę wzorcową i potoczną polszczyzny przedstawiono w *Praktycznym słowniku poprawnej polszczyzny. Nie tylko dla młodzieży* z 1995 r., pod red.

dział dychotomiczny. Pełną klasyfikację typów normy przedstawioną przez A. Markowskiego obrazuje poniższy schemat.

Diagram 2. Poziomy normy językowej polszczyzny ogólnej według A. Markowskiego (2008: 32–35)



Na normę wzorcową – według A. Markowskiego – składają się używane świadomie, z poczuciem ich wartości elementy języka pozostające w zgodzie z tradycją językową, regułami gramatycznymi i semantycznymi. To polszczyzna akceptowana i używana przez zdecydowaną większość wykształconych Polaków, szczególnie tych, którzy posługiwali się odmianą ogólną języka w domu rodzinnym oraz uznają język za wartość autoteliczną. Tego poziomu normy powinno się przestrzegać we wszelkich kontaktach o charakterze publicznym i oficjalnym, a więc w mediach, w placówkach edukacyjnych, w prasie, w kościele, sejmie etc. Norma użytkowa natomiast jest właściwa kontaktom o charakterze nieformalnym, swobodnym, w których dominuje funkcja informująca, perswazyjna etc. Na poziomie tej normy istotniejsza wydaje się użyteczność, sprawność komunikatywna w użyciu danych środków językowych, aniżeli ich zgodność z tradycją czy nawet – systemem językowym. A. Markowski dzieli dalej normę użytkową na: profesjonalną, potoczną regionalną oraz potoczną ogólną. Norma profesjonalna obejmuje elementy językowe aprobowane w danym środowisku, ale pozostające poniżej normy (np. w tekstach naukowych, urzędowych, technicznych). Norma potoczna regionalna obejmuje regionalizmy,

A. Markowskiego. Potwierdzenie tego stanowiska znalazło swe pełne odbicie w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny*, pod redakcją tego samego autora, z 1999 r. (zob. Krawczuk 2011a: 64).

które nie mieszczą się w normie wzorcowej. Normę potoczną ogólną zaś, jako trzon normy użytkowej, porównać można do potocznej odmiany języka ogólnego – jest ona właściwa dla językowych kontaktów nieoficjalnych (tamże: 32–34).

Za konsekwencję stratyfikacji normy językowej dla oceny błędów językowych można uznać ich relatywizację. To bowiem, co będzie błędem wobec normy wzorcowej, może nim nie być w normie użytkowej. Oczywiście, pewne fakty językowe nie znajdują oparcia w żadnej z norm, jednak wyróżnienie poziomu normy użytkowej dało szansę na normatywną nobilitację wszystkich tych zjawisk językowych, które są w powszechnym użyciu, a które w jakiś sposób (określony – o czym mowa była w poprzednim paragrafie) naruszały normę wzorcową. Dzięki normie wielopoziomowej dokonuje się więc *implicite* podział na błędy mniejsze i większe, bardziej i mniej poważne¹¹.

Jak wynika z powyższych rozważań, zagadnienia tożsamości normy językowej, jej wewnętrznego zróżnicowania, czynników odpowiedzialnych za ocenę poprawnościową określonych form językowych są złożone i prowokują do dyskusji oraz sporów językoznawców normatywistów i badaczy z kręgu kultury języka. Jeszcze trudniejsze stają się one na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, gdzie należałoby rozstrzygnąć dylemat pomiędzy komunikatywnym nastawieniem w nauczaniu (norma użytkowa) a przewagą form z normy wzorcowej w treściach i materiałach nauczania.

1.1.3. Podział błędów ze względu na ich stosunek do normy językowej

Na gruncie polskiego językoznawstwa normatywnego dokonano podziału błędów językowych ze względu na ich usytuowanie w stosunku do normy językowej. Pierwsza klasyfikacja uwzględnia stopień naruszenia przez dany błąd normy językowej i daje trzy kategorie błędów. „Błędy rażące” stanowią naruszenie podstawowych zasad poprawności językowej i prowadzą do poważnych zakłóceń komunikacyjnych. Teksty

¹¹ Mimo przyjętej powszechnie dwupoziomowej normy językowej nie brak także głosów krytycznych wobec tej koncepcji. M. Bańko postuluje, by w miejsce normy wielopoziomowej przyjąć normę wielopunktową, zaznaczając, iż w odróżnieniu od poziomej stratyfikacji, w której kryterium oceny faktów językowych to zarówno sytuacja komunikacyjna, odmiana języka, jak i tradycja językowa, norma wielopunktowa uzależnia ocenę od powszechnego zwyczaju, świadomości językowej nadawców oraz od zewnętrznego wobec nich systemu nakazów i zakazów, ale także – co najważniejsze – od dowolnej konfiguracji tychże czynników (2008: 13). Autor dostrzega w stratyfikacji normy poziomej przede wszystkim możliwość obrony pewnych wzorców, zasad językowych (norma wzorcową) za cenę liberalizacji – wyróżnienia normy potocznej, użytkowej: „Można powiedzieć, że norma użytkowa to ta część języka, którą językoznawca oddaje bez walki, aby tym skuteczniej bronić pozostałej części” (tamże: 9).

obfitujące w tego typu błędy są albo niezrozumiałe dla odbiorcy, albo w znacznym stopniu wypaczają intencję nadawcy (np. **Ja to wypila*). „Błędy pospolite” zwykle nie naruszają tak mocno komunikatywności przekazu, jednak mogą wpływać znacząco na społeczną ocenę nadawcy (np. **włanczać*). „Usterki językowe” natomiast to nieznaczące naruszenia normy lub wymogów stylistyczno-gatunkowych, powodujące wrażenie pewnej „niezgrabności” językowej, np. przestawny szyk zdania, forma archaiczna w tekście potocznym, forma potoczna w tekście oficjalnym etc. (zob. Markowski 2008: 60). Typologia ta oddaje wagę, czyli rangę danego błędu językowego.

Druga klasyfikacja uwzględnia usytuowanie danego błędu względem normy językowej w orientacji wertykalnej. Dany błąd może być wykroczeniem, które znajduje się „poniżej” lub „powyżej” normy. Błędy znajdujące się „poniżej” normy to np.: **umią*; **rozumią*. Błędy „powyżej” normy zaś to: **lubieją* zamiast *lubią* – w obawie przed popełnieniem błędu **umią*; **daję koleżanką i kolegą* – z obawy przed błędem wymowy **z tom ładnom dziewczynom* (Miodek 2012: 78). Błędy „powyżej” normy, w których przejawia się „poprawianie” elementów zgodnych z normą, to zjawisko hiperpoprawności¹².

Błędy rodzimych użytkowników języka niosą także istotne informacje dotyczące rozwoju języka, jego zmieniającej się normy – mogą bowiem „pokazywać *potoczne tendencje rozwojowe* – jak chcą niektórzy normatywiści – albo uzus niezauważany czy lekceważony przez normatywistów” (Karolczuk 2014: 97). Taki charakter mają także niektóre błędy studentów zebrane w analizowanym korpusie, a ich przyczyną jest stałe zamieszkiwanie i studiowanie w Polsce – nieustanny kontakt z polszczyzną potoczną, obfitującą w zjawiska nienormatywne.

1.1.4. Klasyfikacja błędów językowych

Najbardziej znane klasyfikacje błędów, powstałe na gruncie kultury języka polskiego, przyjmują za główne kryterium podziału podsystem języka, w którym wystąpił dany błąd. Na poziomie morfologicznym języka lokuje się błędy słowotwórcze i fleksyjne, z kolei na poziomie składniowym – błędy składniowe (Zawilska 1999: 257).

Złamanie systemowej reguły fleksyjnej to błąd fleksyjny, reguły składniowej – błąd składniowy. Błędy językowe są także naruszeniem określonych dla podsystemów językowych norm, np. normy fleksyjnej, normy składniowej, normy stylistycznej etc. Z punktu widzenia glottodydaktycznych badań nad błędami typologię tego rodzaju nazywa się lingwistyczną klasyfikacją błędów, która „rozdziela rozmaite kategorie błędów w zależności od poszczególnych płaszczyzn (planów) językowych” (Veselý 1976: 258).

¹² Warto zaznaczyć, że hiperpoprawność występuje w analizowanym korpusie błędów cudzoziemców zdecydowanie rzadziej niż błędy „poniżej” normy, jednak jest stale obecna.

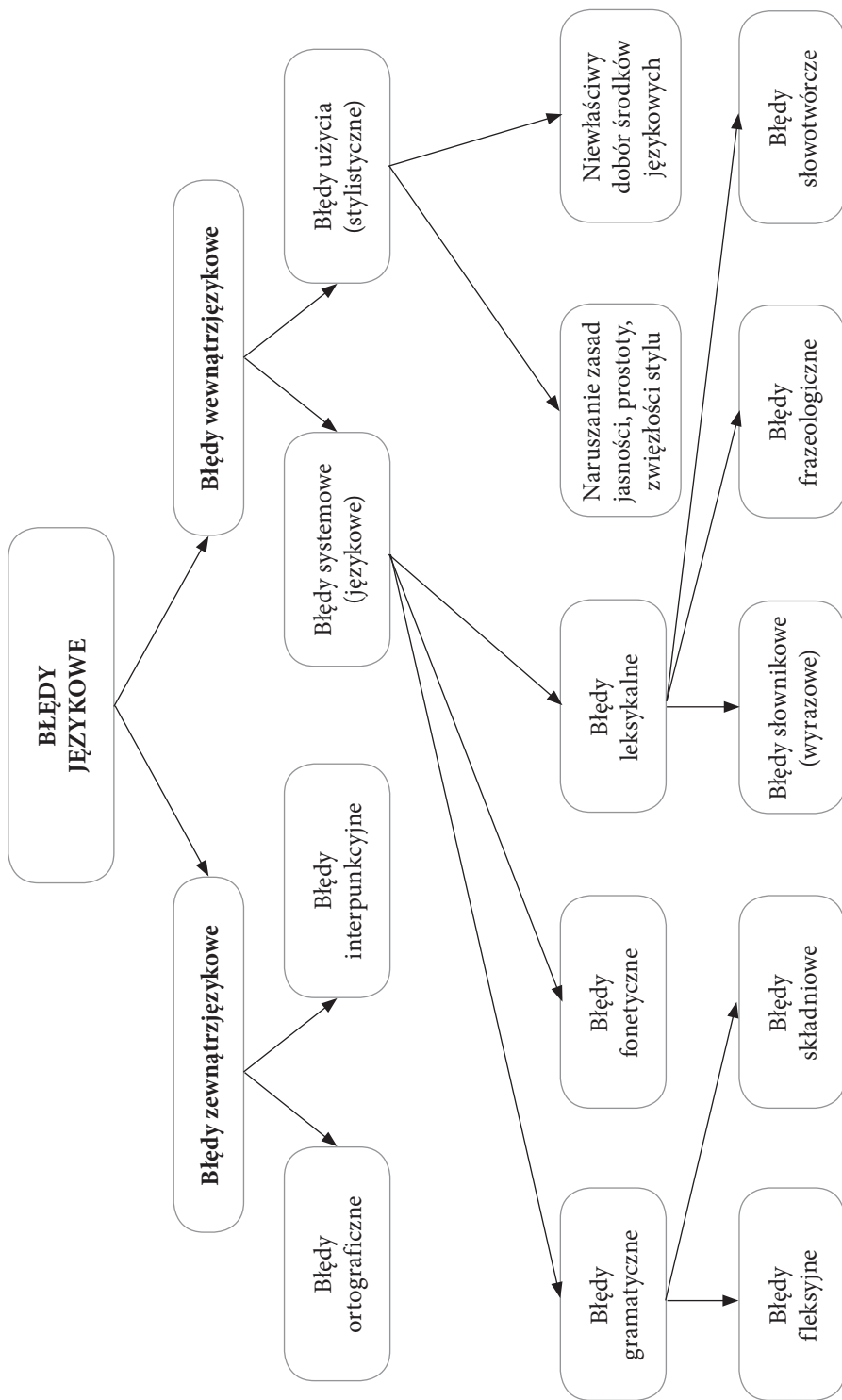
Dostępne w literaturze przedmiotu typologie wykazują pewne różnice. Najczęściej odmiennie bywają w nich usytuowane błędy leksykalne: jako osobny typ błędów obok frazeologicznych i słowotwórczych lub jako kategoria nadrzędna dla błędów we frazeologii i słowotwórstwie. Niekiedy inaczej przyporządkowuje się także błędy słowotwórcze: jako leksykalne, gramatyczne lub jako osobny podtyp. Niewyraźna bywa także granica pomiędzy błędem leksykalnym a stylistycznym, stylistycznym a składniowym oraz składniowym a logicznym (zob. Krawczuk 2011a: 96)¹³.

W niniejszej publikacji prymat daje się typologii błędów językowych autorstwa A. Markowskiego. Autor przedstawił ją po raz pierwszy w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* PWN (dalej: NSPP). Zastosował podstawowe rozróżnienie na błędy zewnętrznojęzykowe i wewnętrznojęzykowe. Pierwsza grupa obejmuje błędy zapisu – ortograficzne i interpunkcyjne, które są związane ze strukturą języka, nie naruszają jednak reguł systemowych ani zasad rozwoju języka. W drugiej grupie – błędów wewnętrznojęzykowych autor umieścił wszystkie pozostałe kategorie, dzieląc je na dwie grupy: błędy, które stanowią wykroczenie przeciwko systemowi języka (błędy fonetyczne, gramatyczne i leksykalne), oraz błędy w użyciu języka, nazywane także stylistycznymi. Do błędów leksykalnych zaliczył błędy słownikowe, frazeologiczne i słowotwórcze, i jest to jeden z tych elementów podziału, który odróżnia tę typologię od pozostałych. Błędy gramatyczne zaś to tradycyjnie błędy fleksyjne i składniowe. Na potrzeby tej pracy – za A. Markowskim – wyłącza się błędy słowotwórcze z grupy błędów gramatycznych i nie poddaje ich analizie. Klasyfikację A. Markowskiego obrazuje diagram 3 na następnej stronie.

Okazuje się zatem, że poszczególne klasyfikacje i typologie błędów językowych w literaturze z zakresu kultury języka i językoznawstwa normatywnego różnią się głównie ze względu na określenie systemowego lub niesystemowego charakteru błędów. Odróżnia je także sposób łączenia różnych błędów w grupy. Trzeba zatem zaznaczyć, iż klasyfikacja błędów jest pewnego rodzaju wyborem, a nie wypełnieniem jednego, obowiązującego obligatoryjnie wzoru.

¹³ Zob. np. następujące klasyfikacje błędów: J. Porayskiego-Pomsty (1996: 91–100), opartą w dużej mierze na ustaleniach Z. Saloniego (1971); D. Podlaskiej i I. Płóciennik (2002: 160–165); R. Przybylskiej (2003: 109).

Diagram 3. Klasyfikacja błędów językowych A. Markowskiego (2008: 56–59)



1.1.5. Błędy gramatyczne

W prezentowanych badaniach poddano analizie jedynie wybraną część błędów językowych ze wszystkich zgromadzonych w korpusie¹⁴ – są to błędy gramatyczne. W różnych klasyfikacjach najmniej kontrowersji i różnic wystąpiło przy wyróżnieniu właśnie tej kategorii błędów. Poza Renatą Przybylską (2003: 109), która do błędów gramatycznych zaliczyła także błędy słowotwórcze, w pozostałych typologiach do błędów gramatycznych zaklasyfikowano jednoznacznie wyłącznie błędy fleksyjne i składniowe.

Błędy gramatyczne można – biorąc pod uwagę fakt odstępstwa od normy językowej – zdefiniować jako wykroczenia wobec normy gramatycznej języka polskiego. Rozróżnienie pomiędzy normą gramatyczną a normą stylistyczną jest dobrze ukonstytuowane w literaturze językoznawczej. Przedmiotem sporu w tym zakresie okazuje się norma stylistyczna (Miodek 2012: 77), norma gramatyczna zaś nie podlega szerszym dyskusjom.

Językoznawcy są zgodni co do tego, iż norma gramatyczna języka polskiego jest zdeterminowana czynnikami wewnętrznymi i że składają się na nią: norma fleksyjna (zasady odmiany wyrazów) oraz norma składniowa (reguły łączenia wyrazów ze sobą). Błąd gramatyczny jest zatem wykroczeniem przeciw normie gramatycznej języka polskiego (normie fleksyjnej lub składniowej). Błędy fleksyjne to wykroczenia przeciwko normie fleksyjnej polszczyzny, a błędy składniowe naruszają normę składniową. Normę fleksyjną konstituują reguły łączliwości fleksyjnej, które określają jasno, jakie części mowy, w jakiej formie fleksyjnej można połączyć z wybranym wyrazem (np. M.+jeść+B.). Normę składniową zaś tworzą reguły łączliwości składniowej, które informują, jaką częścią zdania może być dany wyraz oraz jakie inne części zdania muszą lub mogą pojawić się przy nim, by utworzona została poprawna konstrukcja składniowa (np. podmiot+jeść+dopełnienie bliższe) (zob. Przybylska 2003: 120). Dodać trzeba, iż poszczególne normy: składniowa i fleksyjna również objęte są stratyfikacją: dzielą się na normę wzorcową i użytkową – mówimy przecież także o potocznej gramatyce czy potocznej składni¹⁵.

¹⁴ Zbierano także błędy leksykalne i słowotwórcze. Najczęstsze błędy leksykalne studentów ukraińskojęzycznych poddano analizie w artykule: Izdebska-Długosz 2014a.

¹⁵ Można spotkać węższe lub szersze definicje błędu gramatycznego w polszczyźnie. Przykładem definicji drugiego typu jest: „Błąd gramatyczny polega na użyciu środków językowych z pogwałceniem norm gramatycznych, a więc np. słowotwórczych (np. *dawnodzieje*, *zawitywać*), rodzajowych (*wstrętny potwarz*) i fleksyjnych (np. *przyjacielami*, *dla Jana Turek*, *potrafiający*). Do błędu gramatycznego można także zaliczyć błędy składniowe” (Urbańczyk 1978: 33). Niniejsza definicja, jak widać, obejmuje także wykroczenia przeciwko normie słowotwórczej (normom słowotwórczym).

Do grupy błędów gramatycznych (szersza kategoria: błędy wewnętrznojęzykowe, systemowe), a więc fleksyjnych i składniowych, A. Markowski zaliczył następujące błędy:

Tab. 1. Błędy gramatyczne według A. Markowskiego

Kategoria błędu	Objaśnienie	Przykłady
Błędy gramatyczne		
Błędy fleksyjne	Wybór niewłaściwej postaci wyrazu	<i>*ten kontrol zam. ta kontrola, *wziść zam. wziąć</i>
	Wybór niewłaściwego wzorca odmiany	<i>*tego zgorzela zam. tej zgorzeli, *bardziej wysoki zam. wyższy</i>
	Wybór niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego	<i>*przyjacielom zam. przyjaciółom, *o aniole zam. o aniele, *kopła zam. kopnęła</i>
	Wybór niewłaściwej końcówki fleksyjnej	<i>*diabłowi zam. diabłu, *kapciów zam. kapci, *umią zam. umieją, *bystszy zam. bystrzejszy</i>
	Nieodmienienie wyrazu, który ma swój wzorzec deklinacyjny	<i>*Z Aleksandrem Fredro zam. Z Aleksandrem Fredrą, *Jadę do Manchester zam. Jadę do Manchesteru</i>
	Odmiana wyrazu, pomimo braku wzorca odmiany	<i>*(wypić kubek) kakaa zam. (wypić kubek) kakao</i>
Błędy składniowe	Błędy w zakresie związku zgody	<i>*Do pokoju wszedł Adam i Grzegorz zam. Do pokoju weszli Adam i Grzegorz, *Pies i Zuzia wbiegły na podwórko zam. Pies i Zuzia wbiegli na podwórko, *Przyszło czterdzieści trzy osoby zam. Przyszły czterdzieści trzy osoby, *Rodzeństwo wprowadzili się do Łodzi zam. Rodzeństwo wprowadziło się do Łodzi</i>
	Błędy w zakresie związku rzędu	<i>*używać dobrą szminkę zam. używać dobrej szminki, *rozróżniać prawdę od fałszu zam. rozróżniać prawdę i fałsz, *brać się za malowanie pokoju zam. brać się do malowania pokoju, *podobna nam zam. podobna do nas, *mniejszy jak ty zam. mniejszy niż ty</i>
	Błędy w użyciu przyimków	<i>*przed i po obiedzie zam. przed obiadem i po obiedzie, *warunki dla rozwoju eksportu zam. warunki do rozwoju eksportu a. warunki rozwoju eksportu, *siedzieć na kasie zam. siedzieć w kasie, *jechać do Białorusi zam. jechać na Białoruś</i>

Kategoria błędu	Objaśnienie	Przykłady
Błędy gramatyczne		
Błędy składniowe	Błędy w użyciu wyrażen przyimkowych	<i>*brak postępu w temacie kopalń zam. brak postępu w sprawie kopalń, *pytania odnośnie reformy służby zdrowia zam. pytania dotyczące reformy służby zdrowia a. odnośnie do reformy służby zdrowia</i>
	Niepoprawne skróty składniowe	<i>*Organizuje i kieruje ruchem oporu na tych terenach zam. Organizuje ruch oporu na tych terenach i kieruje nim</i>
	Niepoprawne konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania	<i>*Zdając egzamin, został przyjęty na studia zam. Zdawszy egzamin, został przyjęty na studia a. Po zdaniu egzaminu został przyjęty na studia, *Czytając takie reportaże, łyż napływają same do oczu zam. Kiedy czyta się takie reportaże, łyż napływają same do oczu</i>
	Konstrukcje niepoprawne pod względem szyku	<i>*Wystąpienie kulturalnego attaché ambasady Francji zam. Wystąpienie attaché kulturalnego ambasady Francji, *Wisząca groźba dyskwalifikacji nad zawodnikami zam. Groźba dyskwalifikacji wisząca nad zawodnikami</i>
	Zbędne zapożyczenia składniowe	<i>*Założenia te wydają się być sensowne zam. Założenia te wydają się sensowne, *Wydarzyło się to nie wczoraj, a przed tygodniem zam. Wydarzyło się to nie wczoraj, ale przed tygodniem</i>

Źródło: A. Markowski (2008: 56–57).

Te i inne – nieco różniące się wykazy i opisy przykładów błędów gramatycznych (np. Przybylska 2003: 117, 124–125; Frycie, Jurkowski, Sicińska 2005: 137–143) – przedstawiają błędy popełniane przez rodzimych użytkowników polszczyzny.

Odmienny, choć miejscami pokrywający się inwentarz błędów występuje w sytuacji, gdy nadawcą jest obcokrajowiec uczący się języka polskiego jako obcego¹⁶. Zbiór ten zmienia się także w zależności od języka pierwszego uczącego się, o czym będzie mowa w następującym rozdziale, a przede wszystkim – co wykażą badania przeprowadzone na materiale korpusowym.

¹⁶ A. Krawczuk (2011a: 96) zwraca uwagę na to, że typologie błędów językowych popełnianych przez rodzimych użytkowników polszczyzny oraz błędów cudzoziemców także są odmienne. Autorka wspomina o wyróżnieniu przez glottodydaktyków polonistycznych błędów „(glotto)pragmatycznych”, stanowiących połączenie błędów stylistycznych z błędami z pogranicza innych kategorii (u A. Dąbrowskiej i M. Pasieki to „błędy pragmatyczne”).

1.1.6. Skodyfikowana norma językowa jako podstawa wyróżnienia błędu językowego

Podstawowym działaniem w analizach lapsologicznych jest wyróżnianie błędów językowych. Podstawą identyfikacji nie może być ani intuicja językowa autora, jego wiedza, ani jego własna kompetencja językowa. Błąd musi mieć charakter jak najbardziej obiektywny, by mógł zostać zaklasyfikowany i opisany.

Wyróżnieniem błędu, a więc określeniem, że dane zjawisko językowe jest niezgodne z normą (niepoprawne, błędne), jest odwołanie się do skodyfikowanej normy języka polskiego. W niniejszej pracy odnosi się fakty językowe wyłącznie do normy językowej determinującej poprawność systemową, czyli normy intrakodальной, a pomija błędy pragmatyczne, które stanowią wykroczenie wobec normy ekstrakodальной (pragmalingwistycznej) (zob. Wojacek 2015: 76).

Termin *kodyfikacja normy językowej* upowszechniła w polskim językoznawstwie po strukturalistach praskich D. Buttler. Według A. Markowskiego kodyfikacja jest „fotografią normy”, a więc utrwaleniem tego, co w normie językowej (na podstawie licznych tekstów) zastano w danym momencie. Odzwierciedla więc ona stan normy językowej istniejącej faktycznie w danym czasie, a nie postulowanej (Markowski 2008: 61)¹⁷.

Skodyfikowaną normę językową przedstawiają słowniki poprawnej polszczyzny. Są one rezultatem pracy kodyfikatorów i przedstawiają obraz normy językowej zawsze w danym momencie.

Kodyfikację normy polszczyzny przedwojennej zawierał *Słownik ortoepiczny* Stanisława Szobera z 1937 r., zredagowany częściowo w 1958 r. przez W. Doroszewskiego jako *Słownik poprawnej polszczyzny* S. Szobera. Jednak i ten uzupełniony przez Doroszewskiego zapis odnosił się do normy zdecydowanie już po wojnie nieaktualnej, gdyż dwie dekady powojenne przyniosły rewolucyjne zmiany w polszczyźnie. W związku z tym konieczna stała się kolejna kodyfikacja – polszczyzny powojennej, która znalazła odzwierciedlenie w *Słowniku poprawnej polszczyzny* pod redakcją W. Doroszewskiego i H. Kurkowskiej (1973). Słownik ten ukazał się w kilkunastu wydaniach. Kodyfikację normy polszczyzny schyłku XX w. zawiera *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* PWN z 1999 r. pod redakcją naukową A. Markowskiego.

¹⁷ Inaczej rolę kodyfikacji normy przedstawiała D. Buttler, która widziała w niej potrzebę ochrony języka narodowego, przy równoczesnym jednak uwzględnieniu szerokich potrzeb komunikacyjnych społeczeństwa. Kodyfikacja według niej to: „zespół działań zmierzających do podtrzymania swoistości i integralności języka narodowego, do eliminacji elementów naruszających jego wewnętrzną harmonię i równowagę oraz popierania środków szczególnie sprawnych z komunikatywnego punktu widzenia, odpowiadających jakimś istotnym potrzebom społecznym” (za: Markowski 2008: 60).

Z niewielkimi zmianami słownik ten wznowiono już w XXI w. jako *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN z 2004 r.

Podstawą do wyróżnienia błędu językowego w niniejszej książce są: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN A. Markowskiego z 2004 r. (WSPP) jako pozycja główna, natomiast jako uzupełniająca: *Słownik poprawnej polszczyzny* W. Doroszewskiego i H. Kurkowskiej (SPPDor, wyd. 18 z 1998 r.). Publikacje te to dwie najbardziej znaczące kodyfikacje w polskim językoznawstwie normatywnym. Dzieli je ponad 30 lat – stąd te same fakty językowe są niekiedy oceniane odmiennie, a to wnosi do badań w niektórych przypadkach potrzebną płaszczyznę diachroniczną (np. w ocenie współczesnych elementów recesywnych). Ponadto zaś stanowisko poprawnościowe W. Doroszewskiego uchodzi za surowsze od bardziej liberalnego podejścia A. Markowskiego. Niekiedy korzystanie z tych dwóch płaszczyzn oceny normatywnej okazuje się przydatne i pouczające¹⁸.

1.1.7. Wariantywność normy językowej a błędy

Omawiając zagadnienie wyróżniania błędów językowych, nie sposób nie wspomnieć o problemie wariantywności normy, z którą zetknął się każdy opisujący i klasyfikujący błędy językowe badacz. Współczesne słowniki poprawnościowe odzwierciedlają niejednorodność normy. W SPPDor zastosowano kwalifikatory: *nie* („poniżej normy”), *albo*, *lepiej*, *reg.* (regionalizm). W WSPP zastosowano już natomiast dwupoziomowy podział normy na wzorcową i użytkową (zob. Krawczuk 2011a: 76). Klasyfikując błędy, odwołujemy się najczęściej właśnie do normy wzorcowej, uznając ją za źródło poprawności. Zjawiska z normy użytkowej – często wbrew ustaleń normatywistów – traktujemy automatycznie jako niezgodne z normą, „poniżej normy”. Tymczasem są one normatywne, tylko znajdują się na innym poziomie normy. Jeśli chodzi o warianty w normie, najczęściej mamy do czynienia z wariantywnością międzypoziomową, oznaczającą, iż jeden wariant znajduje się na poziomie normy wzorcowej, drugi – użytkowej. Trudność wyboru jednoznacznego kryterium wyróżnienia błędu komplikuje się jeszcze bardziej w obliczu wariantywności wewnątrzpoziomowej normy (czyli oba warianty w obrębie jednego poziomu normy), szczególnie że najczęściej dotyczy to normy użytkowej (Markowski 2008: 37). Zjawiska językowe z tego poziomu normy są najtrudniejsze do zaklasyfikowania, co komplikuje dodatkowo właśnie wariantywność.

Błędy w polszczyźnie cudzoziemców nie nastroczają tak dużych problemów w klasyfikacji jak błędy rodzimych użytkowników języka polskiego (lub rodzą zgoła

¹⁸ Oprócz słowników poprawnej polszczyzny wykorzystywano równolegle słowniki języka polskiego, najczęściej ISJP (pełny spis słowników znajduje się w bibliografii).

odmienne dylematy). W ich opisie rzadziej trzeba odwoływać się do normy, częściej – do modeli systemowych języka. Błędy te to głównie formy językowe, których nie notują żadne słowniki poprawnościowe, gdyż Polacy takich form nie używają, nie ma ich więc w ich uzusie (i tym samym brak ich w normie). Zdarzają się jednak w polszczyźnie obcokrajowców formy, o których poprawności trzeba rozstrzygać w kontekście dwupoziomowości normy języka polskiego. To najtrudniejsze w ocenie przypadki, szczególnie w obliczu sprzeczności pomiędzy wymaganiami lektorów a (nie)obecnością danych form w materiałach nauczania języka polskiego dla obcokrajowców (np. problemy z ekspansją końcówki męskich rzeczowników żywotnych *-a* na rzeczowniki nieżywotne w B.¹⁹). Trwa do dziś spór o to, czy uczyć normy wzorcowej polszczyzny, czy też – zgodnie z podejściem komunikacyjnym – (także) użytkowej²⁰.

1.2. Błąd językowy w aspekcie glottodydaktycznym

W poprzednim podrozdziale omówiono błąd językowy w polskich badaniach z zakresu kultury języka i językoznawstwa normatywnego, zatem przedmiotem rozważań były błędy językowe w polszczyźnie Polaków.

Tematem niniejszego podrozdziału jest natomiast błąd językowy w perspektywie glottodydaktycznej, a więc ustalenia odnosić się będą do błędów w języku polskim cudzoziemców, obcokrajowców – wszystkich tych, dla których język polski nie jest językiem rodzimym (prymarnym)²¹. Takie ujęcie błędu wymaga przyjęcia odmiennej perspektywy. Różni się bowiem definicje błędu (*błąd glottodydaktyczny*), ujęcia

¹⁹ W SPPDor czytamy: B. kotlet (*nie*: kotleta), natomiast w WSPP mamy już: B. kotlet *pot.* kotleta. Zdanie *Jem kotleta* jest więc poprawne na gruncie normy użytkowej, potocznej. Szczegółowo o formach B. rzeczowników męskich w kontekście glottodydaktycznym zob. Stefańczyk 2015.

²⁰ Zob. głosy w dyskusji na ten temat, np. Grochala 2015; Podracki 2010; Stefańczyk 2015. Wydaje się, iż wybór rozwiązania w omawianych kwestiach należało by także uzależnić od języka pierwszego uczących się. Studentom ukraińskojęzycznym trzeba wprowadzać wybrane formy z obu poziomów normy już na poziomie A1, tym bardziej że w języku ukraińskim w wielu miejscach występują zbliżone do polskich warianty w normie. Dodatkowo za faktem zaznajamiania Ukraińców z dwoma poziomami normy przemawia fakt ich zamieszkiwania w Polsce (osłuchanie z polszczyzną potoczną).

²¹ Używam zamiennie terminów: język ojczysty / język pierwszy / język prymarny / język rodzimy oraz: język obcy / język drugi / język docelowy / język uczony / język przyswajany. Terminy te są zwykle definiowane w glottodydaktyce odmiennie. Dla przykładu, *język drugi* to język przyswajany naturalnie w obcojęzycznym otoczeniu, a *język obcy* to język uczony w warunkach sztucznych (zob. Lipińska 2003: 42–43; Miodunka 2016: 279–284). Ponieważ jednak studenci ukraińscy, o których w książce mowa, zarówno uczą się języka polskiego (lektorat na uczelni), jak i przyswajają go (mieszkając w Polsce), terminy te są w ich przypad-

normy językowej dla obcokrajowców (*norma glottodydaktyczna*), podejścia do błędu (akceptujące, negujące, neutralne) oraz teorie dotyczące źródeł występowania błędu.

Ustalenia polskich normatywistów na temat lingwistycznej natury błędu (przedstawione w poprzednim podrozdziale) są wobec niniejszych konieczne i komplementarne. Pozwalają bowiem, po pierwsze, na wyróżnienie błędu językowego (czym jest), po drugie, na jego opisanie (jakie reguły systemowe i/lub normy językowe zostały naruszone). Rozważania zaś poświęcone glottodydaktycznemu aspektowi błędu są natomiast niezbędne, by ustalić mechanizm i przyczyny jego występowania (interferencja, błędna metoda nauczania, deficyt uwagi ucznia etc.) oraz by móc ostatecznie zaproponować jakąś formę przeciwdziałania występowaniu błędów, co jest zawsze wymaganą częścią wszelkich badań glottodydaktycznych, postępujących „od praktyki do praktyki” (W. Pfeiffer).

1.2.1. Zainteresowanie błędem językowym w glottodydaktyce – rys diachroniczny

W dziejach teorii akwizycji języków obcych daje się wyróżnić dwa znaczące okresy, które wniosły wiele do badań nad błędem językowym obcokrajowca, ze szczególną koncentracją na jego genezie. Te dwa okresy zaowocowały powstaniem trzech teorii (częściowo też modeli metodologicznych). Są to: analiza kontrastywna (hipoteza kontrastywna), analiza błędów (lapsologia) oraz teoria interjęzyka, z tym że dwie ostatnie teorie powstawały równolegle jako pewne kontinuum.

1.2.1.1. Analiza kontrastywna

Franciszek Grucza, pisząc o wczesnych publikacjach glottodydaktycznych z pierwszych dekad XX w., stwierdził, iż „błędów językowych jako źródła niezwykle ważnych informacji glottodydaktycznych po prostu nie dostrzegano” (1978: 15). Za uważano je jednak już w latach 30. ubiegłego wieku na gruncie języka rosyjskiego w badaniach radzieckich lingwistów. Za początek naukowej refleksji o błędach językowych jako rezultacie kontaktu między językiem ojczystym a docelowym uznaje się w językoznawstwie rosyjskim pracę Jewgienija D. Poliwanowa²². Autor ten badał podstawowe różnice oraz podobieństwa pomiędzy językiem rosyjskim i uzbeckim, a także wskazał, które z błędów językowych popełnianych przez obcokrajowców

ku komplementarne. O różnicach w procesach uczenia się (świadome) i przyswajania języka (nieświadome) zob. także: Lipińska 2003: 43; Miodunka 2016: 142–143.

²² Wcześniej o badaniach nad błędami i wzajemnym oddziaływaniu na siebie dwóch języków pisał jeszcze L.W. Szerba w 1915 r. (Балыхина, Игнатъева 2010: 31).

w języku rosyjskim można uznać za rezultat wzajemnego oddziaływania na siebie dwóch systemów językowych (zob. Балыхина, Игнатъева 2010: 31).

W tradycji anglosaskiej przyjmuje się, iż prace Charlesa C. Friesa *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), Uriela Weinreicha *Languages in Contact* (1953), w której opisał on zjawisko transferu, a następnie Roberta Lado *Linguistics Across Cultures* (1957) rozpoczynają okres naukowej refleksji na temat transferu oraz błędu językowego jako jego rezultatu. Wspomniana rozprawa R. Lado jest uznawana za początek okresu analizy kontrastywnej w językoznawstwie (ang. *contrastive analysis* – dalej: CA)²³.

R. Lado opisał powstałą na gruncie behawioryzmu hipotezę kontrastywną, według której błąd językowy cudzoziemca pojawia się w wyniku różnic strukturalnych pomiędzy językiem ojczystym ucznia (dalej: J1) a językiem obcym (dalej: J2). Uważano, że wystarczy ustalić szczegółowe różnice pomiędzy dwoma systemami językowymi, by móc przewidzieć wszelkie potencjalne błędy językowe. Błędów i trudności jest tym więcej, im większe są różnice strukturalne pomiędzy badanymi systemami językowymi. Jak pisał Tomasz P. Krzeszowski, wierzone, iż „interferencja jest odwrotnie proporcjonalna do stopnia podobieństwa między porównywanymi elementami” (1979a: 587–588).

Lingwistyczny model powstawania błędu przedstawił w pracy *Thoughts on Contrastive Linguistics and Interference Theory* Robert Lee (1969). Podstawą tego modelu było twierdzenie, iż „przyswojenie języka obcego sprowadza się faktycznie do przyswojenia różnic między językiem ojczystym a językiem obcym” (za: Komorowska 1980: 96). Język ojczysty ucznia jest jedynym źródłem trudności w akwizycji języka obcego. Trudności te prognozować można, porównując struktury J1 i J2, a są one tym większe, im większe są strukturalne różnice między językami (tamże: 96). Model ten (nazywany wówczas „lingwistycznym”, a później przez H. Komorowską „strukturalno-behawiorystycznym”) na długo zaważył na pojmowaniu błędu językowego i stał się bodźcem do podejmowania licznych analiz kontrastywnych różnych par języków.

Początkowo w CA pokładano wielkie nadzieje na pokonanie wszelkich trudności w nauczaniu języków obcych (dalej: NJO). We wczesnych latach 60. sądzono, iż dzięki precyzyjnemu określaniu źródeł błędów możliwe jest zarówno prognozowanie

²³ Badania z zakresu analizy kontrastywnej nazywano w USA także *contrastive studies*, *contrastive linguistics*, w Europie zaś – „badania konfrontatywne”, „lingwistyka konfrontatywna” (Zajac-Knapik 2011: 183), chociaż analizy kontrastywne i konfrontatywne różnią się przedmiotem badań: w pierwszych są to wyłącznie różnice pomiędzy systemami językowymi, w drugich zaś zarówno kontrasty, jak i podobieństwa. Skrót CA (*Contrastive Analysis*) oraz EA (*error analysis*) i IL (*interlanguage*) w przeciwieństwie do innych (J1, J2 etc.) w języku polskim pozostawia się w języku angielskim jako pochodzące z anglojęzycznego dyskursu i tym samym bardziej rozpowszechnione niż ich polskie odpowiedniki.

błędów, jak i ich profilaktyka (zob. Korzeniewska-Rogalewicz 1986: 27). Podejście to było podyktowane jednostronnie negatywnym stosunkiem do zjawiska błędu językowego. Szukano więc sposobów na możliwie pełne usunięcie błędnych realizacji językowych z procesu nauki języka obcego. Podejście negujące błąd językowy było właściwe behawioryzmowi, na którego gruncie powstała CA.

Dość szybko jednak, bo w latach 70., nastąpiło rozczarowanie wynikami CA i brakiem ich przydatności dla dydaktyki języków obcych. Po pierwsze, ustalono, że nie tylko różnice w dwóch systemach językowych (J1 i J2) są źródłem błędów i trudności, ale są nimi także podobieństwa. Ponadto, gdy wzięto pod uwagę wyniki kontrastywnych badań empirycznych, okazało się, że błędy nie zawsze występują w miejscach przewidzianych przez CA na podstawie największych kontrastów pomiędzy strukturami dwóch systemów językowych. Błędy pojawiały się bowiem także tam, gdzie ich – przyjmując kryteria badawcze CA – nie przewidziano, a nawet zupełnie się nie spodziewano²⁴. Hanna Komorowska stwierdziła, iż zestawianie wyników CA z ustaleniami nauczycieli praktyków ukazywało, że analizy kontrastywne nie tyle są złe, ile niepełne, gdyż zebrane przez nauczycieli z jednej strony, a badaczy z drugiej inwentarze błędów jedynie się zazębiają, a nie pokrywają (1980: 97). Krytyka CA doprowadziła do okresowego całkowitego przekreślenia przez niektórych specjalistów przydatności jej wyników dla glottodydaktyki. Przykładem takiej postawy stały się słowa Leonarda Newmarka, który stwierdził, iż „lekarstwem na interferencję językową jest po prostu lekarstwo na niewiedzę, tzn. uczenie się. Nie istnieje żadna szczególna potrzeba zwalczania interferencji ze strony języka ojczystego ucznia, co było bardziej lub mniej wyraźnym usprawiedliwieniem studiów kontrastywnych, które, zdaniem lingwistów, mają być niezbędne dla planowego nauczania języków” (za: Marton 1979a: 607). U innych badaczy pojawił się natomiast postulat traktowania CA komplementarnie z innymi metodami badań (takie stanowisko w latach 70. prezentował Waldemar Marton, np. 1976: 113–133).

Na gruncie polskiej glottodydaktyki o badaniach kontrastywnych i ich aplikacjach dydaktycznych pisał m.in. T.P. Krzeszowski (kontrastywna gramatyka generatywna, reguły komplikowania) oraz wspomniany wyżej W. Marton, który już w latach 70. postulował połączenie wyników CA ze zdobyczami kognitywizmu w dydaktyce języków obcych, za które uznać trzeba uświadamianie uczniom,

²⁴ Z badań L. Duškovej, zaprezentowanych w artykule *On Sources of Errors in Foreign Language Learning* (1969), wynikało, iż większość zanotowanych przez badaczkę błędów Czechów w języku angielskim nie ma charakteru interferencyjnego. Ponadto błędy wystąpiły także tam, gdzie struktury językowe były podobne (zob. Bednarska 2014: 19). H.V. George w pracy *Common Errors in Language Learning* (1972) także udowodnił empirycznie, iż błędy interferencyjne stanowią zaledwie jedną trzecią całego korpusu błędów (zob. Komorowska 1980: 98). Badania te stały się dla przeciwników CA dowodem na niską wartość prognostyczną błędu w analizach CA.

czym jest interferencja oraz jak jej przeciwdziałać (zob. Korzeniewska-Rogalewicz 1986: 28–31). Takie stanowisko jest bliskie współczesnemu: aby wyposażać uczniów w wiedzę o szczególnie podatnych na interferencję miejscach obu języków. Miejsca te zaś poznawać możemy właśnie dzięki CA²⁵.

1.2.1.2. Analiza błędów (lapsologia)

Rozczarowanie nikłą przydatnością CA dla glottodydaktyki zaowocowało przesunięciem akcentu z badań nad kontrastami strukturalnymi języków, mającymi generować błędy językowe uczniów, na same błędy i ich właściwości, na język docelowy oraz na uczącego się. Językoznawcze analizy kontrastywne koncentrujące się na różnicach pomiędzy J1 i J2 zastąpiono analizą błędów oraz badaniami nad ich psycholingwistycznymi przyczynami. Same języki i ich strukturalne właściwości jako punkt wyjścia dociekań ustąpiły teraz miejsca pytaniom o istotę procesu uczenia się języka obcego, a w tym – o mechanizm powstawania błędu.

Za początek właściwej analizy błędów (ang. *error analysis*, dalej: EA) jako określonego kierunku w badaniach glottodydaktycznych i lingwistycznych uznaje się artykuł S. Pita Cordera z 1967 r. – *The Significance of Learners' Errors*. W swej pracy autor podkreśla ważkość błędów językowych, a ich znaczenie upatruje w trzech aspektach. Po pierwsze, błędy informują, co uczący się już przyswoił, a czego jeszcze musi się nauczyć. Po drugie, świadczą o tym, w jaki sposób język jest przyswajany: jakie strategie i techniki uczenia się uczeń rozwinął. Po trzecie, są informacją dla samego uczącego się (zob. Arabski 1979: 16). S.P. Corder wyraził zatem w swoich rozprawach zgoła odmienny od stanowiska behawiorystów stosunek do błędu językowego. Nie uznawał go bowiem za element niepożądany, którego w procesie akwizycji języka należy się pozbyć, ale za zjawisko zupełnie naturalne, ważne i dostarczające różnorodnych informacji. Pisał bowiem: „[...] popełnianie błędów jest nieuniknionym, a być może nawet koniecznym elementem procesu uczenia się” (1983: 124). Podkreślił także znaczenie badań nad zjawiskiem błędu językowego, stwierdzając, iż analizy te są częścią studiów nad procesem uczenia się i jako takie dają one wgląd w rozwój tego procesu. Stwierdził dobitnie, iż „analiza błędów może okazać się jednym z najważniejszych działań w psycholingwistycznych badaniach nad uczeniem się” (tamże: 119).

S.P. Corder przedstawił jednocześnie metodologiczne podstawy badania błędów obcokrajowców. Proces analizy ma obejmować pięć następujących etapów badawczych: rozpoznanie błędu, opis błędu, objaśnianie błędu, określenie częstotliwości pojawiania się błędu, określenie metod zapobiegania pojawianiu się błędu.

Rozpoznanie błędu, jak zaznaczył autor, nie jest rzeczą łatwą, gdyż badane struktury mogą być błędne nie tylko „jawnie” (powierzchniowo), ale także „skrycie” (po-

²⁵ Na temat CA zob. także: Czochrański 1979a, 1979b, 1979c; Marton 1979b.

wierzchniowo gramatyczne, ale nieoddające intencji nadawcy). Istotny jest w tym przypadku kontekst produkcji językowej uczącego się oraz jej interpretacja. S.P. Corder pisał: „Pozorna gramatyczność lub niegramatyczność wypowiedzi osoby uczącej się jest więc tylko częściowo istotna dla rozpoznania błędu, gdyż gramatyczne – здаwałoby się – wypowiedzi mogą okazać się nie do przyjęcia w określonym kontekście, zaś wypowiedzi rażąco niegramatyczne mogą łatwo otrzymać możliwą do przyjęcia interpretację” (tamże: 121). Podejście autora do charakteru błędu niejawnego można by, z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy językoznawczej, nazwać socjolingwistycznym. Istotnym kryterium wyróżnienia błędu jest bowiem, jak powiedzielibyśmy dzisiaj – skuteczność danego aktu mowy²⁶.

Opis błędu polega na porównaniu wypowiedzi przyjętej za błędną z wypowiedzią zrekonstruowaną w danym kontekście tekstowym. W opisie błędu posługiwać się należy narzędziami lingwistyki, natomiast w jego objaśnieniu konieczne jest sięganie po zasoby psycholingwistyki, która wyjaśnia mechanizmy jego powstawania. S.P. Corder przyjmuje, iż z punktu widzenia przyczyn powstawania błędów, możemy wyróżnić:

1. Błędy transferu – powstają w wyniku zastosowania reguły J1 w miejsce nieznanej w J2. Wykorzystywanie tych reguł przez uczącego się ma charakter testowania kolejnych hipotez i jest procesem dynamicznym.
2. Błędy analogii – wynikają nie tylko z J1, polegają na nadmiernej generalizacji danej reguły (uczący się zna regułę, ale nie zna ograniczeń jej stosowania).
3. Błędy wywoływane nauczaniem – leżą po stronie nauczającego i wynikają z metod lub/i materiałów nauczania. To jedyna spośród trzech wymienionych wyżej grup błędów, której można uniknąć w procesie nauczania-uczenia się języka obcego.

Istotne jest także, jak pisał S.P. Corder, określenie systematyczności błędu. Należy badać błędy występujące regularnie, w grupie homogenicznej uczących się danego języka obcego pod względem: języka pierwszego, wieku, wykształcenia, poziomu społecznego i intelektualnego (tamże: 120–125).

Pięciostopniowa metoda badania błędu językowego przedstawiona przez S.P. Cordera znajduje szerokie zastosowanie w analizach lapsologicznych. Niekiedy spełnienie wszystkich pięciu warunków analizy jest trudne (szczególnie gdy mowa o wskazywaniu źródła błędu), jednak należy dążyć do ich zastosowania. Taką też metodologię przyjęto w prezentowanych tutaj analizach.

Koncentrując swe rozważania na typach i rodzajach błędów, S.P. Corder wyróżnił kilka ich grup, przyjmując różnorodne kryteria podziału. Podstawowy podział

²⁶ Formy i struktury powierzchniowo gramatyczne, a „skrycie” niepoprawne u Cordera dziś nazywamy błędami pragmatycznymi lub glottopragmatycznymi.

błędów obejmuje: błędy właściwe (ang. *errors*), które są błędami kompetencji językowej, oraz omyłki i przejęzyczenia (ang. *mistakes*), występujące w produkcji językowej. EA powinna uwzględniać wyłącznie błędy kompetencji, pomijając zaś omyłki i przejęzyczenia, czyli błędy wykonania. Cechą wyróżniającą tych ostatnich jest to, że zwykle (ale nie tylko) występują one u rodzimych użytkowników języka, którzy szybko dostrzegają swój błąd i mogą go natychmiast poprawić. Mają one ponadto charakter jednostkowy, zależny od okoliczności, takich jak: stres, zmęczenie etc. (tamże: 117).

Janusz Arabski wskazywał na trudności w ustaleniu kryteriów rozróżnienia pomiędzy *errors* i *mistakes*, pisząc, iż po pierwsze, nie zawsze wiadomo, czy dany błąd wynika tylko z błędnego wykonania (ang. *performance*), czy też istnieje także w kompetencji językowej ucznia (ang. *competence*). Po drugie, nie można się do końca zgodzić z twierdzeniem, iż błędy produkcji (*mistakes*) mają zawsze charakter niesystematyczny (1979: 17). Dodatkowa trudność w określeniu, czy mamy do czynienia z błędem wynikającym z niepełnej kompetencji językowej, czy też wynikającym z naturalnych warunków produkcji językowej, pojawia się w badaniu błędów występujących wyłącznie w tekstach pisanych – a takie poddaje się analizie w niniejszej pracy. Niemożliwe jest bowiem na piśmie szybkie dokonanie autokorekty przez studenta.

Kolejny podział błędów autorstwa S.P. Cordera dotyczy stosunku danego wykroczenia do kodu językowego i dostarcza dwóch grup błędów: „wykroczeń przeciw kodowi” i „błędów w użyciu kodu”. Pierwsza grupa błędów polega na użyciu niewłaściwych reguł lub błędnym użyciu właściwych reguł i jako taka nie występuje zazwyczaj u rodzimych użytkowników języka. Druga grupa natomiast dotyczy poprawnie zbudowanych gramatycznie struktur (u Cordera: „powierzchniowo”), zastosowanych niepoprawnie ze względu na kontekst sytuacyjny. Będą to więc błędy powodujące nieskuteczność aktu mowy, błędy pragmatycznojęzykowe. W tej grupie wymienia autor następujące typy wykolejeń:

- a) błędy oznaczania – nazwanie *kapelusza* – *czapką*,
- b) błędy rejestru – nazwanie *okrętu wojennego* – *statkiem*,
- c) błędy socjolingwistyczne – wybór form niewłaściwych w danym kontakcie społecznym, np. powitanie nauczyciela słowami: *No, staruszk, jak się dzisiaj czujemy?*,
- d) błędy tekstowe – które tworzą nieprawidłowe relacje pomiędzy dwoma zdaniem w dyskursie, np. w dialogu: pyt. *Kto to jest ten człowiek?* Odp. *Jan jest*. (1983: 117–118).

Najpoważniejsze zakłócenia komunikacji, według autora, powodować mogą „błędy oznaczania” i „błędy tekstowe”, a w stosunku do pozostałych dwóch grup można wykazać większą tolerancję. Takie stanowisko relatywizuje błąd językowy, ukazując jednocześnie, że najpoważniejszym błędem jest to wykroczenie, które może spowodować największe szkody w powodzeniu komunikacji. To podejście nowoczesne, obecne w dociekaniach nad błędem glottodydaktycznym także dzisiaj.

Ponadto S.P. Corder dokonał wyróżnienia czterech rodzajów wypowiedzi uczniowskich, w których można doszukiwać się błędów:

- a) powierzchniowo poprawnie zbudowana i właściwie użyta,
- b) powierzchniowo poprawnie zbudowana, ale niewłaściwie użyta,
- c) powierzchniowo odbiegająca od normy, ale (na ile możemy to ocenić) właściwie użyta,
- d) powierzchniowo odbiegająca od normy i (na ile możemy to ocenić) niewłaściwie użyta (tamże: 118).

W powyższej typologii uwidacznia się po raz kolejny przyjęta przez badacza perspektywa wyróżnienia błędu na płaszczyźnie zarówno gramatycznej (struktura wypowiedzi, jej zgodność z kodem), jak i pragmatycznej (użycie w kontekście). W niniejszych badaniach analizie poddaje się – posługując się terminologią S.P. Cordera – wypowiedzi powierzchniowo odbiegające od normy, bez określenia ich właściwego lub niewłaściwego użycia w danym kontekście.

S.P. Corder podzielił wykojeżenia językowe dodatkowo na: błędy grup i jednostek oraz na błędy w rozumieniu i wypowiadaniu się. Badać należy błędy grup oraz błędy w wypowiadaniu się (w mowie i piśmie), gdyż błędy w rozumieniu są zwykle trudne do wychycenia. Ważne jest też to, iż inaczej niż u rodzimych użytkowników języka, których błąd językowy często jest odzwierciedleniem błędu w myśleniu (por. stanowisko W. Doroszewskiego), w przypadku obcokrajowców „zdolność rozumienia przewyższa u uczącego się jego zdolność wypowiadania się” (tamże), co z pewnością dotyczy osób ukraińskojęzycznych uczących się polszczyzny.

Prace S.P. Cordera podniosły konieczność skrupulatnego badania zjawiska błędu językowego, koncentracji na psycholingwistycznym aspekcie procesu uczenia się oraz jego dynamice. Spostrzeżenia i wnioski edynburskiego językoznawcy podjęło oraz rozwinęło wielu badaczy zagranicznych w latach 70. i 80. Spośród znaczących rozpraw tamtego okresu wymienić należy publikację H.V. George’a *Common Errors in Language Learning* (1972), który dokonał podziału na błędy wynikające z redundancji struktur w języku docelowym, analogii, sposobów i metod uczenia się (zob. Arabski 1979: 26); J. Richardsa *Error Analysis. Perspectives on Second Language Learning* (1974), który zaproponował podział na „błędy wewnątrzjęzykowe”, „międzyjęzykowe” i „rozwojowe”; oraz R. Ellisa *Understanding Second Language Acquisition* (1985), który z kolei wyróżnił „błędy transferowe”, „nadmierne uogólnienia” i „pominięcia” (zob. Bednarska 2014: 23–25)²⁷.

W Polsce analizę błędów upowszechnił oraz opisał jej podstawy, zarówno naukowe, jak i metodologiczne, F. Grucza. Jest on autorem terminu *lapsologia* jako polskiego

²⁷ Badaniem błędów zajmowali się także H.C. Dulay, M.K. Burt, S. Krashen (1982) oraz D. Lott (1983) (zob. Bednarska 2014: 25–27). O tym, jak bogatą literaturę światową ma EA, świadczy bibliografia tego nurtu w: B. Spillner, *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography* (1991).

odpowiednika *error analysis* (1978). Termin ten jest dziś szeroko stosowany we wszelkich analizach błędów językowych.

F. Grucza stwierdził, iż błąd jest zagadnieniem wieloaspektowym, które badać można z punktu widzenia lingwistyki, psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki oraz glottodydaktyki. W kontekście danego aspektu badań mówić można o lapsologii lingwistycznej, psychologicznej i glottodydaktycznej. Ta ostatnia, będąca w centrum zainteresowania autora, powinna się zajmować nie błędem samym w sobie, ale informacjami zawartymi w nim, czyli takimi, które posiadają „glottodydaktyczną relewancję” (Grucza 1978: 23). Ponadto „lapsologia glottodydaktyczna interesuje się zagadnieniem błędu w sposób odmienny, a mianowicie jako zjawiskiem występującym w tzw. układzie glottodydaktycznym, który z kolei stanowi przedmiot zainteresowania glottodydaktyki w ogóle” (tamże: 25). Pisząc więc o statusie naukowym lapsologii, F. Grucza podkreślał, iż lapsologia glottodydaktyczna powinna korzystać zarówno z lapsologii lingwistycznej, jak i lingwistyki błędu językowego (tamże: 23).

W kręgu zainteresowań ogólnej lapsologii glottodydaktycznej, jak postulował F. Grucza, powinien się znaleźć błąd językowy, mechanizmy jego powstawania, jego znaczenie, metodologia badań nad błędami. Szczegółowa lapsologia glottodydaktyczna tym się różni od ogólnej, że zajmuje się badaniem błędów akwizycji konkretnego języka. Tematyka niniejszej książki mieści się zatem w glottodydaktycznej lapsologii polonistycznej (polskiej, polsko-ukraińskiej).

Trzy podstawowe zadania lapsologii glottodydaktycznej to: analiza błędów językowych, ich ewaluacja (ocena), profilaktyka i terapia błędów. F. Grucza zwrócił szczególną uwagę na profilaktykę błędu językowego, pisząc, iż jednym z istotnych celów lapsologii glottodydaktycznej jest ustalenie warunków prawdopodobieństwa pojawienia się błędu (tamże: 31). Prognozowanie ma być wspomagane przez badania konfrontatywne.

Dzięki nurtowi lapsologicznemu w badaniach glottodydaktycznych zauważono konieczność przyjrzenia się samemu procesowi przyswajania języka i osobie uczącego się zamiast koncentrowania się jedynie na różnicach strukturalnych pomiędzy J1 i J2. CA poświęcona była cechom strukturalnym porównywanych języków, upatrując źródła błędu przede wszystkim w transferze. Dzięki EA natomiast, skoncentrowanej na samym błędzie językowym, dostrzeżono obecność także innych, poza transferem, przyczyn powstawania wykolejeń. Rozwinięto także samą teorię transferu, co omówione zostanie w podrozdziale poświęconym źródłom błędów.

Chociaż w pewnym okresie rozwoju światowej glottodydaktyki CA i EA były uważane za metody konkurencyjne, dziś widać wyraźnie, iż są one w pełni komplementarne. CA dostarcza wiedzy o podobieństwach i różnicach między J1 i J2. Dzięki tym ustaleniom możliwy jest opis błędu, poszukiwanie jego źródeł, szczególnie w przypadku błędów interferencyjnych. EA byłaby niepełna, a najpewniej nie-

możliwa bez CA. Ponadto EA uprzątnięcia dokonania CA, gdyż ta ostatnia w izolacji nie posiada wartości aplikacyjnej, relewantnej dla glottodydaktyki. Taki też model postępowania wobec błędów studentów ukraińskojęzycznych uczących się JPJO przyjmuje się w niniejszych analizach. Korzystając z istniejącej już wiedzy o kontrastach i podobieństwach pomiędzy językiem polskim a ukraińskim, mamy możliwość dostrzeżenia wielu źródeł regularnych błędów w polszczyźnie Ukraińców.

1.2.1.3. Teoria interjęzyka

Zainteresowaniu błędami w analizach lapsologicznych w latach 60. towarzyszyło spostrzeżenie, iż pewne błędy uczących się w języku obcym powtarzają się w danym okresie akwizycji, zanikają natomiast w innym. Zaczęto więc badać nie tyle pojedyncze błędy same w sobie, ile całe ich grupy. Badania te doprowadziły badaczy z kręgu EA do stwierdzenia, iż uczący się języka obcego posługują się swoistym językiem, niebędącym ani ich językiem ojczystym, ani językiem docelowym, ale stanowiącym pewnego rodzaju mieszkankę obu tych języków. Zaczęto więc mówić o „międzyjęzyku”, posiadającym własne reguły, gramatykę.

Początek lat 70. to okres glottodydaktycznej fascynacji uczniowskimi systemami aproksymatywnymi (*aproksymatywny* – ‘przybliżony’). J. Arabski upatrywał w teorii interjęzyka przejście od traktowania błędów językowych jako faktów czysto powierzchniowych do ujmowania ich jako symptomów ukrytych, psychologicznych procesów akwizycji języka (1985: 61–62). Krok w stronę badania systemów aproksymatywnych to zbliżenie się do zrozumienia procesu akwizycji J2. Z punktu widzenia psychologii uczący się języka obcego nie tylko powtarza to, co usłyszał od lektora, gdyż uczenie się języka nie ma wyłącznie charakteru imitacji, ale jest także kreacją – uczeń „sprawdza poznawane reguły w tworzonych przez siebie wypowiedziach i tworzy hipotezy o nowym dla siebie języku” (Bawej 2008: 15). Na każdym etapie nauki języka obcego uczący się posługuje się właściwym dla siebie systemem językowym, posiadającym cechy wspólne z systemami innych uczniów na danym poziomie zaawansowania językowego²⁸.

William Nemser w artykule *Approximative Systems of Foreign Language Learning* (1971) nazwał ten uczniowski język „systemem aproksymatywnym” (ang. *approximative system*) i zdefiniował go jako „odbiegający od normy system aktualnie stosowany przez ucznia, który próbuje posługiwać się językiem docelowym. Tego rodzaju systemy aproksymatywne różnią się w zależności od stopnia biegłości” (za: Arabski 1979: 10)²⁹. Badając język węgierskich imigrantów w Anglii, W. Nemser za-

²⁸ Szczególnie uczniów o tym samym J1.

²⁹ „An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level”.

uważył nałożenie się na siebie dwóch systemów językowych: angielskiego i węgierskiego. Badacz zwrócił także uwagę na to, iż język angielski uczących się Węgrów jest systemem uproszczonym, podobnym do pidżynów³⁰. Zapewnia on ich użytkownikom możliwość komunikacji, jednak wiele w nim niepoprawności gramatycznej i stylistycznej (Bednarska 2014: 27).

S.P. Corder w artykule *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* (1971) nazwał system języka uczniowskiego „dialektem idiosynkratycznym” (ang. *idiosyncratic dialect*) i „dialektem przejściowym” (ang. *transitional dialect*). Zauważył on, iż idiolekty przejściowe mają własną gramatykę, mniejszą liczbę reguł niż J1 oraz J2, a także charakteryzują się pewną ograniczonością, która nie pozwala na sformułowanie wszelkich przekazów (1983: 116).

W świetle tej teorii postępuje relatywizacja błędu językowego i pojęcia poprawności. S.P. Corder posunął się w tym względzie daleko, pisząc: „Zdania uczącego się mogą odbiegać od normy, mogą być źle zbudowane, niepoprawne lub błędne tylko w tym sensie, że nie dadzą się w pełni opisać w kategoriach gramatyki jego języka ojczystego ani też w kategoriach języka docelowego. Można jednak założyć, że są dobrze zbudowane z punktu widzenia gramatyki idiolektu przejściowego, jakim uczący się w tym konkretnym momencie dysponuje”³¹ (tamże). Biorąc pod uwagę nieokreśloną dynamikę dialektu przejściowego, każdą niezgodność z regułami J2 należałoby uznać za cechę dialektu idiosynkratycznego, w tym sensie neutralizując opozycję: językowo poprawne – niepoprawne. Jak pisała J. Korzeniewska-Rogalewicz: „Dialekty uczniowskie są w specyficzny sposób błędne (jeżeli można mówić o błędności dialektów), składają się na nie używane w określony sposób reguły J1 i J2 [...]” (1986: 35).

Analizując procesy interferencyjne w dwujęzyczności, Jan A. Czochralski stwierdził, iż w wyniku zderzenia dwóch niekiedy zupełnie rozbieżnych struktur językowych powstaje chwilowo trzecia struktura, która nie jest podobna ani do pierwszej, ani do drugiej. Ta trzecia odrębna jakość, jako wypadkowa układu sił między dwoma systemami językowymi, nosi u autora miano „odchylenia (wykolejenia) strukturalnego” (1979b: 522). Budulcem „międzyjęzyka” są elementy stanowiące odchylenia strukturalne. Zatem „błądność” (w odniesieniu do reguł J1 i J2) jest cechą konstytutywną dialektu uczniowskiego. Skoro jednak w jego opisie nie można już mówić o błędności, a jedynie o niedookreślonym – ze względu na dynamikę zjawi-

³⁰ Wyczerpująco na temat pidżynów (*pidgin*), *sabir* oraz języków kreolskich jako języków mieszanych pisała Ewa Lipińska (2003: 94–97).

³¹ S.P. Corder umieszcza więc każdy błąd w granicach normatywności interjęzyka, co nie zawsze jest zgodne z ustaleniami innych badaczy. Innego zdania jest np. E. Lipińska, pisząc: „[...] należy mieć na uwadze, że nie zawsze popełnianie błędów w procesie opanowywania J2 jest przejawem rodzącego się interjęzyka” (2003: 94).

ska – miejscu na kontinuum między J1 a J2³², to niemożliwy wręcz staje się jego opis naukowy. Jak dotąd nie ustalono przejrzystej metodologii badań dialektów idiosynkrazycznych i chociaż S.P. Corder postulował, by ich opisanie stało się celem analizy błędów (zob. Grucza 1978: 49), do tej pory takie charakterystyki nie powstały.

Tematykę uczniowskich systemów zbliżonych podsumował Larry Selinker w klasycznym artykule z 1972 r. *Interlanguage*. Dialekt przejściowy ucznia nazwał „interjęzykiem” (ang. *interlanguage*, dalej: IL). Stwierdził, iż IL można opisać, jest on bowiem systemem, na który składają się przewidywalne struktury. Charakterystyczną jego cechą jest rozwój, który jednakże może zostać na pewnym etapie zahamowany, a u niektórych uczących się prawdopodobne jest nawet wystąpienie regresu (zob. Arabski 1985: 62).

L. Selinker uznał IL za oddzielny system językowy, w którym na każdym etapie rozwoju funkcjonują swoiste normy. Rozwój IL polega na przechodzeniu od jednego stadium do następnego, na zastępowaniu form niezgodnych z regułami J2 formami coraz bardziej do nich zbliżonymi (por. Dakowska 2000: 343).

Amerykański językoznawca wprowadził dla opisu IL pojęcie „ukrytej struktury psychologicznej” (ang. *latent psychological structure*), w której ma miejsce spotkanie i identyfikacja trzech typów wypowiedzi: w języku ojczystym, w interjęzyku i w języku obcym. W strukturze latentnej, w okresie akwizycji języka obcego działają procesy błędotwórcze. Autor wymienia pięć najważniejszych procesów tego typu:

1. transfer językowy (ang. *language transfer*),
2. transfer uczenia się (ang. *transfer of training*),
3. strategie uczenia się języka obcego (ang. *strategies of second language learning*),
4. strategie komunikacji w języku obcym (ang. *strategies of second language communication*),
5. fałszywe uogólnienia materiału języka docelowego – hipergeneralizacja (ang. *overgeneralizations of TL linguistic material*) (zob. Arabski 1979: 10; Komorowska 1980: 99–100; Bednarska 2014: 28; Korzeniewska-Rogalewicz 1986: 37).

Transfer językowy jest związany z przenoszeniem reguł J1 w miejsce J2. Transfer uczenia się polega na przenoszeniu najlepiej wyćwiczonych form w miejsca, w których nie powinny się one znaleźć. Strategie uczenia się języka obcego wiążą się z tendencją do wprowadzania uproszczeń w systemie J2. Strategie komunikacji w J2 oznaczać mogą użycie wyuczonych, błędnych form, które jednakże nie przyniosło uczącemu się nigdy wyraźnego niepowodzenia komunikacyjnego. Strategią komunikacji może być także zjawisko unikania pewnych struktur, form. Hipergeneralizacja jest związana ze zjawiskiem interferencji wewnętrznej, a więc

³² Por. Carl James (1993: 162): „Interlinguas are approximative systems occupying points on a continuum between J1 and J2”.

przenoszenia wyuczonych już form w J2 w nieprawidłowe miejsca albo używanie form i reguł w miejscach, w których nie mają one zastosowania³³. Efektem wymienionych procesów jest powstawanie błędów językowych, co zostanie omówione szczegółowo w części książki poświęconej przyczynom błędów.

Ważną częścią ustaleń L. Selinkera na temat IL jest przypisanie mu cechy fosylizacji (ang. *fossilisation*), czyli zatrzymania się procesu przyswajania języka obcego na pewnym etapie rozwoju. W przypadku wystąpienia tego typu zjawiska uczący się mimo wykonywania kolejnych ćwiczeń językowych powtarza wciąż błędne formy i konstrukcje językowe. Powodzenie w komunikacji powoduje, iż uczący się nie ma motywacji do poprawienia tych form na drodze pracy. H. Komorowska nazywa takie utrwalone błędne formy „skamieliną”, która może spowodować zatrzymanie się w pewnym miejscu między J1 a J2 i niemożność dalszego rozwoju. Pokonanie ograniczeń typu „skamieniałości” językowych mogłoby zbliżyć uczącego się do osiągnięcia kompetencji rodzimego użytkownika języka, aczkolwiek zdarza się to dosyć rzadko (Komorowska 1980: 99–100).

W literaturze przedmiotu można się także spotkać z terminami „zamrożonej kompetencji” (ang. *frozen competence*) i „pułapki komunikatywności” (Skalska, Skalski 1995) jako określeń zjawiska fosylizacji i jej skutków. Ten ostatni termin powstał dla opisu problemu u uczących się polszczyzny Słowian, u których po wejściu na pewien poziom komunikatywności, a także na skutek przekonania o wyjątkowym podobieństwie pomiędzy J1 i J2 zanika motywacja do dalszego rozwoju językowego. W warunkach obniżonej motywacji natomiast nietrudno o fosylizację.

Gerhard Nickel określił „zamarzanie kompetencji” jako *effect plateau* – osiągnięcie pewnego poziomu komunikatywności i spadek motywacji do dalszej nauki (za: Lipińska 2003: 93). Autor zauważył także, iż nauczający niebędący rodzimym użytkownikiem języka, którego naucza, sam może także posługiwać się interjęzykiem, stosując strategie upraszczające, które są wyznacznikiem IL (tamże: 93–94).

Teoria interjęzyka, pomimo swej niewątpliwej atrakcyjności poznawczej, pozostawiła więcej pytań niż odpowiedzi. T.P. Krzeszowski, koncentrując się na problemie fosylizacji, twierdził w końcu lat 70., iż z racji odmiennego momentu (etapu

³³ T.P. Krzeszowski przywołuje rozważania H. Widdowsona, który analizując teorię interjęzyka, stwierdził, iż wyróżnione przez L. Selinkera procesy można by sprowadzić do jednej strategii upraszczania, na której – jako centrum kompetencji komunikatywnej – zasadza się każda analiza błędów. Upraszczenie bowiem (ang. *simplification*) polega na dostosowywaniu zachowań językowych do potrzeb efektywności komunikacyjnej. Może ono dotyczyć każdego stadium interjęzyka. Obok interjęzyków, uproszczenie jako cechę wyróżniającą mają także pidżyny, języki kreolskie, język, jakim mówi się do niemowląt, obcokrajowców, język zakochanych i inne rodzaje „rejestrów zredukowanych” – o czym pisał S.P. Corder. Systemy uproszczone wykazują wyraźne podobieństwa strukturalne: bardzo prosty system morfologiczny lub jego brak, sztywny szyk wyrazów, zredukowany system zaimków, wyrazów funkcyjnych, ograniczone użycie spójników, brak przedimków (1979a: 589–590).

zaawansowania językowego) występowania tego zjawiska u różnych uczniów interesujące byłoby zbadanie czynników determinujących etap uczenia się, na którym dochodzi do „zamarzania kompetencji”. Takimi czynnikami według autora są: wiek ucznia, jego temperament, zdolności językowe. Ustalenie, co dokładnie odpowiada za fosylizację, mogłoby się stać przyczyną zwiększenia skuteczności uczenia się języków obcych, gdyż pomimo tego, że można biegle posługiwać się „zamarzniętym interjęzykiem”, jak pisze autor, celem uczenia się języków obcych jest jednak maksymalne przybliżanie się do kompetencji językowej rodzimego użytkownika języka (1979a: 588).

W drugiej połowie lat 80. nad przyczynami fosylizacji zastanawiała się także J. Korzeniewska-Rogalewicz. Autorka pisała, iż pomimo dużego zainteresowania IL w latach 80. nie stworzono żadnych propozycji metodologicznych i nie przedstawiono szczegółowych konkluzji (1986: 38, 40). Pewną próbę w kierunku zbadania IL uczynił na gruncie polskim w końcu lat 70. J. Arabski – badając angielszczyznę polskich uczniów. W książce *Errors as Indications of the Development of Interlanguage* z 1979 r. autor przyjął za cel zbadanie tendencji rozwojowych polsko-angielskiego interjęzyka. Podzielił on uczniów i zdobyty materiał korpusowy na trzy poziomy zaawansowania językowego: A, B i C i zestawiał liczbowo oraz procentowo te same błędy w konkretnych grupach. Wyniki zobrazował także na wykresach. Badania te pozwoliły zobaczyć, które błędy zanikają w miarę rozwoju IL, które się utrzymują, a które zwiększają swoją liczebność. Praca J. Arabskiego niewątpliwie najbardziej zbliża się do badań nad dynamiką IL, chociaż takim badaniem nie jest. Opiera się bowiem na zgromadzonym korpusie błędów, a więc metodologicznie wychodzi od pojęcia poprawności w języku docelowym. Skoro jednak IL nie jest językiem docelowym (ani ojczystym), a jedynie coraz bardziej winien się do niego przybliżać, to wydaje się, iż powinno się IL badać innymi narzędziami niż typowymi dla EA. Badania przyjmujące za płaszczyznę odniesienia jedynie J2 są bowiem właściwe dla EA i cechuje je znana już jednostronność. IL jest jednak wypadkową dwóch języków, więc narzędzia badawcze powinny uwzględniać reguły ich obu. I tutaj pomocne mogą się okazać znów narzędzia wypracowane przez analizę kontrastyczną.

We współczesnej glottodydaktyce przyjmuje się za oczywiste istnienie interjęzyka, jednak fenomenowi tego nie bada się w jego złożonej dynamice³⁴. Brak jest wypracowanej metodologii badań. Wraz z interesującymi ustaleniami natury teoretycznej nie poczyniono ważniejszych kroków badawczych. Analiza błędów w IL wciąż

³⁴ Pisał o tym m.in. T.P. Krzeszowski: „[...] adekwatna teoria systemów przybliżonych musiałaby wyjaśnić ich zasadniczo dynamiczny charakter, przejawiający się w ciągłym ruchu (bardzo przypominającym zmiany językowe w ogóle) w kierunku języka docelowego. Teoria musiałaby wyjaśnić mechanizm i siłę leżącą u podstaw tego ruchu” (1979a: 588).

pozostaje jedynie analizą błędów, nie przybliżając się do wyjaśnienia samej istoty interjęzyka. Christian Puren stwierdził wręcz, iż interjęzyk nie może być sam w sobie przedmiotem poznania, ponieważ jest to proces złożony, który poddaje się opisom, ale nie daje się poznać do końca w swej złożoności (zob. Janowska 2016: 42). Niekiedy poszerza się granice rozumienia IL, nie traktując go jako etapu przejściowego w budowaniu wyłącznie kompetencji językowej w J2, ale także w zdobywaniu odmiennej (właściwej dla J2) świadomości kulturowej (zob. Łątka-Likh 2015: 153). Jednak poruszaniu odmiennych aspektów samego IL nie towarzyszą badania nad jego dynamiką.

Być może najpełniejszą analizę błędów uczniowskich w J2 mogłyby dostarczyć badania wykorzystujące wszystkie trzy teorie i metody, przy czym metodologia badań nad IL, przy wykorzystaniu CA i EA, musiałaby zostać poszerzona o specyficzne nowe komponenty dające możliwość wielopunktowego badania dynamiki interjęzyka, jego zawartości strukturalnej na poszczególnych etapach (ustalenie etapów), momentu wystąpienia fosylizacji etc.

Współcześnie stale poszerza się spektrum badań nad błędami. Przykładem mogą być coraz chętniej podejmowane studia nad błędami obcokrajowców w polszczyźnie. Dostrzegane są obecnie nie tylko błędy językowe czy – szczególnie popularne w analizach ostatniej dekady – błędy pragmatyczne (wykroczenia przeciw normie ekstrakodowej), ale nawet interferencje elementów kodu pozawerbalnego, towarzyszące komunikatom werbalnym (zob. Morcinek-Abramczyk 2015) oraz warunki i okoliczności powstawania błędów, w tym np. stosunek do popełnianych przez siebie błędów w J2 u uczących się (zob. Izdebska-Długosz 2017f, 2017g; Tsai 2015). Za uważa się także drugiego partnera komunikacji, którym często jest lektor, i wpływ jego błędów na jakość porozumienia z uczącymi się języka polskiego cudzoziemcami (zob. Wojenka-Karasek, Kubacka 2015; Dembowska-Wosik 2015; Góralczyk-Mowczan, Gaze 2015).

Podsumowanie

Począwszy od lat 40. ubiegłego wieku glottodydaktyka światowa, a potem także polska wykazała duże zainteresowanie tematyką błędów obcokrajowców, w pewnych okresach uważając ją wręcz za kluczową dla wyjaśnienia psychologicznych mechanizmów akwizycji języków obcych. Powstanie w ramach lingwistyki stosowanej analizy kontrastywnej było dużym osiągnięciem światowej myśli językoznawczej. Choć wynikami CA w przeszłości szybko rozczarowali się glottodydaktycy i nauczyciele języków obcych, dziś nikt nie wątpi w ważność i zasadność badań kontrastywnych, również dla aplikacji glottodydaktycznych. Za spuściznę CA we współczesnej glottodydaktyce (a także w środowisku lektorów praktyków) uznać należy powszechne przyjmowanie za oczywistą konieczności przyglądania się językowi oj-

czystemu uczącego się w zestawieniu z językiem, którego dopiero się uczy. Dotyczy to szczególnie języków pokrewnych. Metody wypracowane przez językoznawców zajmujących się CA będą więc wykorzystywane i w niniejszych analizach, w których objaśnienia wyekscerpowanych błędów będą wymagały konfrontacji elementów dwóch systemów językowych.

Metoda badania błędów zastosowana w opisywanych tu analizach odpowiada metodologii wypracowanej przez badaczy z kręgu EA, która od lat 60. ubiegłego wieku nadal nie traci na popularności. Nie ma dziś bowiem pełniejszej metodologii badań nad błędem niż ta, którą przed 40 laty zaproponował S.P. Corder.

Analizy błędów w latach 70. XX w. przyniosły refleksje nad istnieniem uczniowskiego interjęzyka. Pomimo pasjonujących rozważań nie wypracowano metodologii badania IL. Analiza błędów w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych może przynieść pewne domniemania na temat kształtu ich systemu przejściowego, jednak ustalenia te będą na tyle ogólne (jak każdej analizy błędów), iż trudno przypisywać im wartość najskromniejszego nawet modelu IL. Badania nad IL wymagałyby stworzenia oddzielnych narzędzi badawczych, jeśli w ogóle zbadanie IL jest możliwe w sposób pełniejszy niż jedynie jako opis ilościowy i jakościowy występujących w nim błędów językowych.

1.2.2. Definicje i ewaluacja błędu w glottodydaktyce

Definiowanie błędu w glottodydaktyce wiązało się zawsze z założonymi ogólnymi celami nauczania języków obcych (dalej: NJO) oraz przyjętymi metodami nauczania. Te zaś okresowo zyskiwały popularność pod wpływem aktualnie panujących teorii lingwistycznych na temat języka naturalnego oraz teorii akwizycji języków obcych. Zmieniały się więc poglądy na temat procesu przyswajania języka obcego, a co za tym idzie – odmiennie w różnych okresach określano, co to właściwie znaczy znać język obcy i jakimi środkami doprowadza się do jego poznania. Nic więc dziwnego, że przemianom na tym tle ulegał stosunek do błędu językowego popełnianego przez cudzoziemca – jako istotnego problemu w nauczaniu-uczeniu się języków obcych. Niektóre prądy zdecydowanie błęd odrzucały, inne dopuszczały, jeszcze inne – traktowały go jako niezbędny element procesu nauczania. Pewnym przemianom ulegała też sama definicja błędu językowego w glottodydaktyce.

1.2.2.1. Podejście do błędu językowego w świetle konwencjonalnych metod nauczania

Za konwencjonalne (tradycyjne) metody nauczania uważane są w glottodydaktyce: metoda bezpośrednia, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda audio-

lingwalna oraz metoda kognitywna (Komorowska 2011: 27). Metody te, choć stosowane dawniej, są wykorzystywane także dziś, gdy mamy do czynienia głównie z eklektycznym charakterem metodyki NJO.

Jedną z najwcześniejszych metod nauczania była metoda bezpośrednia, stosowana już w starożytnym Rzymie. Polegała ona na wytworzeniu naturalnego kontaktu językowego między uczniem a nauczycielem, stąd bywa nazywana metodą konwersacyjną. W metodzie tej nie nauczano w sposób planowy gramatyki, słownictwa lub wymowy, a jedynie konwersowano na tematy bliskie uczącemu się. W toku rozmów błędy ucznia właściwie nie były poprawiane. Ich poprawa mogłaby, jak uważano, onieśmielić ucznia i zakłócić swobodę porozumiewania się. Błąd językowy nie był więc elementem istotnym w świetle tej metody.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która została wypracowana w toku nauczania łaciny (w XX w. poddana miazdzącej krytyce), szczególny nacisk kładziono na opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa J2, które służyć miały wyrobieniu u ucznia sprawności receptywnych: rozumienia i czytania tekstów pisanych (tamże: 25–26). Ćwiczenia językowe w tej metodzie polegały na wykonywaniu tłumaczeń z J2 na J1 oraz na pamięciowym opanowywaniu reguł gramatycznych J2. Istotne było wyrobienie u uczniów umiejętności związanych raczej z imitacją (odtworzenie z pamięci) niż z kreacją. Ponieważ właściwie nie dochodziło do spontanicznej produkcji językowej w J2, można spodziewać się, że błędy u uczniów występowały rzadko i miały charakter raczej omyłek merytorycznych aniżeli wykolejeń językowych. Jeśli się jednak pojawiały, nie były akceptowane przez nauczycieli, gdyż metoda ta kładła nacisk na perfekcję, dokładność i ścisłość analitycznego podejścia do tekstu pisanego. Jak pisała Anna Seretny: „Przez długi czas uważano, że popełnianie błędów jest rzeczą niedopuszczalną. Było to zgodne z respektowaną jeszcze w drugiej połowie XIX w. filozofią, według której nauczanie i wychowanie rozumiano jako procesy prostujące ułomną naturę ludzką. W związku z tym wszystkie błędy bezwzględnie tępiiono, a za popełnianie niektórych nawet karano” (1994: 101).

II wojna światowa oraz konieczność szybkiego i skutecznego nauczenia języka obcego amerykańskich żołnierzy zapoczątkowała w USA metodę audiolingwalną. Uznawana była ona za pierwszą naukową metodę nauczania języków obcych, gdyż opierała się na naukowych podstawach językoznawczych strukturalizmu z jednej strony, a psychologicznych behawioryzmu – z drugiej. Zgodnie z behawioralną teorią akwizycji języka obcego przyjmowano, iż wykształcenie czterech sprawności: rozumienia mowy ze słuchu, mówienia, czytania i pisania oprzeć należy na mechanicznym i bezrefleksyjnym powtarzaniu określonych wzorców zdaniowych (ang. *patterns*). W ten sposób wyrabia się, w ujęciu behawiorystów, nawyk, czyli trwała reakcja na określony bodziec. Nauka języka obcego polegać miała właśnie – jak tresura – na wyrabianiu nawyków.

Eksperymenty przeprowadzane przez behawiorystów dowiodły, iż niemożliwe jest uczenie się bez popełniania błędów oraz że błąd dostarcza wiedzy o stanie i etapie akwizycji języka obcego (tamże: 102). Ponieważ jednak uczenie się polegało według nich na wykształcaniu i automatyzowaniu nawyków, błąd, który w sposób niekontrolowany mógł wystąpić w tym procesie, mógł także ulec utrwaleniu nawykowemu. W związku z tym behawiorysty i zwolennicy metody audiolingwalnej uznawali błąd językowy (którego źródłem, jak uważano, jest interferencja) za zjawisko wysoce w nauce języków obcych niepożądane (tamże: 27). Rezygnacja ze spon-tanicznej produkcji językowej na rzecz repetycji przygotowanego przez nauczyciela materiału miała w założeniu wykluczyć pojawianie się błędów.

Krytyka behawioralnej teorii akwizycji języka obcego dokonana przez Noama Chomsky'ego w latach 60. spowodowała, iż w glottodydaktyce lat 70. zarzucono metodę audiolingwalną na rzecz metody kognitywnej. N. Chomsky dowodził, iż skoro człowiek może produkować zdania, których nigdy nie słyszał, to nauka języka nie polega na biernej imitacji wzoru, ale jest w swej naturze kreacją. Możliwość produkcji językowej zapewnia człowiekowi istnienie kompetencji językowej (ang. *competence*) – nieuświadomionej znajomości reguł gramatycznych. Sama zaś produkcja językowa, czyli wykonanie (ang. *performance*), nie odzwierciedla idealnej w swej naturze kompetencji. W performancji językowej występują bowiem błędy, powtórzenia, przejęzyczenia, zmiany tematu, zachowania asemantyczne oraz różnorodne zakłócenia związane ze środowiskiem zewnętrznym (zob. Prizel-Kania 2013: 36). Według N. Chomsky'ego idealna kompetencja językowa (jako „struktura bezbłędna, bo bezosobowa” – Rojczyk 2008: 139) powinna być lingwistycznie opisywana dzięki modelowi gramatyki transformacyjno-generatywnej. Jednak i *performance* (odpowiadający: *parole*) powinien znaleźć się w kręgu zainteresowań językoznawców, gdyż informuje o kształcie kompetencji językowej (por. tamże). Od językowego *performance* do kształtu *competence* – tak ukierunkowane miały być według amerykańskiego językoznawcy badania lingwistyczne.

Teoria N. Chomsky'ego szybko przeniknęła do glottodydaktyki i spowodowała, iż powszechnie przyjęto za fakt, że skoro posługiwanie się językiem ma charakter innowacyjny, a jego źródło to kompetencja językowa, to właśnie wykształcenie kompetencji językowej w J2 powinno być celem NJO, a odbywać się ono powinno na drodze naturalnego kontaktu z językiem obcym. Wystawiony na działanie danych językowych uczący się tworzy własne hipotezy o regułach J2, następnie metodą prób i błędów (testowania kolejnych hipotez) coraz bardziej zbliża się do osiągnięcia pełnej kompetencji w J2.

Dzięki dokonaniom N. Chomsky'ego i popularyzacji metody kognitywnej w glottodydaktyce błąd przestał być uważany za element niepożądany w procesie akwizycji języka obcego. Wręcz przeciwnie: uznano go za zupełnie naturalną cechę każdego procesu uczenia się, świadczącą o tym, iż proces ten zachodzi. „Nie ma tu

obaw, że błąd utrwali się. Odwrotnie, panuje przekonanie, że dalszy kontakt z językiem obcym, a więc i kontakt z poprawnymi formami doprowadzi do dalszych, bardziej udanych prób mówienia. W przypadku trudności pomogą objaśnienia i komentarze gramatyczne” (Komorowska 2011: 28).

Obok kryterium komunikacyjnego w ocenie błędu, okres popularności metody kognitywnej przyniósł także kryterium socjolingwistyczne: „Coraz częściej bierze się także pod uwagę [...] *stopień irytacji* odbiorcy komunikatu. W kontaktach z rodowitymi użytkownikami danego języka na ogół zależy nam nie tylko na tym, aby się porozumieć. Chcemy także zrobić dobre wrażenie, zyskać życzliwość i sympatię [...]” (Smólska 1979: 207). Zwrócenie uwagi na funkcję indentyfikacyjną nadawcy błędnego komunikatu, powiązanie jej z odbiorem danego komunikatu przez rodzimego użytkownika języka okazują się także ważnymi czynnikami, które należy według kognitywistów brać pod uwagę w ocenie błędów językowych.

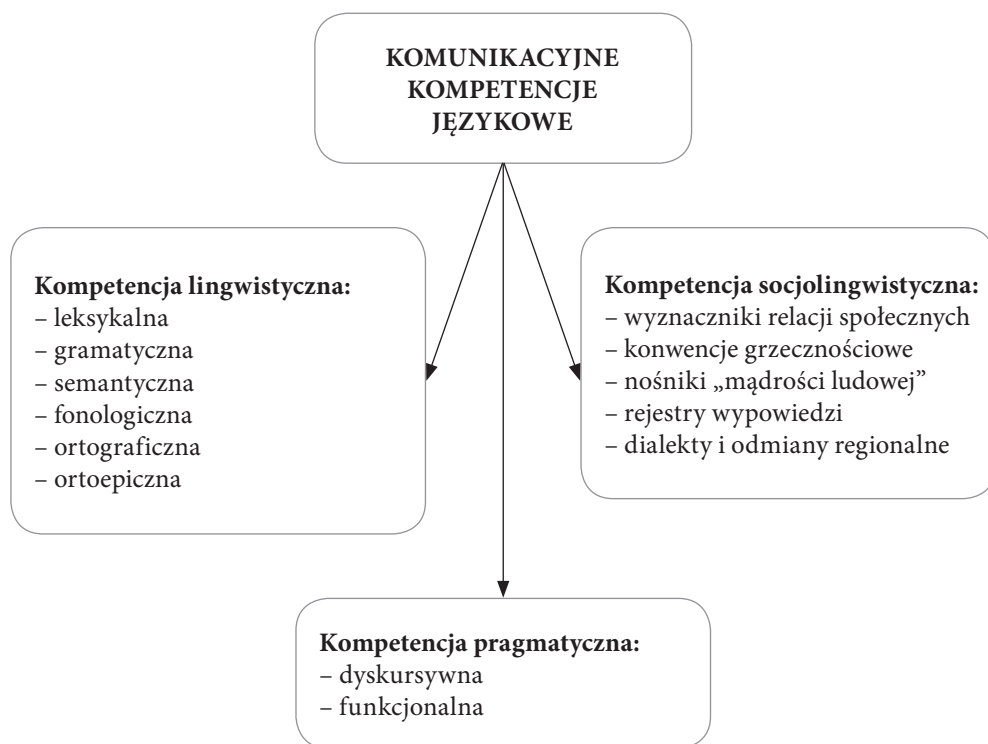
1.2.2.2. Podejście komunikacyjne a błąd językowy

Powstałe w połowie lat 70., a spopularyzowane w kolejnej dekadzie podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych jest do dziś aktualne i najbardziej rozpowszechnione. Początki nauczania komunikacyjnego wiązać należy z krytyką teorii N. Chomsky’ego dokonaną przez Della Hymesa. Zanegował on koncepcję wykonania językowego jako niedoskonałego odbicia idealnej kompetencji językowej i zniósł dychotomiczny podział na *competence* i *performance*. D. Hymes w miejsce lingwistyki *langue* postanowił skoncentrować się na lingwistyce *parole*. Wykazał zainteresowanie samym aktem komunikacji, produkcji językowej, wykonaniem językowym i doszedł do wniosku, iż czynniki komunikacyjne są ważniejsze od reguł gramatycznych. Społeczna interpretacja komunikatu, oparta na czynnikach socjolingwistycznych, jak: kto mówi, do kogo mówi, w jakim celu, w jakiej sytuacji – przesądza o powodzeniu komunikacji w większym stopniu niż poprawność gramatyczna wypowiedzi. To, czego nie uwzględnił w swojej teorii N. Chomsky, a więc sytuacyjne i społeczne uwarunkowania komunikacji, okazało się najważniejsze dla D. Hymesa, który obok kompetencji lingwistycznej (znanej z teorii N. Chomsky’ego, czyli wrodzonej znajomości reguł systemowych języka) zaproponował jako pierwszy pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* (ang. *communicative competence*). Kompetencja komunikacyjna (dalej: KK) zawiera w sobie, według autora, zarówno kod językowy, jak i kod socjalny oraz kulturowy, a także czynniki wolicjonalne, uczuciowe oraz pozostałe kody, które biorą udział w komunikacji. Dla D. Hymesa od kompetencji gramatycznej istotniejsza w procesie porozumiewania się była kompetencja użycia (ang. *competence for use*) czy też zdolność użycia (ang. *ability for use*). Twierdził on, że znajomość reguł gramatycznych jest w komunikacji bezużyteczna bez znajomości reguł użycia (zob. Czechowska 2004: 14). Koncepcje i modele opisowe KK stworzyli

także: Ch.B. Paulston (1974), M. Canale i M. Swain (1980), L. Bachman (1990), U. Czarnecka (1992)³⁵.

Również dokument Rady Europy – *Europejski system opisu kształcenia językowego*, przygotowany przez specjalistów w celu ujednolicenia zasad opracowania materiałów nauczania, ustalania poziomów biegłości językowej, wymagań etc., zawiera własną propozycję KK (ESOKJ: 99–114) i tym samym ugruntowuje podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych w początkach XXI w.

Diagram 4. Model kompetencji komunikacyjnej według ESOKJ



³⁵ Badacze ci próbowali zaadaptować koncepcję KK na gruncie glottodydaktyki. Ch.B. Paulston wyróżniła: kompetencję językową, wykonanie językowe, kompetencję komunikacyjną, wykonanie komunikacyjne. M. Canale i M. Swain w swym modelu KK umieścili: kompetencję gramatyczną, kompetencję socjolingwistyczną, kompetencję strategiczną, kompetencję w obrębie dyskursu. L.F. Bachman wyróżnił komunikacyjną zdolność językową i zaproponował jej podział na: kompetencję organizacyjną (zawiera w sobie kompetencję gramatyczną i tekstową) oraz kompetencję pragmatyczną (dzieli się na kompetencję illokucyjną i socjolingwistyczną). U. Czarnecka badała kompetencję pragmatyczną, dzieląc ją na poszczególne funkcje pragmatyczne (zob. Czechowska 2004: 14–17; Prizel-Kania 2013: 37–42).

W dokumencie ESOKJ uwzględniono komunikacyjne kompetencje językowe, które składają się z trzech równie istotnych kompetencji składowych: lingwistycznej, socjolingwistycznej oraz pragmatycznej. W obrębie każdej z nich wyróżniono szereg pomniejszych kompetencji. Oprócz KK akcentuje się także w ESOKJ ważność kompetencji ogólnych uczniów, do których zalicza się wiedzę ogólną, wiedzę proceduralną, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Wszystkie te elementy i składowe kompetencyjne biorą udział w procesie uczenia się i decydują o sukcesie bądź porażce w nauce języków obcych.

Wobec zmieniających się teorii akwizycji języków obcych przemianom ulegał także stosunek do błędu i jego ocena jako elementu bądź niepożądanego w toku nauki, zaburzającego ten proces, bądź też zupełnie naturalnego, będącego sygnałem przyswajania języka.

Zmieniała się także sama definicja błędu. Uzależniona była ona od przyjętego celu nauki języka obcego. W okresie popularności metody audiolingwalnej, opartej na podstawach lingwistycznych strukturalizmu, a psychologicznych behawioryzmu, w czasie rozwoju CA, celem tym, jak już wspomniano, było wytworzenie nawyków językowych i ich pełnej automatyzacji. Błąd był upatrywany wówczas jako rezultat interferencji, którego prognozowaniem zajmowały się CA. Prognoza ta miała ułatwić całkowitą eliminację błędu językowego rozumianego jako niebezpieczne zjawisko, mogące w różnych momentach ulec zautomatyzowaniu i przekształceniu się w nawyk. Wierzano więc, że jest możliwe nauczanie-uczenie się języka obcego wyabstrahowane z błędności produkcji językowej, należy jedynie jak najściślej kontrolować wykonania językowe. Błąd w tym okresie, zgodnie ze stanowiskiem strukturalistów, rozumiano jako wykroczenie przeciwko systemowi językowemu, a jego źródło upatrywano w transferze negatywnym, dlatego też całkowicie zrezygnowano z obecności J1 w procesie nauki J2. Celowo unikano jakichkolwiek porównań J1 i J2, zrezygnowano z tłumaczenia dydaktycznego jako metody szkodliwej, bo rzekomo utrwalającej błędy interferencyjne, nie zezwalano na jakiegokolwiek objaśnienia w języku ojczystym uczniów.

Przełom w pojmowaniu błędu przyniosła popularność teorii N. Chomsky'ego oraz okres rozkwitu metody kognitywnej w dydaktyce języków obcych. W tym czasie określono błąd jako zjawisko komplementarne uczenia się, naturalne, wynikające z testowania hipotez uczniowskich na temat reguł J2, co dokonuje się metodą prób i błędów. Jeśli zapytamy o cel nauczania w metodzie kognitywnej, otrzymamy definicję błędu językowego. Cel NJO, przyjęty powszechnie za N. Chomskim, to kształtowanie kompetencji językowej ucznia. Kompetencja zasadza się na znajomości i umiejętności stosowania reguł systemowych J2. Błędy uczniów w J2 są więc rezultatem niewykształconej w pełni kompetencji językowej, a sam błąd (którego nośnikiem jest *performance*) odnosi się do reguł systemowych języka. W stosunku do metody audiolingwalnej w metodzie kognitywnej zmieniło się jedynie podejście

do błędu językowego, samo pojęcie błędu raczej nie uległo modyfikacjom. Błąd to nadal wykroczenie przeciw tak czy inaczej ujmowanemu systemowi języka.

Rewolucję w definicji błędu w glottodydaktyce przyniosło podejście komunikacyjne – krytyczne wobec gramatyki transformacyjno-generatywnej, odwołujące się do koncepcji kompetencji komunikacyjnej. Przejście z koncentracji na *langue* ku obserwacji *parole*, skupienie się na żywym akcie komunikacji i wszelkich jego uwarunkowaniach, musiało wpłynąć także na rozumienie błędu językowego. Skoro celem NJO nie jest już jedynie kształtowanie kompetencji językowej i dbanie o poprawność językową (gramatyczność w ujęciu N. Chomsky'ego), rozumianą jako utrzymywanie zgodności wypowiedzi z regułami J2, a budowanie wielostronnej kompetencji komunikacyjnej, której posiadanie umożliwia porozumiewanie się (stanowiące cel nadrzędny), to w pojęciu błędu musi zawierać się czynnik naruszenia lub zakłócenia komunikacji.

W podejściu komunikacyjnym ujawniła się także silna relatywizacja błędu językowego: od błędów najmniej naruszających możliwość porozumienia między nadawcą a odbiorcą (a więc najmniej ważnych, lekkich) do najcięższych, a więc takich, które całkiem uniemożliwiają komunikację. Wprowadzenie płaszczyzny pragmatyczno-językowej do rozważań o koniecznych kompetencjach ucznia, warunków socjolingwistycznych powodzenia aktów mowy spowodowało, że rozumienie pojęcia błędu znacznie się poszerzyło. Poprawność gramatyczna, której strzegły poprzednie prądy w glottodydaktyce, uzupełniona została o skuteczność komunikacyjną, pragmatyczną, socjolingwistyczną. Nie wystarczy więc produkować zdania poprawne gramatycznie, by mówić o porozumiewaniu się. Należy spełnić równocześnie szereg innych wymagań, aby komunikacja mogła się odbywać³⁶. Przy czym, w mniemaniu wielu badaczy, lepiej zna język ten, kto mimo błędnych produkcji językowych zna reguły użycia języka (uwarunkowania socjolingwistyczne, pragmatycznojęzykowe),

³⁶ Zaznaczyć trzeba, że zagadnienie rozwijania komunikatywności nie pojawiło się w dydaktyce języków obcych wraz z nadejściem podejścia komunikacyjnego. Było ono obecne także wcześniej, przed powstaniem koncepcji KK. W przeszłości także rozważano proporcje pomiędzy kształtowaniem kompetencji językowej a budowaniem sprawności komunikacyjnej w języku obcym uczącego się. W metodzie audiolingwalnej, w jej skrajnym nurcie opartym na behawioryzmie ontologicznym, komunikatywność umieszczano na odleglejszych etapach nauki, dając prymat poprawności językowej. W metodologicznym umiarkowanym odłamie behawioryzmu uważano, że można komunikatywność przesunąć na etapy początkowe – wiercono, że poprawność i komunikatywność wyrabiać można jednocześnie. W racjonalistycznym nurcie krytyki behawioryzmu i metody audiolingwalnej, stosując analogię akwizycji języka ojczystego i obcego, uważano, iż komunikatywność to umiejętność skutecznego przekazania maksimum treści w jak najkrótszym czasie. Niekiedy, przyjmując za podstawę rozważań teorię systemów aproksymatywnych, uważano, iż komunikatywność to sprawność mówienia, charakteryzująca się gramatyką konkretnego etapu posiadanego przez ucznia aktualnie interjęzyka (por. Komorowska 1980: 166–167).

niż ten, kto owych reguł nie zna lub je ignoruje, posługując się równocześnie poprawnymi pod względem gramatycznym zdaniem.

Mimo wspólnego mianownika większości współczesnych definicji i opisów błędów w języku obcym, jakim jest stopień naruszenia komunikatywności, poszczególne ujęcia wykazują różnice: jedne gloryfikują komunikatywność, odmawiając zasadności dbałości o poprawność językową, inne natomiast równouprawniają tak komunikatywność, jak i poprawność językową przekazu, jeszcze inne (najnowsze) skłaniają się ku gramatyczności, wskazując na wady podejścia komunikacyjnego.

1.2.2.3. Błąd we współczesnej glottodydaktyce: definicje, oceny, klasyfikacje

W jednej z najczęściej przytaczanych w opracowaniach o charakterze lapsologicznym definicji błędu językowego Aleksandra Szulca zostało uwzględnione kryterium komunikacyjne. Autor określił błąd językowy jako „niezamierzone przez mówiącego odchylenie (dewiacja) od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy. W większości wypadków błąd językowy powstaje wskutek niewłaściwego przyporządkowania formy językowej do reguły językowej określającej jej postać lub funkcję” (PSJS: 33–34). W pierwszej części definicji A. Szulc zwraca uwagę na to, że błąd stanowi uchybienie systemowi językowemu lub/i jego normie. W dalszej części definicji autor wyróżnia błędy systemowe, które powstają wskutek naruszenia systemu języka, oraz błędy poprawnościowe, które stanowią wykroczenie wobec normy językowej. A. Szulc stwierdza, iż to właśnie błędy systemowe mogą powodować zaburzenia w komunikacji, a błędy poprawnościowe raczej nie, gdyż one „dotyczą tylko stopnia akceptabilności” (34). W innym miejscu definiuje on także „akceptabilność” (lub: akceptowalność) tłumacząc, iż termin ten – wprowadzony przez N. Chomsky’ego – oznacza wypowiedzi łatwo zrozumiałe dla rodzimego użytkownika języka. Akceptabilność (ang. *acceptability*) dotyczy normy językowej, natomiast gramatyczność (lub: gramatyczność, ang. *grammaticality*) odnosi się do systemu języka (PSJS: 10).

F. Grucza, odwołując się do teorii N. Chomsky’ego, pisze, iż wypowiedź gramatyczna jest zgodna z regułami systemowymi języka, a akceptabilna – „jeżeli zostanie uznana za poprawną przez użytkowników danego języka, a więc przez ludzi kompetentnych w zakresie tego języka” (1978: 43). Akceptabilność należy do płaszczyzny *performance*, gramatyczność zaś do *competence*. Oba zjawiska są relatywne i nie muszą się pokrywać (analogicznie do zakresu systemu i normy językowej). Zdanie gramatyczne może nie być akceptabilne, ze względu na długość, styl (dodać trzeba: ze względu na różne inne, możliwe uwarunkowania aktu mowy)³⁷, i nie każde zda-

³⁷ Podobnie rzecz ujmują Anna Burzyńska, pisząc, iż na akceptabilność składają się dwa czynniki: zgodność z systemem oraz fakt całkowitego zrozumienia komunikatu przez *native*

nie akceptabilne jest gramatyczne. F. Grucza także odwołuje się do kryterium komunikacyjnego, pisząc, iż „zjawiska błędu językowego nie należy demonizować, jest ono bowiem całkowicie naturalne, a ponadto [...] nie każdy błąd językowy zakłóca całkowicie komunikację językową” (tamże: 40).

Kryterium komunikatywności przekazu uwzględnione zostało w zdecydowanej większości współczesnych definicji błędu w glottodydaktyce. Niektórzy badacze stawiają komunikatywność na pierwszym miejscu, poprawności językowej odmawiając większego znaczenia. Wiąże się to z przyjęciem jako obowiązującej maksymy: nauka języka obcego służy zdobyciu umiejętności porozumiewania się. Jeśli więc możliwa jest komunikacja, o błędach raczej nie może być mowy. Gdy usterki językowe zakłócają znacznie możliwość porozumienia się lub czynią je niemożliwym, wówczas mówić można o wystąpieniu błędów. W skrajnie komunikacyjnym podejściu uważa się, iż to, co jest możliwe do prawidłowego (zgodnego z intencją nadawcy) zdekodowania, nie jest błędne, nawet jeśli kłóci się z przyjętymi regułami systemowymi lub tym bardziej – subtelniejszymi kryteriami normy językowej. To zaś, co jest niemożliwe do zrozumienia, a więc naruszające funkcję komunikacyjną, jest niepoprawne, błędne. Izabela Baweł pisała (przywołując ustalenia K. Kleppin): „Według kryterium zrozumienia z błędem ma się do czynienia wtedy, jeżeli odbiorca, np. rodzimy użytkownik języka, nie rozumiał przekazywanego komunikatu. Według tej definicji istotne jest to, czy błąd zakłóca proces komunikacji, czy nie. To, co rozumiał odbiorca, nie jest błędem, nawet jeżeli stwierdzono odchylenia od obowiązujących reguł gramatycznych” (2008: 60).

Podobne stanowisko – radykalnie komunikacyjne – przyjął Tomasz Wójcik, stwierdzając, iż „celem nauki języka obcego jest jednak nie poprawność językowa, ale użycie języka przez ucznia. [...] Poprawność językowa jest naturalną konsekwencją biegłej znajomości języka” (1982: 145–146). Według autora, skoro przyjmujemy cel komunikacyjny nauki języka obcego, to koncentrować musimy się właśnie na komunikacji, nie zaś na występujących błędach, będących zupełnie naturalnym przejawem niepełnej kompetencji językowej i niewykształconych w pełni umiejętności. Błąd zaś, jak pisze autor, „nie jest ważny lub nieważny sam jako taki, ale zawsze ze względu na proces komunikacji” (tamże: 249). Trudno odmówić słuszności autorowi, mając na względzie warunki nauczania języków obcych w polskich szkołach, do których odnosił on swe spostrzeżenia. Zbyt ni nacisk na poprawność, brak swobod-

speakera danego języka (można stąd wysnuć wniosek, iż gramatyczność jest pojęciem węższym niż akceptabilność i że zawiera się w tym drugim, stanowiąc warunek *sine qua non* zrozumienia wypowiedzi). Na akceptabilność bowiem, co za A. Szulcem potwierdza A. Burzyńska, składa się zarówno akceptabilność wewnątrzjęzykowa – intrakodalna (czym więc ona różni się od gramatyczności, skoro tę pierwszą też ocenia się w wykonaniu językowym?), jak i akceptabilność zewnątrzjęzykowa – ekstrakodalna, dotycząca skuteczności danego aktu mowy (1999: 185).

nej, żywej komunikacji opartej na autentycznych materiałach skutkowały zupełnym brakiem umiejętności porozumiewania się w języku obcym przy bezrefleksyjnym, pamięciowym opanowaniu reguł gramatycznych J2. Przeciwno takiemu nauczaniu występował więc autor, postulując odwrót ku porozumiewaniu się jako prawdziwemu celowi nauki języka obcego.

Przyjęcie stanowiska wobec podejścia komunikacyjnego: skrajnego (prymat komunikatywności), wyważonego (ważna i poprawność, i komunikatywność) czy „dawnego” (ważniejsza poprawność) wiązać się musi ze ściśle określonymi warunkami NJO. Główne w tym kontekście czynniki to: typ nauczania (szkolny, uniwersytecki, akwizycja J2 w otoczeniu obcojęzycznym), specyfika grupy w nauczaniu zorganizowanym (J1 uczących się, liczebność grupy), organizacja nauczania (liczba godzin nauki tygodniowo, materiały nauczania, typ ewaluacji etc.), wiek uczniów, poziom motywacji etc. To, co będzie odpowiednie dla Polaków uczących się języka niemieckiego w szkole średniej w wymiarze 4 godz. tygodniowo (nacisk na komunikację), w sposób oczywisty nie sprawdzi się u uczących się języka polskiego jako obcego Ukraińców mieszkających w Polsce, którzy komunikują się sprawnie już na poziomie A1, niemal płynnie na poziomie B1, przy oczywistych i dużych brakach w poprawności produkcji językowej. W tej grupie docelowej nacisk musi być położony na poprawność i gramatyczność produkcji językowej, gdyż komunikacja nie narządza większych problemów. Szczegółowo problem ten omówiony zostanie w kolejnych partiach książki.

Stanowisko silnie komunikacyjne (choć jeszcze tak nienazwane) reprezentował w pewnym okresie także W. Marton³⁸, pisząc, iż nietolerancja wobec błędu stanowiła konsekwencję metody audiolingwalnej, w której pozytywnie oceniano jedynie w pełni poprawne wypowiedzi. Autor postulował ustalenie tzw. minimum komunikatywnego w miejsce kryterium perfekcji gramatycznej. Minimum to miało oznaczać umiejętność konstruowania wypowiedzi zrozumiałych w języku obcym na tematy dotyczące życia codziennego, w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Najważniejsze, by komunikaty były odczytane zgodnie z intencją nadawcy, natomiast „mogą one dość daleko nawet odbiegać od całkowitej poprawności językowej i zawierać liczne błędy, zwłaszcza gramatyczne” (1979c: 186–187). Podejście tego typu można podsumować następująco: „forma językowa pełni ważną, ale służebną rolę w stosunku do wyrażanej treści” (Kaczmarek 2003: 17).

³⁸ W *Nowych horyzontach nauczania* (1976) W. Marton skłania się w NJO ku metodzie kognitywnej oraz gramatyce generatywnej N. Chomsky’ego. Natomiast już w książce *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole* (1979) obok postulowanego kognitywizmu w nauczaniu wyraźnie uwidaczniają się w wywodzie autora najnowsze tendencje komunikacyjne, najwyraźniejsze w podejściu do błędu językowego (aczkolwiek zarówno w metodzie kognitywnej, jak i w podejściu komunikacyjnym uznawano błąd językowy za zjawisko naturalne).

Konsekwencją podejścia komunikacyjnego jest także traktowanie błędu jako nieskuteczności danego aktu mowy. W psychologii błąd ujmuje się ogólnie jako nieskuteczność – „Kiedy czynność zmierzająca do określonego wyniku zostanie wykonana, a wynik nie zostanie osiągnięty, mówimy o popełnianiu błędu” (za: Magnuszewska 1981: 7). Parafrazując: gdy cel komunikacyjny nie zostaje osiągnięty, to znaczy, że popełniono błąd/błędy. Tak też przedstawia się zagadnienie błędu w językoznawstwie kognitywnym, na którego gruncie ulega ono relatywizacji. „[...] trudno mówić o wypowiedziach jednoznacznie poprawnych lub błędnych – możemy jedynie mówić o wypowiedziach błędnych lub poprawnych w danym kontekście [...]. W tym miejscu pojawia się problem właściwej definicji błędu, czy braku poprawności, w odniesieniu do językoznawstwa kognitywnego. [...] Trudno w jakikolwiek inny sposób przedstawiać błędy uczniów – tutaj już w cudzysłowie – nie mówiąc o nich jako o swoistej porażce komunikacyjnej” (Słota 2002: 302).

Stanowisko umiarkowane w latach 80. wobec podejścia komunikacyjnego w NJO prezentował Władysław Woźniewicz. Zwrócił uwagę na różnorakie zależności pomiędzy kompetencją lingwistyczną a kompetencją komunikacyjną w języku obcym. Podkreślił on wagę poprawności gramatycznej, pisząc, iż „nie można [...] komunikować się za pomocą zdań budowanych niegramatycznie, gdyż może to, pomijając inne istotne względy, doprowadzić do niezrozumienia wypowiedzi [...]” (1987: 38). Brak gramatyczności staje się więc przyczyną braku akceptabilności wypowiedzi. Kompetencja językowo-komunikacyjna składa się z reguł kompetencji lingwistycznej oraz norm kompetencji komunikacyjno-pragmatycznej, stąd wszystkie składniki kompetencji nadrzędnej są ważne, gdyż mają miejsce w systemie regulacji tworzenia, wypowiadania i rozumienia zdań. Błędy językowe, według autora, są nieuniknioną cechą etapów przejściowych w budowaniu kompetencji językowo-komunikacyjnej. W. Woźniewicz nie tworzył hierarchii błędów mniejszych i większych, traktując błędy komunikacyjno-pragmatyczne i kompetencyjno-językowe równorzędnie. To wyważone stanowisko będzie obowiązywało również w niniejszej publikacji, podobnie jak sposób badania błędów ustalony przez tego autora: „Ponieważ nabywanie kompetencji językowo-komunikacyjnej stanowi pewien cykl stanów przejściowych będących coraz pełniejszymi i doskonalszymi przybliżeniami do kompetencji językowo-komunikacyjnej rodzimego użytkownika języka, to nieuniknione dewiacje językowe (błędy) w komunikowaniu się w języku obcym należy rozpatrywać w świetle lingwistycznych wymogów gramatycznej poprawności [...]” (tamże: 41).

Wyróżnieniu błędów językowych służy, jak już pisano, klasyfikacja lingwistyczna (stosunek danej formy do normy językowej i systemu językowego J2). Opis glottodydaktyczny wyłonił na tej podstawie błędów będzie uwzględniał przede wszystkim kryterium naruszenia komunikatywności przekazu. Na tej podstawie wyróżnia się: „zakłócenia niedopuszczalne”, które uniemożliwiają komunikację,

oraz „zakłócenia dopuszczalne”, które jedynie obniżają jej jakość i efektywność. Liczba błędów dopuszczalnych także wpływa na powodzenie komunikacji (Chomicz-Jung 1990: 30). Możemy stwierdzić, które błędy najmocniej zagrażają procesowi komunikowania się, a są to kolejno: błędy leksykalne, gramatyczne, akcentowe, błędy wymowy (Veselý 1976: 266). To oczywiste, iż nazwanie *sofy dywanem* (jak ma to miejsce w przypadku polsko-rosyjskich *falszywych przyjaciół tłumacza*) jest groźniejsze dla procesu dekodowania niż niewłaściwe akcentowanie w polszczyźnie – języku, w którym akcent nie jest cechą dystynktywną³⁹.

H. Komorowska, biorąc pod uwagę kryterium komunikacyjne, wyróżniła: błędy globalne, które uniemożliwiają komunikację, oraz błędy lokalne (błędy formy), które nie hamują całkiem porozumienia między nadawcą a odbiorcą (2011: 232). Autorka zaproponowała także podział błędów ze względu na frekwencję ich występowania: błędy systematyczne są stale i nieświadomie popełniane przez uczącego się, natomiast błędy sporadyczne zdarzają się niekiedy, czasem uczący się potrafi sam się poprawić. Pojawiać się także mogą przejęzyczenia, które spowodowane są czynnikami natury pozajęzykowej, jak: stres, zmęczenie, nieuwaga. Takie błędy uczący się umie szybko sam sprostować (Bawej 2008: 66).

Agnieszka Pawłowska, mając na uwadze kryterium związane z normą glottodydaktyczną (szczegółowymi wymaganiami dla poziomów biegłości językowej), przywołując ustalenia K. Kleppin, pisała o błędach istotnych i mniej istotnych. Pierwsza grupa to błędy w formach lub konstrukcjach wielokrotnie omawianych i różnorodnie ćwiczonych na lekcji i/lub też elementarne błędy gramatyczne lub leksykalne. W drugiej grupie znajdują się mniej znaczące omyłki. Autorka zaznaczyła także, że oprócz kryterium poprawnościowego (lingwistycznego) oraz komunikacyjnego błędy można wyróżnić na podstawie kryterium warunkowanego przez samą lekcję. Błąd w tym ujęciu będzie wykroczeniem przeciw regułom w podręcznikach i gramatykach oraz przeciw regułom przyjętym przez nauczyciela⁴⁰. Innym jeszcze kryterium, które wyróżniła autorka, jest „odpowiedniość do sytuacji”: wyrażenie, którego w danej sytuacji nigdy nie użyłby rodzimy użytkownik danego języka, jest błędem (błąd jako luka w sprawności socjokulturowej). Często tak właśnie wyjaśnia się błędy pragmatyczne: „Polak by tak nie powiedział” (Dąbrowska, Pasięka 2008b:

³⁹ Inaczej będzie natomiast w językach, w których akcent stanowi cechę różnicującą znaczenia wyrazów, jak choćby w języku rosyjskim, w którym panuje akcent ruchomy (np. pol. *męka* – ros. *мы́ка*; pol. *mąka* – ros. *мы́ка*). W języku rosyjskim zatem błędy akcentu będą tak samo groźne dla powodzenia komunikacji jak błędy słownikowe. Zatem wagę błędu należy ustalać dla każdego języka oddzielnie.

⁴⁰ Wyróżnienie takiego kryterium może wydawać się dyskusyjne. Podręczniki i gramatyki pedagogiczne opierać się winny na skodyfikowanej normie danego języka, ta zaś ujęta jest w słownikach poprawnościowych. Nauczyciel, który ustala inne normy niż dostępna skodyfikowana norma języka, sam popełnia błąd.

112). Innym jeszcze kryterium, które podała A. Pawłowska, jest „uwzględnienie umiejętności adresata” (2005: 84–85).

Janina Smólska, interpretując na swój sposób pojęcie gramatyczności i akceptowalności produkcji językowej, wyróżniła błędy absolutne i błędy względne. W pierwszej grupie znajdują się według autorki naruszenia kodu językowego, dające wypowiedź niepoprawną lub nieuznawalną (ang. *unacceptable*) zawsze i wszędzie, czyli w każdym czasie i w każdej sytuacji. Błędy względne zaś to taka wypowiedź lub jej część, która zachowując pozory poprawności, nie wyraża intencji nadawcy – to wykroczenie nie tylko wobec struktury kodu (ten zresztą nie musi zostać naruszony), ale i wobec reguł jego użycia (u S.P. Cordera: ang. *speaking rules*). Autorka zwraca uwagę na to, iż wykrycie błędu względnego nastręcza zdecydowanie więcej trudności aniżeli błędu absolutnego. Do błędów względnych zalicza J. Smólska „błędy niewidzialne”, które ujawniają się jedynie w szerokim kontekście tekstowym. Należą do tej grupy „błędy unikania” (ang. *errors of avoidance*), polegające na wystrzeganiu się w J2 konstrukcji trudniejszych dla ucznia lub niemających odpowiedników w J1, a stosowaniu w ich miejsce innych, których z kolei dla wyrażenia tej konkretnej treści nie użyłby rodzimy użytkownik języka. „Błędy unikania” dotyczą niemal wyłącznie zjawisk językowych o niskiej w J2 frekwencji. Do „błędów niewidzialnych” zaliczyła także J. Smólska zniekształcenia struktury tematyczno-rematycznej zdania, której istnienia nie uświadamia sobie uczeń (np. zniekształcenia szyku). Badając błędy Polaków w angielszczyźnie, autorka przyjęła klasyfikację lingwistyczną (podział na błędy gramatyczne i leksykalne) oraz klasyfikację glottodydaktyczną (podział w ramach obu grup na błędy: absolutne i względne, zniekształcenia, błędy wyboru i uporządkowania) (1974: 78–79, 82).

We współczesnej dydaktyce języka rosyjskiego jako obcego także uwzględnia się podział błędów ze względu na kryterium komunikacyjne. Dzieli się błędy na dwie grupy: znaczące i nieznaczące dla komunikacji. W pierwszej grupie mieszczą się błędy utrudniające zrozumienie pojedynczej frazy, jednostki dialogowej lub też całej rozmowy. Wyróżnieniu ich towarzyszą skomplikowane procesy identyfikacyjne, jak: ocena rezultatu działania językowego (czyli perlokucji), formalna charakterystyka języka (naruszenie normy, uzusu), strategie i taktyki zachowania językowego. W grupie błędów mających wpływ na powodzenie komunikacji wyróżnia się:

1. błędy fonematyczne zmieniające znaczenie wyrazu,
2. naruszenia składniowych związków zgody,
3. naruszenia składniowych związków rzędu,
4. naruszenia szyku zdaniowego,
5. zastosowanie danego wyrazu w innym znaczeniu,
6. naruszenia rytmiczno-intonacyjnej struktury wypowiedzi (co wpływa na znaczenie w języku rosyjskim).

Błędy niewpływające na powodzenie komunikacji popełniają także rodzimi użytkownicy języka. Nie wymagają one natychmiastowej korekty ze strony lektora (zob. Вараксина 2013: 237–238).

W obowiązującej w polskich szkołach podstawie programowej nauczania języków obcych również akcentuje się podejście komunikacyjne. Priorytetem jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie (realizacja różnych celów komunikacyjnych), a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym (MEN 2008: 42; Pado 2015: 68–69).

Zagadnienie błędów pojawia się także w dokumencie Rady Europy ESOKJ. W definicji błędu rozgraniczono *errors* od *mistakes*, a więc postąpiono zgodnie z ustaleniami S.P. Cordera. Stwierdzono, iż błędy (*errors*) stanowią przejaw interjęzyka, czyli uproszczonej i niedoskonałej wersji kompetencji docelowej. Jeśli uczący się je popełnia, oznacza to, iż jego wypowiedzi są zgodne z posiadaną aktualnie kompetencją przejściową, która rozwinęła cechy odbiegające od normy J2. *Mistakes* zaś, zdefiniowane jako sporadyczne błędy w wypowiedzi zarówno obcokrajowca, jak i rodzimego użytkownika języka, pojawiają się na skutek niewłaściwego użycia posiadanej kompetencji (134)⁴¹.

Jak więc widać, w ESOKJ przyjęto ustalenia na temat błędu korespondujące z koncepcjami L. Selinkera oraz innych teoretyków systemów aproksymatywnych, ponadto posłużono się rozróżnieniem kompetencji i performancji N. Chomsky'ego. Uznano, iż przyczyną błędów właściwych, popełnianych systematycznie jest charakter interjęzyka, różniącego się od systemu J2. Błąd jest więc sytuowany na płaszczyźnie *competence*, natomiast omyłki językowe (*mistakes*), wynikające z niedoskonałego wykonania językowego, przynależą do *performance*.

W ESOKJ zachęca się lektorów, by rozważyli korzyści płynące z obserwacji i analizy błędów uczących się w planowaniu, organizowaniu, a także ewaluacji procesu nauczania-uczenia się. Zwraca się również uwagę, iż liczba popełnianych błędów nie powinna być miarą sukcesu w ćwiczeniach komunikacyjnych oraz że ocena błędu powinna być stopniowalna (błędy mniej i bardziej istotne). Akcentuje się także odmienne kryteria oceny w zależności od rodzaju (typu) błędu: fonetycznego, ortograficznego, leksykalnego, morfologicznego, syntaktycznego, socjolingwistycznego i socjokulturowego oraz pragmatycznego⁴². Ustalenie tych kryteriów pozostawia się nauczycielom (134–135).

⁴¹ Kryterium komunikacyjne dotyczy także błędów u osób bilingwalnych. Dla ich nieidealnej – z punktu widzenia normy dla osób jednojęzycznych – produkcji językowej postuluje się uwzględnienie kryterium zrozumiałości przekazu oraz wariantywności normy językowej. Tolerancja dla produkcji językowej bilingwistów ze strony monolingwistów nie powinna jednak obejmować błędów systemowych oraz innych, zakłócających komunikację (Ligara 2016: 28).

⁴² Praktyczne zastosowanie tych wskazówek znalazło swój wyraz w ocenie błędów w pracach pisemnych (esej) na egzaminach certyfikatowych z JPJO.

1.2.2.4. Norma glottodydaktyczna a błąd glottodydaktyczny

Oddzielnego omówienia wymaga kwestia normy językowej w glottodydaktyce, akcentowana przy wyróżnieniu *błędu glottodydaktycznego*. Stopień zakłócenia komunikacji powodowany przez błędy językowe w J2 nie jest jednakowy – stąd i błędy podlegają hierarchizacji – różnym stopniom tolerancji. Z zagadnieniem akceptacji błędu popełnianego w języku obcym wiąże się pytanie: „które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub danej grupy?” (Grucza 1978: 37). Skoro bowiem błędy uczącego się wynikają z jego kompetencji przejściowej, zdaniem wielu glottodydaktyków nie można błędów oceniać tylko na płaszczyźnie normy językowej J2 (skodyfikowanej), gdyż kompetencja językowa cudzoziemca w J2 nie jest systemem J2. F. Grucza pisał w końcu lat 70., iż „trzeba wyraźnie odróżnić pojęcie normy lingwistycznej i glottodydaktycznej; normy te nie muszą być identyczne” (tamże: 45). Dodać należy: ich cechą jest to, że się rozmiągają, inaczej nie byłoby potrzeby, aby wyróżniać normę glottodydaktyczną J2 obok skodyfikowanej normy J2.

Norma glottodydaktyczna (dalej: NG) pozwala na wyróżnienie *błędu glottodydaktycznego*, przy czym oba te pojęcia: normy i błędu, różnią się w zależności od tego, czy błąd popełnia rodzimy użytkownik języka, czy też uczący się go obcokrajowiec. Skoro więc błąd językowy definiuje się poprzez fakt naruszenia normy językowej, identycznie postępuje się w przypadku błędów w języku obcym. Błąd glottodydaktyczny to zatem każde odstępstwo od wyznaczonej normy glottodydaktycznej (Chomicz-Jung 1990: 21).

Zwolennicy wyróżnienia NG odrzucają więc odniesienie produkcji językowej obcokrajowca w J2 do norm J2, gdyż „istnieją dwa rodzaje norm – inna w przypadku rodzimych użytkowników języka i inna, jeżeli chodzi o ten sam język, ale którego używają cudzoziemcy. Wypowiedzi obcokrajowców powinny być więc oceniane przez *native speakerów* jedynie z punktu widzenia skutecznego porozumiewania się [...]” (Burzyńska 1999: 185).

Wyczerpujący artykuł poświęciła zagadnieniu normy glottodydaktycznej w latach 90. Krystyna Chomicz-Jung. Stwierdziła ona, iż NG jest miarą, która pozwala ustalić poziom i zakres poszczególnych treści glottodydaktycznych. Norma zmienia się w procesie nauczania, dlatego też należałoby ustalić NG początkową i końcową. Maksymalna NG byłaby zbliżona do kompetencji rodzimego użytkownika języka. Na NG, według autorki, składają się normy składowe odzwierciedlające komponenty treści glottodydaktycznych: językowe, metajęzykowe, wykonawcze, komunikacyjne, socjolingwistyczne i realioznawcze – to stratyfikacja pozioma NG. Występuje także stratyfikacja pionowa normy: pozytywna, negatywna i neutralna. Pozwala ona, wraz z usytuowaniem normy zasadniczej, na zmianę poziomu wymagań wobec uczących się. Błędami językowymi – glottodydaktycznymi są, według autorki, wyłącznie te

fakty językowe, których „ilościowe i jakościowe charakterystyki znajdują się poniżej normy glottodydaktycznej przewidzianej dla danego etapu (okresu) nauczania” (1990: 29). Wszelkie inne zniekształcenia formy językowej lub uchybienia zwyczajowi zachowania językowego, nieujęte w treściach glottodydaktycznych, nieprzewidziane w NG dla danego etapu nie są przedmiotem oceny i nie mogą być traktowane tak jak błędy glottodydaktyczne. Autorka podkreśla, że postulowane wyróżnienie NG daje możliwość relatywizacji pojęcia błędu, uczynienia go relevantnym glottodydaktycznie oraz powiązania go z treściami glottodydaktycznymi (tamże: 24–33).

Dyskusję na temat NG w NJO w naturalny sposób rozwiązać powinno pojawienie się dokumentu ESOKJ zawierającego opis poziomów biegłości językowej. Powstanie programów nauczania języków obcych oraz podręczników, opartych na opisie wymagań dla poszczególnych poziomów od A1 do C2, pozwoliło ustalić, co i jak na danym etapie powinien znać/umieć obcokrajowiec w J2. Dziś już dla lektorów JPJO jest oczywiste, na którym poziomie należy uczyć biernika rzeczownika, a na którym imiesłówów. Podobnie rzecz ujmuje Ałła Krawczuk, pisząc, iż „polszczyzna obcokrajowców również jest [...] zróżnicowana normatywnie – w zależności od etapu przyswajania języka. Osoba reprezentująca poziom B2 może np. nie używać (lub używać niepoprawnie) liczebników zbiorowych, niektórych imiesłówów lub wyjątkowych *rzeczowników trudnych*, których znajomość jest wymagana na poziomie wyższym – C2. Błędy te stają się *prawdziwymi błędami* dopiero na poziomie C2. Za swoisty orientacyjny trzon poziomów normy w glottodydaktyce mogą uchodzić opisy standardów językowych [...]” (2012: 160)⁴³. Jest to więc, wydawałoby się, oczywiste: wymagamy tego, czego (na podstawie programu, materiałów dydaktycznych i podręcznika) nauczyliśmy; nie wymagamy tego, co jeszcze nie zostało „przerobione” – tak jak w przypadku dydaktyki wszystkich innych przedmiotów szkolnych i uniwersyteckich. Dany błąd językowy jest zjawiskiem obiektywnym, podczas gdy błąd glottodydaktyczny jest ściśle powiązany z wymogami na danym etapie NJO. Błąd językowy zawsze podlega korekcie ze strony nauczyciela, nie powinien natomiast podlegać niższej ocenie. Jak zauważają A. Dąbrowska i M. Pasieka, nie każdy błąd językowy jest błędem glottodydaktycznym, a w zależności od poziomu nauczania, na którym znajduje się uczeń, dany błąd językowy może być raz zaszeregowany jako glottodydaktyczny, innym razem z kolei nie⁴⁴. Autorki konsta-

⁴³ Jest to przede wszystkim ESOKJ (ogólny opis poziomów biegłości dla dydaktyki wszystkich języków obcych), a dla nauczania JPJO, w związku z rozpoczęciem prac nad przygotowaniem do egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego, powstały najpierw *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004), a ich rozwinięcie stanowią *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011).

⁴⁴ Błędy popełnione na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego także odnoszone są do NG (czyli *Programów nauczania języka polskiego...* 2011). Dany błąd popełniony na poziomie B1 jest oceniany łagodniej (odjęcie mniejszej liczby punktów) niż na poziomie B2. Najwięcej

tuż zatem, iż „cudzoziemiec popełnia błędy i błędy glottodydaktyczne” (2015: 26), dlatego też wprowadziły termin *błąd cudzoziemski* na oznaczenie każdego błędu popełnionego przez obcokrajowca (tamże: 42).

Podobnie normę i błąd rozumieją glottodydaktycy rosyjscy, pisząc, iż szczegółowy opis poziomów biegłości językowej skłania do wyróżnienia błędu glottodydaktycznego (ros. *ошибка уровня* – pol. *błąd poziomu*), który jest brakiem nawyku językowego u ucznia znajdującego się na danym poziomie biegłości, na którym nawyk ten jest wymagany (Вараксина 2013: 238).

Dyskusji na temat NG towarzyszą spory dotyczące stratyfikacji normy ogólnopolskiej w nauczaniu obcokrajowców JPJO⁴⁵, co zasygnalizowano we wcześniejszych partiach niniejszej książki. Dotyczą one poziomu normy ogólnopolskiej, którego należy nauczać; granic potoczności, obecności kolokwializmów oraz wulgaryzmów (jako jednej ze strategii komunikacyjnej, np. niegrzeczności); czy też wreszcie progu wymagań normatywnych.

Wyróżnienie błędu glottodydaktycznego pozwala także na glottodydaktyczną ewaluację błędów. Pisał o niej F. Grucza, stwierdzając, iż jest to najtrudniejszy typ ewaluacji błędów, w wyniku której powinno otrzymać się ich hierarchię według skali: trudne – średnie – łatwe. Ewaluacja ta musi uwzględniać wszechstronną ocenę błędu: aspekty komunikacyjne, psychiczne, fizjologiczne, a także „historię glottodydaktyczną” danego ucznia lub grupy, czyli dotychczasowy przebieg nauki, program, typ szkoły etc. (1978: 38). Wiedza na temat tego, co na danym poziomie jest dla studenta łatwiejsze, a co trudniejsze, wiąże się przede wszystkim z lektorską obserwacją identycznych pod względem J1 grup, doświadczeniem w pracy z nimi, a także ze znajomością podstawowych różnic i podobieństw pomiędzy językiem prymarnym uczących się a J2.

1.2.2.5. Błąd obcokrajowca a błąd rodzimego użytkownika języka

Krótkiego wyjaśnienia wymagają także różnice w postrzeganiu błędu cudzoziemca i rodzimego użytkownika języka. Ustalono już, że inaczej definiuje się błąd obcokrajowca, wyróżnia się także dodatkowo normę glottodydaktyczną, odmienną od normy J2, a podyktowaną koniecznością normatywnego określenia etapów rozwoju interjęzyka (poziomów biegłości językowej).

Błąd Polaka w polszczyźnie definiuje się najczęściej jako odstępstwo od normy językowej, natomiast błąd cudzoziemca jako zakłócenie procesu komunikacji oraz

punktów odejmuje się za błędy leksykalne, jako te, które najsilniej naruszają zrozumiałość wypowiedzi. Zatem polskie egzaminy certyfikatowe w pełni realizują kryterium komunikacyjne w ewaluacji błędów w JPJO.

⁴⁵ Zob. np. Turek 2006; Karolczuk, Rysak 2010.

wykroczenie przeciw normie glottodydaktycznej. Ten ostatni jest więc definiowany szerzej aniżeli błąd popełniony przez rodzimego użytkownika języka polskiego. Naruszenie normy językowej – które najczęściej jest udziałem Polaka – wydaje się w przypadku obcokrajowca błędem „mniej ważnym”, gdyż nie zagraża zwykle bezpośrednio funkcji komunikacyjnej. Natomiast to, co zdarza się nieczęsto rodzimym użytkownikom języka, a więc uchybienie systemowi, pozbawienie wypowiedzi gramatyczności, jest tym, co najczęściej przydarza się popełniającym błędy cudzoziemcom. Dzieje się tak dlatego, iż, jak zauważa A. Krawczuk: „[...] obcokrajowcowi sprawia kłopoty przede wszystkim opanowanie systemu, a dopiero później – normy” (2011a: 93). Naruszenie reguł systemu może powodować niezrozumienie wypowiedzi⁴⁶, chociaż w literaturze przedmiotu często przedstawia się jako groźniejszy komunikacyjnie błąd pragmatycznojęzykowy.

Jak pisał W. Cienkowski, pomiędzy błędami popełnianymi w J1 uczniów i błędami popełnianymi w J2 występują zarówno różnice, m.in. genetyczne i typologiczne, jak i cechy wspólne (1980: 441). Anna Dąbrowska, badając błędy w polszczyźnie przedstawicieli wielu języków pierwszych, zauważyła z kolei, iż błędy obcokrajowców w polszczyźnie tylko częściowo pokrywają się z błędami Polaków (2008: 103)⁴⁷. Skoro jednak jest część wspólna obu tych zbiorów, to występować muszą pewnego rodzaju uniwersalnie trudne miejsca w polszczyźnie⁴⁸ – dla Polaka i nie-Polaka.

W. Cienkowski zaproponował dwustopniową definicję błędu językowego zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, przy zaznaczeniu relatywności tego zjawiska: „nie wszystkie błędy są jednakowo błędne” (1980: 442). Pierwszym kryterium wyróżnienia błędu jest stopień zgodności z normą lub stopień odchylenia od normy, drugim elementem – stopień zakłócenia komunikacji językowej. Autor połączył więc oba kryteria, stosowane zwykle oddzielnie dla obu grup błędów językowych –

⁴⁶ Wielu badaczy akcentuje trudności w identyfikacji błędów jako zakłóceń komunikacyjnych. Trudno bowiem, nie mając dostępu do reakcji odbiorcy, wyrokować o perlokucji. To rodzi trudności natury praktycznej. Pisał o tym F. Grucza: „Jakie są szanse badania skuteczności komunikacji zamiast zwykłego liczenia błędów? [...] niektóre metody liczenia błędów mają niewielki związek z rzeczywistym powodzeniem lub niepowodzeniem w komunikacji” (1978: 37). Aspekt pragmatycznojęzykowy błędów jest możliwy jedynie częściowo do opisanego. Wydaje się, iż łatwiej jest określać błędy jako pragmatycznojęzykowe czy etykietalne, niż wyrokować o zaburzeniach w komunikacji – jeśli się to robi, to jedynie intuicyjnie i na podstawie doświadczenia lektorskiego (osłuchania się z wieloma niefortunnymi aktami mowy). O błędach Ukraińców w języku polskim powodujących zakłócenia w komunikacji zob. Krawczuk 2011b, 2011c, 2013a, 2013b; Izdebska-Długosz 2016e, 2016f, 2016g.

⁴⁷ A. Dąbrowska i M. Pasieka (2015: 31) powołują się na tekst autorstwa G. Przechodzikiej i W. Miodunki (2006), w którym zaprezentowano testy certyfikatowe z języka polskiego dla poziomu C2 wypełnione przez polskich maturzystów. Jak się okazało, część typów błędów popełnionych przez Polaków i obcokrajowców pokrywała się.

⁴⁸ „Trudne miejsca polszczyzny” to termin używany przez A. Dąbrowską i M. Pasiekę w ich artykułach na temat błędów obcokrajowców w polszczyźnie – patrz przypis 62, s. 81.

Polaków i obcokrajowców w polszczyźnie. Zaproponował także odejście od terminu *błąd* na rzecz: *odchylenie od normy*, które obejmować ma zarówno błędy, jak i omyłki⁴⁹. Definicję odchylenia od normy utworzył z trzech elementów: niezgodności ze społecznie przyjętymi zwyczajami językowymi (skodyfikowanymi lub nie), wywołania emocjonalnych reakcji ujemnych u odbiorców oraz nieadekwatności do zamierzeń nadawcy (1980: 443). Pierwsze kryterium tej definicji odnosi się do obiektywnych wymagań normatywnych, dwa pozostałe – komunikacyjnych. Definicja ta uwzględnia wielorakie uwarunkowania udanej komunikacji – mieści się w niej też np. rozwlekłość i zbytnia skrótowość wypowiedzi. Można by więc podporządkować jej treść regułom konwersacyjnym Paula Grice’a. Autor zaakcentował także, iż termin *odchylenie od normy* obejmuje szerszy zakres zjawisk językowych (jednak miesza niecelowe, podświadome błędy ze świadomym użyciem elementów w sposób inny – z kreacją językową właściwą poezji) oraz pozwala zniwelować pejoratywny wydźwięk terminu *błąd*.

Odmienny charakter błędu językowego w polszczyźnie Polaka i obcokrajowca ujawnia się także przy ustalaniu przyczyn jego powstania. Przyczyny błędu – jego źródła – omówione zostaną w kolejnym podrozdziale.

Choć sam charakter błędu bywa odmienny, to warto przypomnieć, iż podstawa jego wyróżnienia jest taka sama. Jadwiga Kowalikowa podkreślała, iż zarówno w przypadku kształcenia językowego Polaków, jak i cudzoziemców należy brać pod uwagę te same normy poprawnościowe i te same zwiastuny sprawności językowej (2010: 60).

1.2.3. Przyczyny występowania błędów

W literaturze glottodydaktycznej pisze się o „przyczynach występowania błędów” lub/i o „źródłach błędów” (ang. *sources of errors*). Różnie ujmuje się i klasyfikuje przyczyny, zaznaczając niemal zawsze, że ich określenie jest zadaniem bardzo trudnym, przede wszystkim dlatego, iż mogą one być różnorodne (Dąbrowska, Pasieka 2006: 16), a także z powodu nakładania się wielu przyczyn na siebie jednocześnie. Sądzi się także, iż „w wielu wypadkach nie jest możliwe [...] sensowne określenie ich źródła” (Grucza 1978: 47).

F. Grucza podzielił źródła błędów na językowe (błędy motywowane językowo) oraz pozajęzykowe (błędy motywowane pozajęzykowo). Do pierwszej grupy

⁴⁹ W. Cienkowski stwierdza, iż odróżnianie błędów od omyłek (pomyłek) ma sens jedynie w świetle psycholingwistyki, natomiast ze stanowiska funkcjonalnego, które akcentuje stopień zakłócenia komunikacji – podział taki nie ma zastosowania, gdyż nie koncentruje się na genezie błędu. Podobnie rzecz ma się w językoznawstwie normatywnym oraz glottodydaktyce: omyłki występują bowiem rzadko (1980: 444).

zaliczył autor: interferencję (źródło najlepiej opracowane), generalizację, natomiast do drugiej – źródła natury psychologicznej i fizjologicznej, jak: brak koncentracji, brak motywacji, zmęczenie, znudzenie i różne stopnie uzdolnienia. Autor zaznaczył, iż interferencja działa w warunkach niepełnej lub niedokładnie opanowanej kompetencji, czyli systemu danego języka, jak i niewłaściwego lub niepełnego opanowania realizacji tego systemu. Błędy motywowane pozajęzykowo dotyczą wyłącznie płaszczyzny realizacyjnej. Źródłem, które trudno jednoznacznie zakwalifikować do językowych bądź też pozajęzykowych, jest nieznanomość realiów, których komunikacja dotyczy, a także tych, w których proces komunikacji się odbywa (tamże).

H. Komorowska również zwróciła uwagę na przyczyny natury językowej (transfer), jak i pozajęzykowej. Do drugiej grupy zaliczyła źródła błędów znajdujące się po stronie ucznia: przyjęte i stosowane przez ucznia sposoby oraz techniki uczenia się (strategie uczenia się), a także sposób komunikowania się w J2 (np. strategia dosłownego tłumaczenia z J1); po stronie nauczyciela zaś: sposób nauczania (podejście), metody i techniki nauczania (1975: 96–97).

Do czynników natury psychofizycznej, które mają wpływ na występowanie błędów, Zofia Magnuszewska zaliczyła: zmęczenie, trudności ze skupieniem uwagi, zbyt słabe lub zbyt silne pobudzenie, pośpiech i niedokładność, uprzedzenia, kompleksy lub przecenianie własnych sił, stan frustracji, inercję, lenistwo, zapominanie, brak motywacji (1981: 10).

Rozpatrując możliwe źródła wykroczeń językowych, warto podkreślić, że na występowanie błędów mają wpływ wszystkie osoby, czynniki i siły działające w układzie glottodydaktycznym. Nie można więc zapominać, iż obok wymienionych wyżej uwarunkowań ważne będą także: znajomość innych języków obcych (źródło językowe) u uczącego się, osobowość uczącego się i nauczającego, wiek, płeć oraz iloraz inteligencji obu aktorów procesu nauczania-uczenia się etc. Skoro więc czynniki odpowiedzialne za występowanie błędów są takie same jak te, które warunkują w ogóle sukces w uczeniu się języków obcych (Komorowska 1978), to za tenże sukces – logicznie rzecz biorąc – należałoby uznać komunikację pozbawioną błędów. Zatem poprawność językowa jest także miarą owego sukcesu.

W.G. Kostomarov i O.D. Mitrofanowa zajmowali się błędami motywowanymi językowo. Zwrócili oni uwagę na fakt, iż nie wszystkie błędy językowe są związane z interferencją, jednakże czynnik lingwistyczny jest główną przyczyną powstawania błędów w języku rosyjskim jako obcym. Badacze podzielili błędy na dwie grupy: pierwsza to błędy zależne od wzajemnego oddziaływania na siebie języków (interlingwalne/międzyjęzykowe), druga zaś obejmuje błędy niezależne od kontaktu dwóch systemów językowych (intralingwalne lub wewnątrzjęzykowe), pojawiające się w wyniku mieszania się zjawisk w języku docelowym, ich wzajemnych oddziaływań na wszystkich poziomach języka (Костомаров, Митрофанова 1984: 46).

S.A. Chawronina, badając językowe mechanizmy błędu w języku rosyjskim jako obcym, zwróciła uwagę na fakt, iż przyczyn błędów należy poszukiwać w złożonych relacjach i wzajemnych oddziaływaniach interferencji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej. Stwierdziła ona, że duża część błędów bierze się nie tyle z interferencji zewnątrzjęzykowej, ile stanowi rezultat specyfiki systemu J2. Dlatego też w języku rosyjskim niezależnie od J1 obcokrajowca tak wiele błędów ma charakter braku identyfikacji poszczególnych elementów językowych, ich mylenia i mieszania (Хаврони́на, Кры́лова 1989: 49).

Psychologiczna klasyfikacja błędów J. Veselego, oparta na kryteriach psychologicznych i psycholingwistycznych, zawiera następujący podział błędów ze względu na ich przyczynę:

1. błędy wynikające z interferencji międzyjęzykowej,
2. błędy wynikające z interferencji wewnątrzjęzykowej,
3. błędy wynikające z interferencji kombinowanej (wewnątrz- i międzyjęzykowej jednocześnie),
4. błędy interkalacji (wtrącania) – przenoszenie leksemów z J1 do J2, a także występowanie tzw. autoglotyzmów – utworzonych przez ucznia neologizmów, będących leksykalną wypadkową J1 i J2,
5. błędy dysymilacyjne – dążenie do odróżniania języków nawet tam, gdzie występują formy zbieżne lub identyczne,
6. błędy perseweracyjne – dążenie do unifikacji form i konstrukcji, które w J2 są zróżnicowane (1976: 261–262).

Wyczerpującą klasyfikację błędów według ich przyczyn stworzył na gruncie języka niemieckiego Horst Raabe:

1. błędy wywołane wpływem innych języków, np. J1 lub innych, poznanych języków obcych,
2. błędy spowodowane wpływem pewnych elementów w J2 (nadgeneralizacja),
3. błędy wynikające ze strategii uczącego się, rozumianej jako celowa, świadoma aktywność ucznia, np. chęć uniknięcia błędu. Błędy można wyjaśnić przyjęciem następujących strategii:
 - a) interferencji – świadomego eksperymentowania z przenoszeniem elementów, struktur i reguł z J1 do J2,
 - b) unikania i uproszczania struktur w J2,
 - c) strategii komunikacyjnej – by mówić hiperpoprawnie i szczególnie „obcojęzycznie”,
4. błędy wywołane wpływem samego interjęzyka uczącego się, polegające na dedukcji i uogólnieniu,
5. błędy wywołane czynnikami zakłócającymi produkcję językową, jak: zmęczenie, stres,

6. błędy wywołane brakiem kontrastu w J2, polegające na myleniu wyrazów podobnych (np. o tej samej podstawie słowotwórczej),
7. błędy redukcyjne, np. opuszczanie końcówek,
8. błędy powstałe pod wpływem efektu domina (jedne błędy pociągają za sobą inne),
9. błędy wpływające z zajęć języka obcego, np. nadmiar materiału, przeciążenie ucznia, brak korekty lub niewystarczająca korekta ze strony nauczyciela, niewystarczająca liczba ćwiczeń,
10. błędy wynikające z rodzaju tekstu, z którym uczeń pracuje (np. w tłumaczeniu znajdzie się więcej błędów interferencyjnych niż np. w streszczeniu),
11. błędy spowodowane czynnikami ogólnymi i społeczno-psychologicznymi, np. nastawieniem do języka (za: Bawej 2008: 67).

Pewnym minusem powyższej klasyfikacji jest to, iż błędy natury językowej zostały przemieszane z błędami wynikającymi z czynników pozajęzykowych, jednak uwzględnia ona elementy nieobecne w innych typologiach, jak choćby świadome posługiwanie się interferencją jako jedną z przyjętych strategii (zazwyczaj przyjmuje się, iż transfer działa poza świadomością uczącego się). Interesujące jest także zwrócenie uwagi na efekt domina, z którym mamy do czynienia często w tzw. konstrukcjach dysmorficznych (termin A. Dąbrowskiej 2012, oznaczający konstrukcję zdaniową – tzw. bełkot, „nadbłąd” – która jest w całości i na różnych poziomach błędna).

Ważne informacje na temat źródeł błędów językowych wnosi także klasyfikacja błędów autorstwa Jerzego Zyberta, powstała na gruncie języka angielskiego, obejmująca następujące grupy błędów:

1. według kryterium lingwistycznego: błędy fonetyczno-fonologiczne, morfologiczne, syntaktyczne, leksykalne, semantyczne i pragmatyczne;
2. według kryterium operacji dokonywanych przez ucznia na strukturach J2: błędy omijania pewnych struktur, dodawania elementów, przedstawień szyku;
3. według zadań, które ma wykonać uczeń: błędy ustne, pisemne, translatoryczne;
4. według kryterium psycholingwistycznego: błędy kompetencji i performancji, które dzieli się na: błędy interlingwalne, intralingwalne oraz błędy będące wynikiem postępów w nauce lub ich braku. Błędy interlingwalne są popełniane przez ucznia pod wpływem innego języka i są spowodowane zarówno różnicami, jak i podobieństwami pomiędzy językami wchodzącymi w kontakt. Dzieli się na: interlingwalne błędy leksykalne, interlingwalne błędy morfologiczne, interlingwalne błędy syntaktyczne (tamże: 68).

Pewnego wyjaśnienia wymagałoby ujęcie błędów jako postępów w nauce bądź ich braku.

Inną jeszcze klasyfikację błędów zaproponował Jerzy Kowalewski (na materiale błędów w polszczyźnie Ukraińców). Wyróżnił on trzy grupy błędów: wyboru, tworzenia i odtwarzania, przenosząc punkt ciężkości z językoznawczego dociekania przyczyn błędu (porównania międzyjęzykowe) na działania uczącego się dokonywane na materiale językowym i ich rezultat. Po skrzyżowaniu trzech grup błędów z poziomami języka okazało się, iż na poziomie fonetycznym występują wyłącznie błędy odtwarzania, na poziomie fleksyjnym – wyboru i tworzenia, na poziomie słotwórczym – błędy tworzenia, w leksyce wyboru i odtwarzania, natomiast w składni wszystkie trzy typy błędów (2015a: 363, 2015b: 339, 2017: 154)⁵⁰.

A. Dąbrowska i M. Pasięka postawiły w tytule swojego artykułu tezę w formie zapytania: czy błąd jest niedostatkiem kompetencji, luką w sprawności czy też niewłaściwą strategią (2006). Takie ujęcie błędu również wiąże się z zagadnieniem jego źródeł. Autorki stwierdziły, iż błąd może wynikać zarówno z niepełnej kompetencji (lingwistycznej – znajomość reguł systemowych, pragmalingwistycznej oraz glottopragmatycznej – znajomość zasad użycia), jak i stanowić lukę w sprawności (która również może być przejawem niedostatku kompetencji). Niewłaściwa strategia zaś jest rozumiana jako strategia uczenia się oraz nauczania, a także budowania wypowiedzi przez uczącego się (tamże: 15–16). Według autorek błędy dzielić należy na wymuszone (w zadaniach, w których nie jest możliwa strategia uniku) oraz niewymuszone (w wypowiedziach swobodnych, w których uczący się koncentruje się na treści, nie na formie). Błędy mają swe przyczyny językowe: braki w kompetencji komunikacyjnej w J2 (zarówno w kompetencji: brak wiedzy, jak i performancji: brak umiejętności) oraz pozajęzykowe: psychiczne, fizyczne, tkwiące w okolicznościach zewnętrznych – mogą one mieć charakter przejściowy. Braki w kompetencji językowej i/lub kulturowej wynikają natomiast z następujących czynników:

1. ograniczona kompetencja w J1 (ograniczony kod, ubogie słownictwo),
2. powody kulturowe – traktowanie dwóch wyrazów z J1 i J2 jako ekwiwalentów jednego pojęcia,
3. przyczyny psychiczne: bezmyślność, lenistwo, brak motywacji,
4. efekt „wyspy” (opanowanie dialektu, nie języka ogólnego; zatrzymanie na pewnym poziomie J2),
5. błędna strategia nauczania (np. nieprawidłowa kolejność wprowadzanych zagadnień, jednoczesne wprowadzanie struktur podobnych funkcjonalnie), nieprawidłowa konstrukcja podręcznika,
6. błędna strategia uczenia się (np. uczenie się słówek bez kontekstu), złe słowniki, utrwalone złe nawyki, jednoczesne uczenie się dwóch bliskich strukturalnie języków.

⁵⁰ W wymienionych źródłach autor podaje także szczegółową klasyfikację błędów – zaszeregowuje 7417 błędów z autorskiego korpusu do utworzonych przez siebie grup.

W warunkach luk w kompetencji języka docelowego u uczącego się może dojść do nieuświadomionego uruchomienia się następujących strategii:

1. zapożyczania i kalkowania konstrukcji z J1 do J2,
2. wykorzystywania redundancji struktur J2 (świadomego lub nieświadomego),
3. tworzenia w J2 formacji na wzór wcześniej poznanych (pod wpływem hipergeneralizacji, interferencji wewnątrzjęzykowej),
4. stosowania strategii uników (używanie hiperonimów, definiowania opisowego, przełączanie kodów – ang. *code switch*) (tamże: 32–34).

Niewątpliwie, badając błędy językowe cudzoziemców, mamy do czynienia z wieloma różnymi, nakładającymi się jednocześnie przyczynami. Nie zawsze jest rzeczą możliwą jednoznaczne ustalenie źródła błędu. Najmniej trudności stwarzają, jak się wydaje, błędy interferencyjne. Wyniki analiz konfrontatywnych J1 i J2 pozwalają w miarę dokładnie ustalić, który element językowy, w jakiej części i w jaki sposób uległ przeniesieniu z J1 do J2. Podobnie rzecz ma się w przypadku hipergeneralizacji, interferencji wewnętrznej. Najłatwiej jest więc ustalić rolę czynników lingwistycznych, najtrudniej psychologicznych – najmniej uchwytnych. Jak pisze J. Korzeniewska-Rogalewicz, błędy interferencyjne można określać w miarę jednoznacznie, natomiast przyczyn pozastrukturalnych w popełnieniu danego błędu można się jedynie domyślać (1986: 43). Transfer jest także dotychczas najlepiej zbadanym i opisanym w literaturze procesem błędotwórczym i jako ten, który powoduje w warunkach zbliżonych systemowo J1 i J2 najwięcej błędów, wymaga oddzielnego omówienia.

1.2.3.1. Transfer jako źródło błędu językowego

Przystępujący do nauki języka obcego, drugiego (i kolejnych) uczący się znajduje się w innej sytuacji niż dziecko przyswajające język ojczysty. Ma on już bowiem z reguły w pełni wykształconą kompetencję w J1. Nie jest więc jak *tabula rasa*, a wszystkie elementy językowe i kulturowe z J2 w sposób naturalny odnosi do systemu języka prymarnego oraz do sposobu widzenia świata poprzez J1. Utopijne jest więc założenie, iż można w toku nauki oderwać uczącego się od wpływów J1 na J2. Nawet jeśli zastosujemy metodę nauczania, która wyruguje obecność J1 w toku nauki J2 (w co dawniej wierzono i starano się wdrożyć, np. w metodzie audiolingwalnej), to J1 pozostaje zawsze w umyśle uczącego się i będzie dla niego stałą płaszczyzną odniesienia w procesie nauki J2. W. Marton pisał na ten temat następująco: „[...] bez względu na to, jak bardzo byśmy pragnęli, nie możemy wyeliminować, ani zignorować wpływu języka ojczystego na jakiś drugi język, którego się uczymy. Wszelkie udawanie, czy wyobrażanie sobie, że jesteśmy znów jak małe dzieci i tak jak one nic właściwie

nie wiemy, może być jedynie życzeniem i mrzonką, ale nie ma nic wspólnego ze zdrowym rozsądkiem” (1976: 138). Języki, które uczący się już zna (J1 – traktowane szerzej aniżeli jedynie język prymarny, to język pierwszy + pozostałe znane języki obce), wchodzą w kontakt z elementami nowego języka, który dana osoba aktualnie poznaje (a może to być jednocześnie więcej niż jeden język obcy), i interferują między sobą – następuje przenoszenie elementów z J1 do J2 (a także w kierunku odwrotnym), mieszanie się języków⁵¹. Transferowanie może odbywać się świadomie (jako strategia uczenia się) lub podświadomie, automatycznie.

Transfer można rozpatrywać i ujmować w różnych kontekstach teoretycznych, a samo pojęcie zostało zaczerpnięte z psychologii. A. Szulc zdefiniował *transfer* w duchu behawioryzmu, jako „przenoszenie umiejętności i nawyków nabytych w procesie uczenia się na inne podobne. W nauczaniu poprzez warunkowanie transfer stanowi szczególny przypadek generalizacji bodźca. Przenoszenie umiejętności i nawyków może mieć skutek zarówno pozytywny, jak i negatywny. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z ułatwieniem osiągnięcia czynności podobnej, w drugim obserwujemy utrudnienie osiągnięcia oczekiwanego skutku nauczania [...]” (PSJS: 244).

H. Komorowska także przedstawiła psychologiczne założenia behawioralnej teorii transferu⁵². Zdefiniowała to pojęcie jako przenoszenie opanowanej poprzednio umiejętności na opanowywanie innej, nowej umiejętności. W ramach transferu autorka wyróżniła kolejno:

1. transfer negatywny – inaczej interferencja: wpływ uprzednich umiejętności na opanowywane jest negatywny (utrudnia akwizycję, powoduje powstawanie błędów językowych);
2. transfer zerowy – brak wpływu umiejętności wykształconych wcześniej na aktualnie kształtowane (brak skojarzenia pomiędzy umiejętnościami);
3. transfer pozytywny – wpływ uprzednich umiejętności na kształtowane ułatwia i przyspiesza akwizycję J2.

Transfer negatywny, a więc interferencja, dzieli się ponadto na: interferencję międzyjęzykową (wpływ J1 rozumianego szeroko na J2) oraz interferencję wewnątrzjęzykową (wpływy w obrębie J2) (1975: 91).

⁵¹ Terence Odlin także traktuje J1 szeroko: „When individuals know two languages, knowledge of both may affect their acquisition of a third. Most probably, knowledge of three or more languages can lead to three or more different kinds of source language influence [...]” (1989: 27).

⁵² Psychologiczne rozumienie transferu wiąże się z perspektywą behawioralną (układem bodźca i reakcji). J. Arabski zwraca uwagę na to, iż samo pojęcie interferencji (transferu negatywnego) zostało wprowadzone do NJO przez przedstawicieli metody audiolingwalnej (1980: 9).

Autorka podzieliła ponadto poszczególne typy transferu ze względu na kierunek oddziaływania. Zjawiska te występują zarówno w ramach J2, jak i pomiędzy J1 a J2: gdy poprzednia umiejętność wpływa na nową oraz gdy nowa, właśnie ćwiczona wpływa na umiejętność już ukształtowaną (np. w przypadku, gdy język obcy opanowany jest bezbłędnie i ma wpływ na elementy języka ojczystego).

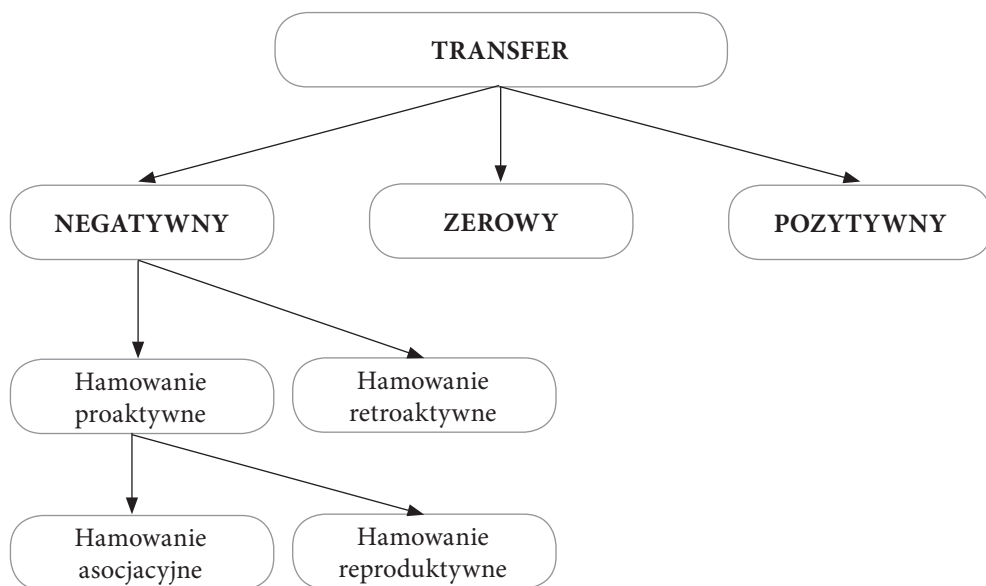
W związku z kierunkiem oddziaływania transferu negatywnego w ślad za psychologiem S.L. Rubinsztejnem⁵³ H. Komorowska wyróżniła:

- a) hamowanie proaktywne – wpływ wcześniejszej umiejętności na późniejszą,
- b) hamowanie retroaktywne – wpływ późniejszej umiejętności na wcześniejszą.

Hamowanie proaktywne dzielić można dodatkowo ze względu na moment, w którym można zaobserwować jego objawy:

- a) hamowanie asocjacyjne – to trudność w wyrabianiu nowej umiejętności, gdy lektor wprowadza nową strukturę i rozpoczyna ćwiczenia wdrażające,
- b) hamowanie reproduktywne – to trudność odtwarzania wyrobionej już umiejętności, gdy konkurowanie dwóch zautomatyzowanych nawyków je hamuje (tamże: 93).

Diagram 5. Rodzaje transferu językowego według H. Komorowskiej



⁵³ Wyróżnienia dokonał S.L. Rubinsztejn w *Podstawach psychologii ogólnej* z 1962 r.

W kręgu zainteresowań glottodydaktyków od dawna znajduje się transfer negatywny, czyli interferencja, szczególnie międzyjęzykowa. W ramach tego typu transferu badacze zajmują się głównie przypadkami hamowania proaktywnego, w tym zarówno asocjacyjnego i reproduktywnego jako zjawiskami szczególnie błędotwórczymi. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o mechanizmy działania interferencji ma za zadanie dostarczyć wiedzy o możliwościach usprawnienia procesu nauczania-uczenia się języka obcego i pokonaniu głównych trudności, których wyrazem są błędy językowe.

Interferencja bywa definiowana różnie przez badaczy (jako zjawisko; jako rezultat działania zjawiska, czyli błąd; jako przyczyna błędu) zajmujących się kontaktem językowym J1 i J2. Warto prześledzić pokrótce najbardziej znane definicje i typologie transfer ze zjawiskiem interferencji.

1.2.3.2. Interferencja – definicje i klasyfikacje

Termin *interferencja* pochodzi z fizyki i oznacza zaburzenia, jakie powstają podczas rozchodzenia się w ośrodku dwóch fal, gdy fale te ulegają skrzyżowaniu. Pojęcie to okazało się pomocne glottodydaktykom dla określenia zaburzeń powstałych w sytuacji skrzyżowania języków (Bawej 2008: 71).

Interferencję można opisywać i definiować z różnych punktów widzenia: lingwistycznego, psychologicznego, psycholingwistycznego i dydaktycznego (metodycznego) (zob. Karolczuk 2006: 10–16).

Badacze interferencji najczęściej odwołują się do definicji Uriela Weinreicha, który w monografii *Languages in Contact* (1953) jako pierwszy przedstawił schemat teorii interferencji. Interferencja według autora to: „wpływ (ang. *impact*) języka ojczystego na normy języka obcego powodujący zniekształcenie wzorów języka obcego, w takich dziedzinach języka, jak cały niemal system fonemiczny, znaczna część morfologii i składni oraz niektóre zakresy słownictwa” (za: Magnuszewska 1981: 13). Interferencja ujęta została w niniejszej definicji jako „wpływ”, bez sprecyzowania efektów (określonych ogólnie jako „zniekształcenie wzorów” J2) ani przyczyn owego działania⁵⁴. Autor zaznaczył także, na jakie podsystemy języka najmocniej oddziałuje transfer negatywny. Problem ten zostanie rozpatrzony w dalszej części wywodu.

W innym miejscu U. Weinreich stwierdza, iż interferencja to „odchylenie od normy każdego języka, które pojawia się w mowie osób bilingwalnych jako rezultat ich zapoznania się z więcej niż jednym językiem” (za: Iwan 1995: 32). W tej definicji

⁵⁴ W kolejnym wydaniu (1963) U. Weinreich zmienił brzmienie definicji interferencji, uściślając ją lingwistycznie: „Pod pojęciem interferencja rozumie się przeciwstawienie wzorów, wynikające z wprowadzenia elementów obcych w bardziej skomplikowanych systemach języka [...]” (Grochowski 1978: 29).

obecny jest rezultat działania interferencji, czyli błąd językowy („odchylenie od normy”) osób bilingwalnych – przy czym bilingwizm dla U. Weinreicha oznacza posługiwanie się więcej niż jednym językiem bez określenia stopnia ich opanowania (Magnuszewska 1981: 14)⁵⁵.

J.A. Czochrański, wychodząc z założeń strukturalizmu, stwierdził, iż interferencja językowa to „wzajemne oddziaływanie na siebie struktur językowych należących do dwóch różnych systemów językowych” (1979b: 521). Interferencja jest w tym ujęciu mechanizmem działającym poza nadawcą. Rozumienie jej jest czysto strukturalne, wewnętrzne: działać na siebie mają same struktury językowe. Opisując mechanizm działania interferencji, autor skonstatował, iż jest to „użycie elementów jednego systemu językowego według reguł strukturalnych właściwych dla innego systemu strukturalnego” (1979c: 538). Przedstawiony więc został rezultat działania owego wzajemnego wpływu struktur językowych, a jest nim użycie jednych w miejsce drugich – niewłaściwe użycie (niezgodne z regułami strukturalnymi), a więc błąd.

Tego typu definicje interferencji, akcentujące wewnętrzne atrybuty systemów językowych wchodzących ze sobą w kontakt, właściwe okresowi strukturalizmu, były najbardziej rozpowszechnione w czasie popularności hipotezy kontrastywnej. Błędy językowe uważano wówczas wyłącznie za rezultat działania interferencji, a jej przyczyny upatrywano tylko w czynnikach strukturalnych – w różnicach pomiędzy systemami J1 i J2, przy ignorowaniu podobieństw. Jednak, co najistotniejsze, mówiąc o warunkowaniu interferencji, nie wychodzono poza sam system językowy.

Podobnie strukturalistyczny charakter nosi definicja interferencji A. Szulca w PSJS (94–97). Interferencja to „wszelkie odchylenia od reguł danego systemu językowego lub normy językowej, które rodzimy użytkownik języka lub mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły: (a) do innych reguł tego samego języka (interferencja wewnątrzjęzykowa) lub (b) do reguł innego systemu językowego (interferencja zewnątrzjęzykowa)”. Definicja interferencji A. Szulca jest tożsama z jego definicją błędu językowego, co może prowadzić do stwierdzenia, iż interferencja to błąd językowy⁵⁶. Zjawisko zostało więc zdefiniowane przez jego rezultat. Dodatkowo do definicji włączył autor także rodzimego użytkownika języ-

⁵⁵ Takie ujmowanie bilingwizmu (multilingwizmu) jest najbardziej rozpowszechnione także i dziś. B. Ligara pisze, iż zgodnie z definicją funkcjonalną osoba dwujęzyczna jest zdolna przechodzić z jednego języka na drugi w zależności od potrzeb, niezależnie od sposobu nabycia i stopnia opanowania obu języków (2016: 16). Rada Europy (2007) stwierdza, iż „wielojęzyczność” (ang. *multilingualism*) to możliwość regulowania codziennych kontaktów społecznych za pomocą więcej niż jednego języka, natomiast użycie języków w celach komunikacyjnych to „kilkujęzyczność” (ang. *plurilingualism*). Najczęstsze postacie kilkujęzyczności to dwu- i trójjęzyczność (Dębski 2016).

⁵⁶ Przeciwstawne stanowisko zajęła U. Żydek-Bednarczyk, nie utożsamiając rezultatu interferencji z błędem: „Celem opracowania jest ustalenie, które odstępstwa od systemu gramatycznego [...] zaliczamy do błędu językowego, a które wynikają z interferencji” (1993: 70).

ka, czego przyczyną może być fakt, iż na język ojczysty przyswajany przez dziecko działa z dużą siłą interferencja wewnątrzjęzykowa. A. Szulc wyróżnił także wiele typów interferencji, w zależności od podsystemu języka, w którym działa:

A. Interferencja w planie ekspresji:

1. Interferencja segmentalna:
 - a) interferencja allofoniczna,
 - b) interferencja fonemiczna,
 - c) interferencja grafematyczna.
2. Interferencja suprasegmentalna:
 - a) interferencja akcentuacyjna,
 - b) interferencja intonacyjna,
 - c) interferencja tonemiczna,
 - d) interferencja rytmiczna.

B. Interferencja w planie semantycznym:

1. Interferencja na płaszczyźnie kategoryjnej subwerbalnej:
 - a) interferencja formalna,
 - b) interferencja słowotwórcza,
 - c) interferencja syntaktyczna.
2. Interferencja na płaszczyźnie leksykalnej (werbalnej, wypowiedzeniowej):
 - a) interferencja kolokacyjna,
 - b) interferencja wewnątrzjęzykowa⁵⁷.

Gdyby posłużyć się niniejszą klasyfikacją w analizie błędów, których opis zawiera niniejsza książka, to należałoby uwzględnić jedynie interferencyjne błędy na płaszczyźnie kategoryjnej subwerbalnej, a więc działanie interferencji formalnej oraz syntaktycznej.

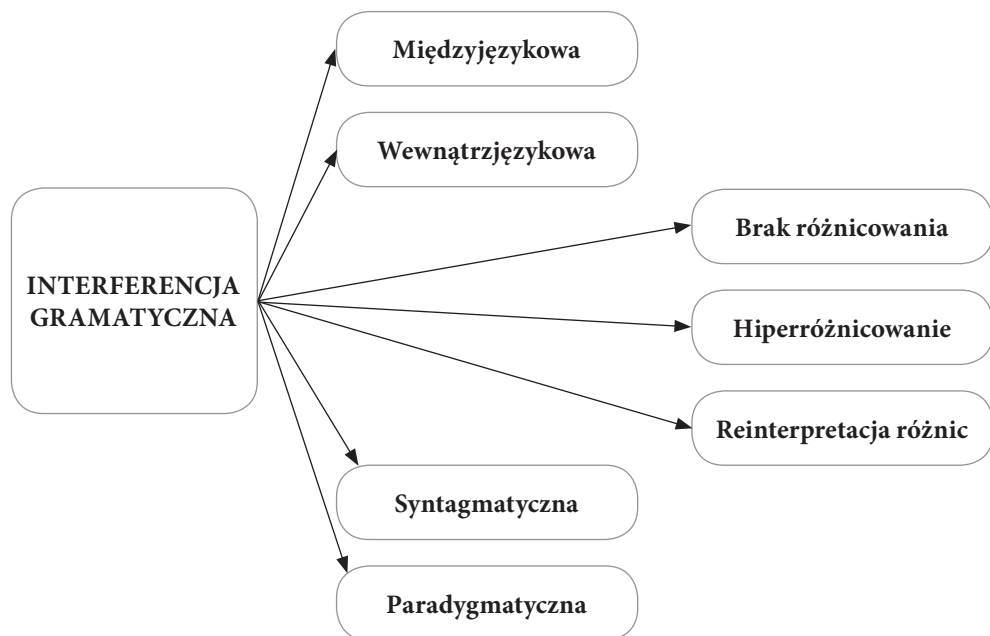
Dla opisywanych badań istotne jest także pojęcie interferencji gramatycznej. U. Weinreich twierdził, iż występuje ona wtedy, gdy reguły odpowiednie dla systemu J1: rozstawienia (uszeregowania), zgodności, wyboru lub odmiany jednostek gramatycznych zostają zastosowane w identycznym jak w J1 porządku, ale z użyciem elementów J2, co prowadzi do naruszenia norm J2 lub do zaniechania użycia obowiązkowych w J2 reguł, z powodu braku w J1 reguł podobnych, analogicznych (zob. Karolczuk 2006: 16).

Marzanna Karolczuk obok interferencji wewnątrzjęzykowej i międzyjęzykowej wyróżniła także następujące typy interferencji gramatycznej:

⁵⁷ Podobnie podzielił typy interferencji ze względu na podsystem, w którym może ona wystąpić, J.A. Czochrański. Wyróżnił on: interferencję foniczną, graficzno-fonetyczną, syntaktyczną, morfologiczną, morfosyntaktyczną, leksykalno-semantyczną oraz interferencję kategorii gramatycznych (1979b: 525–533).

1. Ze względu na charakter relacji pomiędzy J1 i J2:
 - a) interferencja paradygmaticzna lub morfologiczna – naruszenie norm gramatycznych w J2, którego przyczyną są różnice w kategoryalnych cechach części mowy w J1 i J2 (dotyczy wyboru jednostek wypowiedzi według zasad dystrybucji danego języka),
 - b) interferencja syntagmatyczna lub syntaktyczna, polegająca na naruszeniu reguł liniowych (ang. *axe horizontal*) łączenia elementów w zdaniu w J2 pod wpływem analogicznych modeli łączliwości w J1.
2. Ze względu na charakter naruszenia normy gramatycznej w J2:
 - a) brak różnicowania, polegający na nieużywaniu elementu w J2 z powodu jego braku w J1,
 - b) hiperróżnicowanie – przeniesienie z J1 cech, których brak w J2,
 - c) reinterpretacja różnic (ponowny podział) – zamiana cech z J2 na cechy z J1 (2006: 19).

Diagram 6. Typy interferencji gramatycznej według M. Karolczuk



Tradycyjnie zwykło przyjmować się, iż interferencja to transfer negatywny, a więc zjawisko utrudniające proces nauki języka obcego także poprzez powstawanie błędów językowych. J.A. Czochralski, zachowując podział interferencji na pozytywną i negatywną, zinterpretował je jednak odmiennie. Interferencja pozytywna, według autora, powoduje błędne użycie struktur danego systemu w miejsce innego systemu, natomiast interferencja negatywna to „unikanie elementów danego systemu języko-

wego pod wpływem innego systemu” (1979c: 539). Kryterium tego rozróżnienia to nie pozytywny lub negatywny efekt działania interferencji, ale wystąpienie efektu – błędu (interferencja pozytywna) lub brak rezultatu – unik (interferencja negatywna).

Strategię unikania pewnych struktur przez uczących się biorą także pod uwagę inni badacze. Kateřina Pösingerová stwierdziła, że według przejawu interferencji można ją dzielić na jawną i skrytą. Pierwszy typ występuje, gdy mamy do czynienia w sposób oczywisty (w postaci błędów) z interferencją międzyjęzykową lub wewnątrzjęzykową. Drugi typ dotyczy sytuacji używania przez uczącego się struktur prostszych, ale lepiej mu znanych. Tego typu konstrukcje zdaniowe są zgodne z normą J2, ale ich frekwencja użycia w J2 jest niska (2001: 260–261). Przyczyną występowania interferencji skrytej może być brak jakichś elementów lub kategorii w J1, które są obecne w J2. Wtedy wydają się one uczącemu się po prostu niepotrzebne i woli on tę samą treść wyrazić przy użyciu elementów, których istnienie jest w jego mniemaniu lepiej umotywowane. Problem ten zostanie omówiony w kolejnej części pracy.

Z wyróżnieniem K. Pösingerovej koresponduje podział dokonany przez J. Arabskiego. Wyróżnił on interferencję zewnętrzną (ang. *external interference*) jako odpowiednik międzyjęzykowej oraz wewnętrzną (ang. *internal interference*) odpowiadającą interferencji wewnątrzjęzykowej. Interferencję zewnętrzną podzielił autor dodatkowo na aktywną i bierną. Interferencja zewnętrzna aktywna występuje, gdy elementy systemu J1 mają wpływ na elementy systemu J2, powodując błędy. Interferencja zewnętrzna bierna zaś występuje w przypadku, gdy w J1 brak jest pewnych kategorii obecnych w J2 (Magnuszczyńska 1981: 15).

Mówić można także o interferencji systemowej i zmiennej. Pierwszy jej typ występuje w przypadku, gdy błędne formy ulegają fosylizacji na danym etapie rozwoju interjęzyka, drugi zaś nie ma charakteru językowej skamieliny (Langhoff 2007: 142).

Na gruncie rosyjskiej glottodydaktyki powstał podział interferencji wewnątrzjęzykowej na trzy grupy. Pierwsza to interferencja, która utrudnia wypowiedź; druga – interferencja, która zakłóca wypowiedź, a trzecia to interferencja, która niszczy, niweczy wypowiedź (Вараксина 2013: 237). Klasyfikacja ta koresponduje wyraźnie z dzieleniem błędów na bardziej i mniej ważne w zależności od stopnia zakłócenia komunikacji. Uwzględniono w niej zatem skutek interferencyjny w postaci wystąpienia trzech grup błędów o różnej wadze i znaczeniu dla powodzenia komunikacji, zatem jest to typologia glottodydaktyczna.

Powszechnie wyróżnia się obecnie także interferencję kulturową⁵⁸, która polega na tym, iż w sytuacji braku znajomości reguł socjolingwistycznych, pragmatyczno-

⁵⁸ Na temat interferencji kulturowej zob. np. Żarski 1993. Interferencję tego typu K. Bednarska nazywa transferem pragmatycznym lub interferencją pragmalingwistyczną i w ramach tego zjawiska wyróżnia: błędy związane z użyciem nazw własnych, błędy związane z etykietą językową, błędy sytuacyjne (2014: 234–238).

-językowych uczeń stosuje formy językowe (zachowania językowe) właściwe dla kultury własnej, nie obcej (Magnuszewska 1981: 20). Efektem występowania tego typu interferencji będą nie błędy systemowe (wypowiedź może być zbudowana poprawnie), ale błędy w zakresie pragmatyki językowej. Zatem na skutek zastosowania błędnych reguł użycia nadawca nie osiągnie skuteczności tworzonego aktu mowy.

Na zakończenie niniejszych rozważań warto podkreślić, iż interferencję można rozumieć i definiować rozmaicie, w zależności od przyjętej perspektywy badawczej:

1. W aspekcie psychologicznym interferencja to ujemny wpływ w pełni zautomatyzowanych nawyków języka prymarnego na nie w pełni wykształcone nawyki w J2. To także percypowanie, magazynowanie i reprodukcja elementów obcych w formie języka pierwszego.
2. W aspekcie lingwistycznym (któremu w niniejszej rozprawie daje się prymat) interferencja to nakładanie się na siebie (krzyżowanie się, mieszanie się) systemów różnych języków, czego rezultatem jest używanie elementów systemu jednego języka w drugim.
3. W aspekcie glottodydaktycznym interferencja to element procesu przyswajania języka obcego, którego podmiotem jest osoba ucząca się, a także czynnik powodujący szczególny typ błędu, który popełnia uczący się pod wpływem nawyków i struktur J1 (zob. Magnuszewska 1981: 14; Iwan 1995: 39–40).

1.2.3.3. Czynniki warunkujące występowanie interferencji

Wystąpienie interferencji jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Jedne z nich leżą po stronie uczącego się, inne po stronie nauczyciela, jeszcze inne leżą w strukturach systemów językowych J1 i J2. Przyjąć można, iż czynniki pozajęzykowe (pozastrukturalne), które mogą wzmacniać lub osłabiać działanie interferencji, są takie same jak te, które stanowią przyczynę błędów językowych w ogóle, a więc po stronie uczącego się: poziom motywacji, osobowość, wysiłek i czas pracy włożony w naukę, czynniki natury psychofizycznej: stres, zmęczenie, znużenie, nieśmiałość; po stronie nauczającego (czynniki pedagogiczne): metoda nauczania, podręcznik i inne materiały dydaktyczne, osobowość, środowisko nauczania oraz prestiż danego języka, stosunek do niego (i obszaru językowego), a także czynniki demograficzne, kontekst socjalny etc. Wiek uczącego się także ma znaczenie w przypadku transferu – uważa się bowiem, że występuje on w nikłym procencie u dzieci uczących się jednego języka obcego, a nie występuje, jeśli dziecko uczy się dwóch języków jednocześnie, choć można także spotkać się z opiniami polemicznymi wobec takiego stwierdzenia (zob. Bednarska 2014: 55).

Spośród czynników glottodydaktycznych mających wpływ na występowanie interferencji wymienić należy także rodzaj ćwiczonej sprawności (Harczuk 1972: 21). Interferencja występuje nie tylko w procesie produkcji, ale także recepcji (Marton

1979d: 618–625), czego dowodem jest odczytywanie przez obcokrajowców polskich wyrazów jako zbliżonych do rodzimych (nie dotyczy to wymowy, lecz postaci wyrazu). Recepcja ponadto poprzedza produkcję i na jej etapie może dojść do zniekształceń, które z kolei są przenoszone do wypowiedzi ucznia. Wydaje się jednak, iż transfer negatywny występuje z większą mocą w procesie produkcji, chociaż trzeba mieć też na uwadze fakt, iż łatwiej jest badać produkcję niż recepcję. Trudno także rozstrzygnąć, czy silniejszy będzie transfer w procesie mówienia, czy pisania. Tutaj główną rolę odgrywa typ tekstu: sterowany lub spontaniczny – w tym drugim interferencja działa mocniej. Należy zatem przyjąć, iż wszystkie ćwiczone sprawności – zarówno receptywne, jak i produktywne – są obszarem działania transferu, choć w niejednakowym stopniu. Z powodu braku badań porównawczych, mogących dać odpowiedź na pytanie o stopień działania interferencji w ramach każdej sprawności, zagadnienie to należy uznać za ciekawe poznawczo i warte poddania oddzielnym analizom.

Specyficznymi uwarunkowaniami interferencji są czynniki strukturalne (językowe), czyli te, które tkwią w systemie J1 (oraz innych znanych uczniowi języków) oraz w systemie J2. Można wymienić następujące czynniki natury językowej:

1. stopień pokrewieństwa pomiędzy J1 i J2,
2. stopień otwartości podsystemu języka,
3. rodzaj przyswajanej struktury,
4. typ tekstu,
5. stopień rozwoju interjęzyka (Arabski 1980: 13).

Stopień pokrewieństwa pomiędzy językiem prymarnym a docelowym, a co za tym idzie – genetyczne i typologiczne podobieństwo języków jest czynnikiem warunkującym w znacznym stopniu interferencję interlingwalną. Udowodniono bowiem⁵⁹, że to nie różnice, jak wierzone w okresie popularności hipotezy kontrastywnej, ale właśnie podobieństwa między językami są przyczyną największej liczby błędów międzyjęzykowych. Uczenie się języka podobnego do ojczystego zarówno ułatwia naukę, jak i znacznie ją utrudnia. „Prawdą jest, że języków zbliżonych genetycznie uczy się łatwiej, ale nie zawsze efektywniej [...]” (Lipińska 2003: 84). Zbieżności przyspieszają bierne opanowanie języka: rozumienie mowy i tekstu pisanego, podczas gdy czynne jest trudniejsze niż w przypadku języków o mniejszym stopniu podobieństwa. Tożsamość języków powoduje bowiem mieszanie zjawisk językowych (Grochowski 1978: 16). Stąd także szybkie postępy komunikacyjne uczących się J2 zbliżonego do J1, bardzo szybkie rozumienie przy jednoczesnym braku poprawności, dużej liczbie błędów interferencyjnych w produkcji językowej w J2.

⁵⁹ Jako pierwszy ustalił ten czynnik Eric Kellerman (1977, 1979, 1983) (Bednarska 2014: 53).

Wielu badaczy stwierdziło, iż aby transfer w ogóle się pojawił, muszą wystąpić w J1 i J2 elementy podobne. Z. Harczuk pisał, iż „transfer występuje wówczas, gdy między dwiema czynnościami istnieją jakieś punkty styczne, są pewne podobieństwa. [...] Spośród zależności obiektywnych na czoło wysuwa się zależność między stopniem podobieństwa a intensywnością interferencji” (1972b: 204, 205; zob. tegoż 1972a: 11). J. Arabski także potwierdził te spostrzeżenia, pisząc, iż między J1 a J2 musi być jakiś punkt odniesienia, by transfer się pojawił. Jako przykład autor podał przenoszenie morfologii języka rodzimego na niemiecki przez Holendra, czego nie czyni np. uczący się języka niemieckiego Polak (1980: 12). Podobnie jest w przypadku Słowian uczących się kolejnych języków słowiańskich. Transfer negatywny wzmacnia się jeszcze bardziej w obrębie tej samej grupy językowej, np. języków zachodniosłowiańskich (język czeski i słowacki a polski). Uczący się, dostrzegając podobieństwa pomiędzy J1 i J2, będzie częściej sięgał do J1 w obszarze leksyki⁶⁰, wymowy, akcentu, ortografii czy gramatyki (Bawej 2008: 73). J.A. Czochrański zauważył ponadto, iż w przypadku dwóch częściowo zbieżnych systemów następuje przeniesienie modelu z języka ojczystego na podstawie owego dostrzeżonego podobieństwa, który zostaje następnie rozszerzony na sferę różnic między dwoma systemami (1979b: 523).

Ważne spostrzeżenie uczynił też Terence Odlin. Dostrzegł on bowiem, iż transferacja elementów językowych z J1 do J2 zachodzi w warunkach nie tylko faktycznej zbieżności systemów językowych, ale także mniemania uczących się o ich podobieństwie (za: Bednarska 2014: 53). Zjawisko postrzegania zbieżności między językami nosi nazwę dystansu psychotypologicznego. Analizuje się je głównie jako jeden z czynników mogących zwiększać siłę działania transferu pozytywnego (Otwińska-Kasztelaniec 2009: 191–196). Dystans psychotypologiczny może mieć także wpływ na działanie interferencji, sprzyja bowiem hipergeneralizacji.

Na wystąpienie transferu duży wpływ ma także rodzaj podsystemu języka, którego elementy są aktualnie przyswajane⁶¹. W tym kontekście najważniejszą cechą podsystemu jest stopień jego zdeterminowania. Żaden z podsystemów języka nie jest odporny na działanie interferencji, jednak częściej działa ona w systemach o większym stopniu otwartości. Ludwik Zabrocki pisał, iż zasób podsystemów otwartych, jak np. leksykalnego, może się zmniejszać lub rozszerzać w zależności od aktualnych potrzeb użytkowników, natomiast w podsystemach zamkniętych, jak fonetyczny lub morfologiczny, nie mogą zachodzić tego typu zmiany (1978: 30–31). A. Szulc

⁶⁰ Najbardziej jaskrawym tego przykładem w zakresie leksyki są *falszywi przyjaciele tłumacza* (ang. *false friends*), czyli wyrazy o podobnej lub identycznej substancji brzmieniowej, ale odmiennym znaczeniu (homonimy międzyjęzykowe) (zob. np. Lipczuk 1992; Wilczyńska 1992; Remblewska 2010; Grabowska 2005; Krzeszowski 2010; Babanow 2013; Krawczyk-Neifar 2008; Papierz 2002; Szpila 2005 i in.).

⁶¹ Szczegółowo o wpływie transferu na poszczególne podsystemy języka zob. Bednarska 2014: 48–51.

twierdził, iż najbardziej zdeterminowany podsystem językowy to system morfemów funkcjonalnych: jego elementy wzajemnie się determinują, nie ma tu miejsca na wybór. Subsystem ten musi być dobrze opanowany i zautomatyzowany przez ucznia. Podsystem leksykalny natomiast jest najmniej zdeterminowany, mówiący ma dużą swobodę wyboru. W zasadzie, jak pisał autor, w podsystemie zamkniętym jak morfologiczny interferencja nie występuje, „chyba że J1 i J2 są typologicznie i genetycznie pokrewne” (1979: 634), z czym mamy do czynienia właśnie w przypadku uczących się języka polskiego Ukraińców. A. Szulc skonstatował, iż „interferencja jest wprost proporcjonalna do stopnia otwartości danego systemu” (1960: 339). Stopień ten odzwierciedla hierarchia, postępująca od najbardziej otwartego systemu do najbardziej zamkniętego: w planie ekspresji od podsystemu intonacyjnego poprzez akcentuacyjny do fonetycznego; w planie semantycznym od podsystemu leksykalnego poprzez syntaktyczny i słotwórczy do morfologicznego (Magnuszewska 1981: 21).

Katarzyna Bednarska, przywołując badania S.G. Thomason i T. Kaufmana (1988), podkreśliła z kolei, iż czynnikiem najmocniej determinującym wystąpienie błędu interferencyjnego w danym podsystemie języka jest zintegrowanie określonego elementu języka z całym systemem. Im większa integracja danej formacji z całym J1, tym trudniej ją przenieść do J2. Z tej przyczyny zwykle uważa się, iż fleksja nie jest narażona bezpośrednio na działanie transferu. Autorka wysunęła wniosek, iż w przypadku języków fleksyjnych nie można mówić o silnym zintegrowaniu fleksji z całym systemem języka, gdyż języki te mają w swoich zasobach możliwość szerokiego wyboru ewentualnych końcówek fleksyjnych (2014: 49). Wydaje się jednak, iż przenoszenie końcówek fleksyjnych, mimo ich integracji z systemem i dużego stopnia zdeterminowania poprzez elementy otaczające w przypadku języków słowiańskich wynika znowu z podobieństwa – po pierwsze, są to języki fleksyjne, po drugie, ich paradygmaty odmiany wykazują dużą zbieżność przy subtelnych niejednokrotnie różnicach w samych tylko końcówkach, stąd zjawisko generalizacji (szczególnie w przypadku podobnie brzmiących leksemów) rozciąga się także na końcówki.

J. Arabski wyraził przekonanie, że wpływ na transfer ma także rodzaj przyswajanej struktury. Stwierdził on, że w języku docelowym są struktury uniwersalnie trudne, podatne na błąd (1980: 11). Do podobnych wniosków doszły A. Dąbrowska i M. Pasięka, które na podstawie obszernego korpusu błędów językowych w polszczyźnie obcokrajowców z różnymi językami pierwszymi wyłoniły uniwersalne „trudne miejsca polszczyzny”⁶². Według J. Arabskiego trudność w przyswojeniu

⁶² „Trudne miejsca polszczyzny” to według autorek: skomplikowane paradygmaty fleksyjne, konieczność stosowania rzadkiej reguły, wyrazy podobne pod względem brzmienia lub zbliżone budową słotwórczą, reguły akomodacyjne, zasady łączliwości semantycznej, wszelkie nieregularności (2005a: 25; zob. także: Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 59–79). P.W. Turek również analizował cechy polszczyzny, które mają wpływ na szybkość akwizycji języka polskiego u Słowian. Do czynników utrudniających przyswojenie języka polskiego

tych szczególnych struktur polega na ich redundancji (wniosek na podstawie języka angielskiego, np. system przedimków, który także Polakom sprawia trudność) (tamże: 12).

Na występowanie transferu ma także wpływ typ tekstu, który tworzą lub odtworzają obcokrajowcy. Wiadomo bowiem, jak już wcześniej wspomniano, iż więcej błędów interferencyjnych znajdzie się w tekstach spontanicznych (zarówno ustnych, jak i pisemnych), a mniej w tekstach kontrolowanych (testach, streszczeniach), z tego powodu, iż użytkownik koncentruje się w tych pierwszych na treści, nie na formie. Najwięcej zaś błędów interlingwalnych będzie zawierało tłumaczenie, szczególnie spontaniczne (Pösingerová 2001: 261).

Istotny dla transferu jest także stopień rozwoju interjęzyka uczącego się, innymi słowy – poziom zaawansowania językowego (biegłości językowej). Dawniej sądzono (np. B.P. Taylor – połowa lat 70.), iż wraz z rozwojem interjęzyka wpływ interferencji maleje, czyli oddziaływanie transferu jest odwrotnie proporcjonalne do stopnia rozwoju interjęzyka. Wyrażano także opinie, iż antidotum na interferencję stanowi po prostu uczenie się (np. W. Nemser). W. Woźniakowski, przywołując badania W. Leopolda, N. Imedadze i J. Ronjata, potwierdzał, iż interferencja jest, podobnie jak błąd językowy, naturalną cechą interjęzyka, którą trzeba traktować jako „normalny symptom kreatywnego procesu kolejnych przybliżeń do systemu modelowego” (1982: 73). Według tego autora transfer negatywny zanika wraz z ustabilizowaniem się systemów reguł językowych, więc zjawiska tego glottodydaktyka nie powinna demonizować (tamże).

J. Arabski, badając język angielski Polaków, udowodnił jednak, iż w miarę rozwoju interjęzyka wzrasta intensywność oddziaływania interferencji w leksyce. Tłumaczył zaobserwowany fenomen tym, iż uczeń staje się na zaawansowanym etapie samodzielny i kreatywny, a to prowadzi w początkowych fazach do tworzenia błędnych konstrukcji (1979, 1980: 12).

Badania J. Arabskiego korespondują z „teorią monitora” autorstwa S. Krashe-na, który wyróżnił trzy fazy przyswajania języka obcego: *filtr*, *organizator*, *monitor*. Ostatnia faza (*monitor*) to etap świadomego uczenia się: korzystania z poznanych reguł, poprawiania własnych błędów, zadumy nad użyciem danych form i struktur. S. Krashen stwierdził, iż to właśnie w tej fazie najczęściej występuje interferencja – a więc na zaawansowanym etapie rozwoju interjęzyka (Lipińska 2003: 46).

Natomiast A. Dąbrowska i M. Pasieka wyraziły pogląd, iż moment wystąpienia interferencji jest najbardziej uzależniony od stopnia pokrewieństwa J1 i J2 – „im języki są bliżej ze sobą spokrewnione, tym wcześniej dochodzi między nimi do transferu negatywnego” (2006: 19). Można zatem stwierdzić, iż faza *monitora*, językowa

zaliczył w ramach morfologii: przypadki, aspekt, wielość form liczebnika; do czynników ułatwiających zaś – regularny system czasów (2010: 278).

samodzielność i kreatywność występują w przypadku bliskości J1 i J2 wcześniej niż w przypadku większej odległości i braku pokrewieństwa pomiędzy J1 i J2.

Do tej pory nie udało się więc jednoznacznie ustalić, na którym poziomie biegłości językowej transfer jest najbardziej aktywny. Niektórzy badacze i praktycy za wodu twierdzą, że zdecydowanie dzieje się to u uczniów początkujących, inni zaś, że muszą oni osiągnąć pewien poziom zaawansowania, zanim transfer będzie mógł zadziałać (zob. Bednarska 2014: 54). Można przypuszczać, iż etap występowania aktywnego transferu różni się w przypadku różnych J2.

Lista wymienionych wyżej czynników oddziałujących na siłę interferencji nie jest pełna. Uściślić dotychczasowe rozważania może przegląd najważniejszych mechanizmów działania interferencji w strukturze języków.

1.2.3.4. Lingwistyczne mechanizmy interferencji

Lingwistyczne mechanizmy działania transferu negatywnego są uwarunkowane strukturalnie – pewne cechy struktur J1 i J2 interferują mocniej niż inne. Można wyróżnić następujące mechanizmy transferowania struktur językowych (z pominięciem zjawisk leksykalnych, typu: kalkowanie, zapożyczenie):

1. Struktury J1 i J2 są podobne, ale nie identyczne.
2. W J2 istnieje więcej struktur lub syntagm dla wyrażenia danej treści niż w J1.
3. Do J2 przenoszona jest struktura częstsza, o mocnej pozycji w J1 (prostsza) (Kijewska 2001: 265).

Jak wynika z powyższej listy, mechanizm interferencji zasadza się na strukturalnych podobieństwach i różnicach tak jakościowych, jak i ilościowych (liczba elementów w J1 i J2, obecność jakichś elementów w strukturze jednego języka, ich brak w strukturze drugiego etc.).

Ważnym „prawem” interferencji jest to, że podobieństwa w J1 i J2 są częściowe lub pozorne, a uczący się języka obcego generalizuje je także na obszar różnic (nie różnicuje dostatecznie faktów językowych). W tym przypadku możemy mieć do czynienia z interlingwalnymi błędami nierozróżniania pewnych elementów oraz błędów nadmiernej generalizacji (np. reguły) (tamże).

Na gruncie strukturalizmu, w kontekście dwudzielnosci znaku językowego J.A. Czochrański wyjaśnił, iż w przypadku nieprawidłowych przyporządkowań strony oznaczonej do strony oznaczającej w J2 może nastąpić zawężenie lub rozszerzenie zakresu występowania danej kategorii w J2 (1979b: 523–524). O ile zawężenie jest stosunkowo niegroźne, o tyle rozszerzenie może powodować znaczne zakłócenia komunikacyjne. Przykładem podanym przez autora jest np. tworzenie przez Polaków imiesłowu czasu teraźniejszego od wszystkich niemieckich czasowników, gdy tymczasem reguła w języku niemieckim ogranicza się do pewnej tylko grupy

czasowników – ma więc węższy zasięg funkcjonalny niż analogiczny imiesłów w języku polskim (tworzony bez ograniczeń od wszystkich czasowników). Błąd polega więc na zastosowaniu reguły języka polskiego, która mimo zbieżności z niemiecką ma zdecydowanie szerszy zasięg w polszczyźnie niż w języku niemieckim. To zjawisko nadmiernej generalizacji, które autor – z lingwistycznego, a nie psychologicznego punktu widzenia nazywa: „przeciążeniem kategorii języka obcego” (1979b: 533–534).

Interferencja może także występować w przypadku, gdy J1 i J2 różnią się ilościowo pod względem pewnych elementów językowych. Z sytuacją taką mamy do czynienia, jeśli J2 posiada więcej kategorii lub funkcji niż J1 lub jeśli podobny element jest zjawiskiem w J1 marginalnym. Uczący się unika zwykle używania elementów, struktur lub kategorii w J2, które nie mają swoich odpowiedników w J1 lub odpowiedniki te mają nikłe znaczenie (funkcjonalne), niską frekwencję. Przykładem tego może być unikanie stosowania polskiej kategorii męskoosobowości, której brak w języku ukraińskim⁶³. Jeśli w J2 dopuszczane są alternatywnie pewne redundantne elementy językowe, to unikanie jednych z nich przez uczących się nie prowadzi do błędów, a jedynie do pewnej stylistycznej monotonii. W przypadku jednak tzw. wyboru koniecznego, gdy unika się używania kategorii lub funkcji obligatoryjnych w J2, wystąpić mogą groźne dla komunikacji błędy językowe (tamże: 534–535). J.A. Czochrański pisał: „Niebezpieczeństwo wystąpienia interferencji jest tu bardzo duże. Chodzi tu oczywiście o powtarzający się ciągle nieprawidłowy wybór, który spowodowany jest nieodczuwaniem potrzeby różnicowania tych form” (tamże: 536). Przykładem może być obecność w języku polskim dwóch pokrewnych znaczeniowo czasowników o odmiennych regułach użycia: *wiedzieć*, *znać*. Język ukraiński (a także rosyjski) posiada tylko jeden czasownik brzmieniem przypominający polski *znać*, uczniowie unikają więc czasownika *wiedzieć*, stąd częste błędy: **Znam o tym*; **On zna, gdzie mamy lekcję*.

Odwrotna sytuacja, gdy w J1 jest więcej elementów dla wyrażenia danej treści niż w J2, nie powoduje wystąpienia interferencji.

J. Arabski nazywa opisany mechanizm prawem „prymarnego odpowiednika”, który może pojawiać się w każdym podsystemie języka. „Prymarnym odpowiednikiem” polskiego przyimka *w* jest angielski *in*. W wielu strukturach angielskich, które na polski przetłumaczymy właśnie z użyciem przyimka *w*, występują inne przyimki, jak: *on*, *at*, *by*, *with*. Wynikiem działania interferencji będzie nagminne stosowanie przyimka *in* jako „prymarnego odpowiednika” tam, gdzie należałoby użyć innego angielskiego przyimka (1980: 14–18).

⁶³ Na temat błędów interferencyjnych w polszczyźnie, wynikających z nieobecności kategorii męskoosobowości w języku ukraińskim zob. np. Izdebska-Długosz 2015b, 2016b, 2016d.

Autor ten zauważył także, że przenoszone z J1 do J2 są struktury prostsze dla ucznia, o silnej pozycji i dużej frekwencji w języku prymarnym (zakorzenione, prototypowe⁶⁴). Mechanizm ten doprowadza do uproszczenia struktur w J2 (tamże: 15). Badacz rozpatrywał ten mechanizm na podstawie pary języków polskiego i angielskiego, jednak w przypadku języka polskiego i ukraińskiego mówić możemy także o komplikowaniu struktur, czego przykładem może być nadużywanie strony biernej przez ukraińskojęzycznych uczniów jako „prymarnego odpowiednika” konstrukcji syntaktycznej (o większej niż w polszczyźnie frekwencji i funkcjonalności w języku ukraińskim i rosyjskim) w miejscach, w których należałoby w polszczyźnie użyć prostszej strukturalnie konstrukcji czynnej (np. **Książka była oglądana mną kilka razy*).

Mechanizm opisany przez J. Arabskiego koresponduje z obecnym w literaturze anglosaskiej pojęciem *oznaczoności* (ang. *markedness*), polegającym na tym, iż struktury oznaczone i nieoznaczone (podobne „centralnym” i „peryferyjnym” u N. Chomsky’ego) ulegają transferowi w sposób odmienny. Struktury nieoznaczone w J1 (bardziej podstawowe) są chętniej kopiowane do J2, jeśli w J2 odpowiadają im struktury oznaczone (uwarunkowane regułami). Uczący się unikają natomiast kopiowania do J2 struktur w J1 oznaczonych, szczególnie jeśli w J2 odpowiadają im elementy nieoznaczone (zob. Bednarska 2014: 52).

1.2.3.5. Psychologiczne mechanizmy interferencji

W niniejszej pracy prymat daje się strukturalnym czynnikom odpowiedzialnym za występowanie interferencji, które za pomocą elementów studiów kontrastywnych dają się dość jednoznacznie ustalić. Nie sposób jednak nie wspomnieć o mechanizmach psychologicznych odpowiedzialnych za transfer (mniej uchwytnych i nieweryfikowalnych w ramach prezentowanych tu analiz), tym bardziej że w sposób oczywisty się one zazębiają.

Ustalenia na temat mechanizmów psychologicznych interferencji wynikają z badań eksperymentalnych z zakresu fizjologii oraz psychologii i ujęte są w behawioralny schemat bodźca i reakcji. Przez bodziec rozumie się każdą przyczynę powstania wypowiedzi, reakcją zaś są wszelkie wypowiedzi ucznia sformułowane w J2 (Komorowska 1975: 99–100).

Według H. Komorowskiej u podstaw mechanizmu interferencji językowej leżą trzy zjawiska natury psychologicznej, działające w umyśle uczącego się J2: generalizacja bodźca, irradiacja, generalizacja reakcji. Zjawisko generalizacji bodźca polega na tym, iż po utrwaleniu danego bodźca powiązanego z konkretną reakcją inny

⁶⁴ Na temat zakorzenienia i prototypowości elementów językowych zob. także Bednarska 2014: 52.

bodziec – pod pewnymi względami podobny do pierwszego – wywoła tę samą reakcję. Uczeń nie różnicuje bodźców, nie uwzględnia cech specyficznych dla każdego z nich, opierając się na ich powierzchownym podobieństwie. Rezultatem generalizacji bodźca mogą być błędy w systemie gramatycznym, np. stosowanie niepoprawnego szyku zdania, użycie niewłaściwego czasu i rodzaju gramatycznego. Generalizacja obejmuje obok bodźców werbalnych także bodźce sytuacyjne, czyli sposób postrzegania rzeczywistości pozajęzykowej, który jest zdeterminowany przez kategorie językowe. W ten sposób może dojść do interferencji kulturowej. Interferencja przestanie być obecna, gdy uczący się osiągnie fazę odróżnicowania bodźca, który to odtąd będzie działał nie tylko przez swoją cechę ogólną, ale także przez cechy szczegółowe. Warto dodać, iż generalizacji ulegać mogą zarówno bodźce werbalne czy sytuacyjne, jaki i umiejętności i nawyki językowe⁶⁵.

Irradiacja, związana z teorią promieniowania, polega na tym, iż w przypadku niedostatecznego wyspecjalizowania się poszczególnych ośrodków nerwowych w mózgu bodziec, zamiast trafiać do właściwego dla siebie ośrodka, rozchodzi się (promieniuje) po całej korze mózgowej, powodując pobudzenie wielu ośrodków nerwowych. To wpływa z kolei na nieprawidłowy odbiór i tworzenie produkcji w języku obcym.

Ze zjawiskami tymi koresponduje także generalizacja reakcji (współzawodniczenie reakcji), która polega na nieprawidłowym użyciu w danej wypowiedzi elementu innej, lepiej wyćwiczonej struktury. Błędy tego typu leżą raczej po stronie nauczyciela i wynikają z nierównej liczby powtórzeń pewnych partii materiału. Generalizacja reakcji byłaby więc mechanizmem odpowiedzialnym za interferencję wewnątrzjęzykową.

H. Komorowska konkluduje, iż błędy wynikające z generalizacji bodźca i irradiacji dotyczą kompetencji językowej, natomiast te, których przyczyną jest generalizacja reakcji, należą raczej do płaszczyzny produkcji językowej (1980: 102–107).

1.2.3.6. Liczebność błędów interferencyjnych – badania empiryczne

W poprzednich podrozdziałach ustalono, iż interferencja jest potężną siłą błędotwórczą i jako taka musi być brana pod uwagę przez każdego lektora języka obcego, lapsologa i glottodydaktyka, szczególnie zaś tego, który zajmuje się nauczaniem języków podobnych i spokrewnionych. Badanie błędów interlingwalnych ma długą tradycję w literaturze lapsologicznej i glottodydaktycznej. W niektórych pracach

⁶⁵ Na sytuację, w której kształtuje się nawyk językowy, zwrócił również uwagę L. Grochowski, opisując eksperyment, w którym znający biegle język rosyjski Gruzin miał za zadanie nakreślić na tablicy szereg kręgów, precyzując to zadanie werbalnie. Posługując się językiem rosyjskim, badany wykonał zadanie szybko i sprawnie. Jednak poproszony o jego powtórzenie i skomentowanie w języku gruzińskim miał duży problem z jego merytorycznym wykonaniem. Okazało się, iż uczył się on geometrii po rosyjsku (1978: 27).

empirycznych znaleźć można także dane ilościowe: procent błędów dających się wytłumaczyć działaniem interferencji w stosunku do błędów o innych – nie zawsze uchwytnych i łatwych do określenia przyczynach.

Wymienić trzeba najważniejsze polskojęzyczne monografie⁶⁶ poświęcone błędom wynikającym z interferencji w językach obcych Polaków. Są to:

1. A. Doros, S. Łużny (1965) zaproponowali szereg ćwiczeń, mających zapobiegać błędom syntaktycznym i stylistycznym w nauczaniu języka rosyjskiego Polaków, wskazując na najczęstsze błędy o charakterze interferencyjnym.
2. Z. Harczuk (1972) w swojej pionierskiej na gruncie języka rosyjskiego rozprawie zbadał wpływ interferencji języka polskiego na uczących się rosyjskiego uczniów.
3. J. Arabski (1979) zbadał kolejne etapy rozwoju interjęzyka Polaków uczących się angielszczyzny. Swoje wyniki zilustrował tabelarycznie, podając liczebność błędów interferencyjnych w całym korpusie.
4. H. Komorowska (1980), badając błędy w języku angielskim Polaków, starała się ustalić wartość metody audiolingwalnej i kognitywnej w przewyżnianiu wpływów interferencyjnych.
5. Z. Magnuszewska (1981) badała błędy językowe spowodowane interferencją u Polaków uczących się języka francuskiego, koncentrując się na podsystemie morfosyntaktycznym i leksykalnym.
6. J. Korzeniewska-Rogalewicz (1986) poświęciła wyczerpującą monografię błędom leksykalnym w języku rosyjskim Polaków (w tym także błędom interlingwalnym).
7. K. Iwan (1995) badała wpływ interferencji na opanowanie przez Polaków rosyjskiej ortografii.

Spory co do liczebności błędów interlingwalnych w stosunku do wszystkich błędów w zgromadzonych korpusach trwają od czasu popularyzacji analizy kontrastywnej. W tym okresie utrzymywano, iż błędy językowe w J2 są pochodną działania wyłącznie interferencji i że badając kontrasty językowe (początkowo tylko różnice w ramach prądu kontrastywnego, potem także podobieństwa – w ramach analiz konfrontatywnych), można je stosunkowo łatwo i precyzyjnie przewidzieć. Odpowiedzią na hipotezę kontrastywną były pierwsze empiryczne analizy błędów, które miały niejako za zadanie udowodnić, że błędów interlingwalnych w całym korpusie nie jest dużo.

⁶⁶ Z rosyjskojęzycznych monografii polskich autorów można wymienić: M. Karolczuk (2006) na temat interferencji gramatycznej w procesie nauczania języka rosyjskiego polskich studentów filologów (zestawienie hipotetycznych i autentycznych obszarów interferencji języka polskiego na system rosyjskich rzeczowników) oraz B. Gaska (2012) o leksykalno-semantycznej interferencji w procesie przekładu polsko-rosyjskiego (tematyka trudności w przekładzie zazębia się z problematyką trudności w NJO na płaszczyźnie interferencji i błędów z niej wynikających).

W poszczególnych analizach stwierdzono następującą liczebność błędów językowych o przyczynie interferencyjnej:

1. H.C. Dulay, M.K. Burt (1975) – blisko 0%,
2. L. Duškova (1969) – 6%,
3. D.M. Lance (1969) – 32%,
4. H.V. George (1972) – 33%,
5. S.M. Ervin-Tripp (1970) – 33–66%,
6. U. Carlbom (1973) – 84% (zob. Arabski 1980: 13).

Wyniki powyższych analiz skomentował J. Arabski, pisząc, iż wykonane one zostały w różnych warunkach: H.C. Dulay i M.K. Burt badali dzieci (jak pisano, u dzieci interferencja niemal nie występuje), L. Duškova analizowała błędy morfologiczne w czesko-angielskim interjęzyku, D. Lance i S. Ervin-Tripp badali kontakt językowy hiszpańsko-angielski, natomiast U. Carlbom – szwedzko-angielski. Oczywisty wydaje się fakt, że nie można porównywać badań wykonanych różnymi metodami, na różnym materiale, na niepodobnych pod wieloma względami (np. wieku) grupach, nade wszystko zaś – na różnych parach języków, o różnym stopniu pokrewieństwa i podobieństwa typologicznego. J. Arabski, opisując wyniki własnych badań nad interjęzykiem polsko-angielskim, stwierdził dobitnie, iż „interferencja w kontakcie językowym polsko-angielskim u uczniów po okresie dojrzewania jest zjawiskiem bardzo częstym. Bliskość genetyczna tych dwu języków sprawia, że uczeń znajduje wiele punktów odniesienia w konstrukcjach angielskich i przenosi do poznawanych struktur J2 reguły J1” (tamże). Badania tego autora dowiodły, iż liczba błędów interlingwalnych nie zmniejsza się w miarę postępów w nauce, jedynie zmniejsza się ich zagęszczenie. U uczniów zaawansowanych błędów wynikających z interferencji było mniej więcej tyle samo (nieco ponad 50% wszystkich), ile u uczniów początkujących, spadła natomiast liczba błędów „simplifikacji”, a wzrosła liczba błędów wynikających z analogii (Iwan 1995: 44). Z wniosków wysuniętych przez Z. Magnuszewską, badającą polsko-francuski interjęzyk, wynika, iż liczba błędów o charakterze interferencyjnym wzrasta w klasach starszych (1981: 37).

Według H. Komorowskiej, badającej interferencję języka polskiego na przyswajany angielski, błędy interlingwalne to około $\frac{1}{3}$ całego korpusu (1980: 98). Ewa Lipińska pisze, że w sytuacji emigracyjnej zjawisko interferencji najprawdopodobniej ulega intensyfikacji (2003: 83), gdyż, co potwierdza Ludwik Grochowski, jest ona zaraźliwa – w obrębie poszczególnych podsystemów języka, jak również z ucznia na ucznia (1978: 28). E. Lipińska konstatuje, iż może błędy same w sobie nie są zbyt liczne (ich różnorodność jest niewielka), ale ich frekwencja może być bardzo wysoka (2003: 83). „Można przyjąć, iż interferencja zewnętrzna jest najsilniejszym mechanizmem błędotwórczym, ponieważ jest hipotetycznie możliwa w dużej liczbie przypadków” (Dąbrowska, Pasięka 2006: 30).

Jeśli w przypadku kontaktu polsko-angielskiego interferencja występuje z dużą siłą, to należy się spodziewać, iż jeszcze silniejszy jej wpływ zaznaczy się w kontaktach pomiędzy poszczególnymi najbardziej do siebie zbliżonymi językami słowiańskimi. Badacze interferencji języków słowiańskich podkreślają zgodnie, że jest to główne zjawisko, które należy brać pod uwagę we wszelkich analizach lapsologicznych. Dla przykładu, lingwiści analizujący język rosyjski Polaków stwierdzają dobitnie, iż interferencja polszczyzny jest główną przyczyną błędów w ich języku rosyjskim (zob. Skrundowa 1985: 63; Mieszkowska, Jurowiec 1994: 150).

Brak jest zwykle w dostępnych analizach danych ilościowych, statystycznych, które potwierdzałyby przewagę błędów międzyjęzykowych nad pozostałymi. W wynikach badań Z. Harczuka nad językiem rosyjskim jako obcym Polaków można znaleźć szczątkowe dane liczbowe dotyczące jednego tylko zadania: interferencja wystąpiła w 36,1% rozpatrywanych prac, z czego transfer całkowity stwierdzono w 19,3% (1972: 15), co wydaje się niskim procentem w przypadku badanej pary języków.

Z wyników badań M. Karolczuk, która zestawiała liczbę błędów prognozowanych na podstawie analiz kontrastywnych języka polskiego i rosyjskiego (w kategorii rodzaju, liczby i przypadku rosyjskiego rzeczownika) z liczbą faktycznych błędów interferencyjnych, wynika, iż najwyższa liczebność błędów popełnionych to niewiele ponad 50% prognozowanych, a średni wynik mieści się w granicach 35–40% (2006: 54–55). Wyniki te nie odzwierciedlają udziału błędów interferencyjnych w całym korpusie, lecz jedynie stopień trafności analizy kontrastywnej (jej wartość prognostyczną) dla określania potencjalnych obszarów interferencji (wyniosła ona 50%).

K. Iwan badała błędy interferencyjne Polaków wyłącznie w zakresie rosyjskiej ortografii. Brak więc w tych badaniach perspektywy odniesienia i tym samym ujęć liczbowych błędów nas interesujących. Autorka jednak doszła do istotnych konkluzji. Po pierwsze, stwierdziła, iż teza J. Arabskiego o niemalejącej liczbie błędów interlingwalnych w wyższych stadiach nauki języka obcego nie potwierdziła się w jej badaniach. Konstatacja autorki była odwrotna: liczba błędów maleje wraz z osiągnięciem kolejnych poziomów zaawansowania. Doszła ona także do wniosku, iż błędy interlingwalne są uporczywe i trudne do wyeliminowania. W miarę zaawansowania w nauce języka rosyjskiego zanikają u Polaków najpierw błędy intralingwalne oraz inne, natomiast błędy interlingwalne, jako najbardziej trwałe, występują nadal w znacznej liczbie (1995: 170–171).

Podobne wnioski zawiera monografia K. Bednarskiej na temat wpływu transferu w nauczaniu języka polskiego Słoweńców. Autorka przeanalizowała liczne błędy we wszystkich podsystemach języka polskiego (oraz błędy transferu pragmatyngwistycznego) i potwierdziła, iż korpus błędów popełnianych przez studentów I i II roku jest zdecydowanie mniejszy niż studentów III i IV roku, co wynika z faktu, że wypowiedzi studentów bardziej zaawansowanych są dłuższe oraz nie unikają

oni już na tym etapie struktur, w których mogłyby pojawić się błędy interferencyjne (2014: 85). Wypowiedź ta dotyczy jednak różnorodności błędów transferowych. Co się zaś tyczy ich liczebności w całym korpusie, autorka ustaliła ją na poziomie 60%. Potwierdziła, iż ten typ błędów jest najbardziej uciążliwy i trudny do wyzbycia się. Studenci łatwiej przyswajają nowe, nieznane struktury, niż wyzbywają się transferowych, mocno zakorzenionych błędnych form i konstrukcji. Polszczyzna studentów zaawansowanych, na ogólnym dobrym poziomie, wciąż zawiera charakterystyczne błędy interlingwalne (tamże: 242). K. Bednarska podkreśliła także istotną dla tematyki niniejszej książki kwestię. Okazało się, iż najobszerniejsza część jej rozprawy stanowiła opis błędów w systemie morfologicznym polszczyzny, który, jak się zwykle uważa, jest najbardziej odpornym na działanie transferu subsystemem języka. Udowodniła tym samym, iż transfer morfologiczny w przypadku języków blisko spokrewnionych występuje, i to z dużą siłą (tamże: 240).

Jak więc widać, w ramach badań nad wpływem transferu negatywnego na akwizycję języków obcych uzyskano różne wyniki, wywodząc z nich niekiedy zupełnie przeciwstawne wnioski. Należy podkreślić, iż w celu obiektywnej oceny porównywać można wyłącznie wyniki uzyskane na podobnym materiale (języki pokrewne o porównywalnym stopniu pokrewieństwa), podobnej próbie badawczej, podobnych tekstach, uwzględniając wiele jeszcze innych czynników odpowiadających za siłę występowania interferencji, opisanych w poprzednich fragmentach niniejszej pracy.

1.2.4. Polskie badania nad błędami Słowian w polszczyźnie

W literaturze poświęconej nauczaniu JPJO bardzo wiele jest pozycji zarówno monograficznych, jak i szczegółowych dotyczących błędów w polszczyźnie przedstawicieli wielu różnych języków prymarnych⁶⁷. W kontekście tematu niniejszej książki najbardziej interesujące są jednak te prace, w których przedstawia się błędy nosicieli języków słowiańskich⁶⁸. Są one istotne dla niniejszych rozważań z kilku powodów:

⁶⁷ J. Lewandowski podaje, iż problematyka analizy błędów obcokrajowców w polszczyźnie pojawiła się dopiero w połowie lat 70. Najwięcej prac z tej i kolejnej dekady dotyczyło błędów uczniów niemieckojęzycznych w języku polskim (1985: 120–121).

⁶⁸ O błędach w języku polskim nie-Słowian pisali m.in.: H. Zgórkowa o trudnościach w przyswajaniu struktur syntaktycznych z przyimkami, występujących u Francuzów (1980); M. Skura o błędach wynikających z interferencji kulturowej u Niemców (2013); M. Pasieka o błędach różnego typu u Niemców (2006); A. Dunin-Dudkowska o najczęstszych błędach w różnych podsystemach języka u uczniów anglojęzycznych (2014); A. Seretny o błędach u początkujących studentów anglojęzycznych (1994); T. Majtczak, B. Sieradzka-Baziur o błędach interferencyjnych u Japończyków (2008); A. Mielczarek, T. Lisowski o błędach fleksyjnych Koreańczyków (2008); K. Geben o kalkach leksykalnych u Litwinów (2001). O błędach użytkowników różnych języków pierwszych, w tym także Słowian, zob. np.: G. Balkowska

1. Błędy Słowian w języku polskim mają wiele cech wspólnych (Hofmański 2014).
2. Błędy użytkowników języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie są szczególnie podobne do siebie, co wskazuje na działanie transferu z J1 na J2 i konieczność uwzględnienia specyfiki języków wschodniosłowiańskich w odniesieniu do nauczania JPJO.
3. W badaniach nad błędami Ukraińców w polszczyźnie należy szczególnie uwzględniać także dostępne analizy błędów osób rosyjskojęzycznych w języku polskim, gdyż większość Ukraińców jest dwujęzyczna (w ich własnej ocenie występuje u nich bilingwizm współrzędny – zob. Żydek-Bednarczuk 2007: 231) w zakresie języka ukraińskiego i rosyjskiego, które przyswajali jednocześnie w okresie akwizycji mowy. Ich J1 więc to: ukraiński i rosyjski, stąd część błędów w polszczyźnie tej grupy badanych daje się wytłumaczyć działaniem interferencji języka ukraińskiego, część zaś rosyjskiego.

Największą wagę dla niniejszej pracy mają opisy błędów popełnianych przez użytkowników języków wschodniosłowiańskich⁶⁹: białoruskiego, rosyjskiego oraz ukraińskiego. Błędami Białorusinów w polszczyźnie zajmowali się m.in. T. Bielocka (1997: trudności w przyswajaniu rodzaju gramatycznego polskiego rzeczownika u młodzieży z Grodna) oraz R. Kaleta (2015: błędy we wszystkich podsystemach języka). Błędy w języku polskim użytkowników języka rosyjskiego były tematami prac m.in. N. Ananiewy (1997: błędy uczniów początkujących wynikające z interferencji) oraz O. Szapkiny (1997: podstawowe trudności początkujących uczniów; 2004: najczęstsze błędy gramatyczne studentów średnio zaawansowanych).

Na podstawie błędów osób ukraińskojęzycznych w polszczyźnie powstały następujące prace (wybór):

- O. Baraniwska: o błędach gramatycznych i leksykalnych, wynikających z interferencji (2007),
- T. Czernysz: o interferencyjnych błędach fonetyczno-ortograficznych oraz leksykalnych (2005),

o błędach interferencyjnych w polszczyźnie Niemców, Bułgarów i Węgrów (1986); A. Czechowska o poprawności gramatycznej aktów grzecznościowych w języku polskim (2005); E. Wojtczak o błędach składniowych w polszczyźnie mówionej studentów z Angoli (2015).

⁶⁹ Opis błędów w polszczyźnie użytkowników języków słowiańskich spoza grupy wschodniosłowiańskiej pojawił się w następujących pracach, np.: M. Kostić-Golubić badała przykłady homonimii międzyjęzykowej u Serbów (1998); K. Pösingerová – błędy Czechów wynikające z interferencji (2001); B. Ostromecka-Frączak podała błędne formy czasownikowe u Słoweńców (2004); K. Bednarska błędy w polszczyźnie Słoweńców wynikające z transferu (2014), a także wpływy interferencyjne J2 na J3 (język polski) u Słoweńców (2015). Niektóre prace analizują błędy przedstawicieli różnych języków słowiańskich łącznie, np. E. Markiewicz-Pławecka o błędach w łączliwości składniowej u Słowian (2008), A. Jasińska o najczęstszych błędach u Słowian (2015).

- J. Dilna: o trudnościach w recepcji polskich frazeologizmów (2008),
- A. Górską: o najbardziej charakterystycznych błędach w polszczyźnie Ukraińców na wszystkich poziomach organizacji języka (2015),
- D. Izdebska-Długosz: o błędach leksykalnych studentów ukraińskojęzycznych (2014a); o najczęstszych błędach gramatycznych (2014b); o specyficznych trudnościach w nauczaniu JPJO studentów ukraińskich (2015a, 2016e, 2016f); o błędach językowych zakłócających komunikację (2016a); o błędach w rodzaju gramatycznym (2016b); o problemach z użyciem polskiego rodzaju męskoosobowego (2015b, 2016c, 2016d); o błędach w użyciu polskiego okolicznika czasu (2015e),
- O. Jabłońska: o głównych trudnościach w NJP na Ukrainie (2004),
- J. Janów: o błędach ortograficznych oraz gramatycznych w języku polskim Rusinów lwowskich (2010 – przedruk z 1924),
- Ł. Korol: o błędach w zakresie polskiej etykiety językowej (2007); o błędach gramatycznych uczniów i studentów ze Lwowa (2008); o wielojęzyczności i kompetencji językowej lwowskich uczniów (2010); o osobliwościach polszczyzny uczniów ze Lwowa na tle normy ogólnopolskiej (2012); o błędach składniowych uczniów lwowskich (2013); o błędach składniowych w związkach rzędu (2015),
- M. Kowalewska: o najczęstszych błędach różnego typu u Ukraińców (2014),
- J. Kowalewski: o błędach syntaktycznych Ukraińców i językowym obrazie świata na podstawie składni (2012); o najczęstszych błędach gramatycznych u uczniów ukraińskich (2013); o błędach uczniów ukraińskojęzycznych według autorskiej typologii błędów (2015); o błędach Ukraińców we wszystkich podsystemach polszczyzny – korpus liczący 7417 błędów (2017),
- K. Kozak: o trudnościach (np. występowanie interferencji) w nauce polszczyzny u studentów polonijnych z Ukrainy (1993),
- R. Kubiński: o błędach ortograficznych i gramatycznych uczniów lwowskich (2010 – przedruk z 1923),
- O. Ohorilko: o błędach gramatycznych w polszczyźnie Ukraińców (2010),
- J. Rieger: o błędach we wszystkich podsystemach języka Ukraińców łuckich (1995),
- O. Zakłęcka: o błędach gramatycznych i fonetycznych uczniów z zachodniej Ukrainy (1997),
- M. Zielińska: o najczęstszych błędach uczniów szkół sobotnio-niedzielnich na Ukrainie (2010); o błędach pragmatycznojęzykowych (2012); o błędach w zakresie fleksji werbalnej u uczniów z pochodzeniem polskim z zachodniej Ukrainy (2013); o najczęstszych błędach młodzieży zachodnioukraińskiej (2015).

Oddzielnego wypunktowania ze względu na wielość publikacji oraz drobiazgowy charakter podejmowanych zagadnień wymagają prace A. Krawczuk, która kompleksowo i wielostronnie bada komunikację w języku polskim studentów

ukraińskojęzycznych polonistyki Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki. Autorka opisała następujące kwestie:

1. trudne miejsca polskiej gramatyki dla Ukraińców (2005),
2. błędy gramatyczne spowodowane interferencją (2007),
3. błędy w zakresie polskiej rekcji (2008a),
4. nauczanie polskiej etykiety językowej (2008b); błędy w zakresie polskiej etykiety językowej (2011c),
5. błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne (2009),
6. źródła kodyfikacji normy w nauczaniu JPJO (2010),
7. błędy osób ukraińskojęzycznych w polszczyźnie we wszystkich podsystemach języka (2011a; A. Krawczuk, J. Kowalewski 2017),
8. błędy powodujące zakłócenia w komunikacji (2011d),
9. błędy w łączliwości wyrazów (2011e, 2012b),
10. problem normy języka polskiego w Polsce i na Ukrainie (2012a),
11. kategorie gramatyczne w nauczaniu polskiego Ukraińców (2012c),
12. błędy w kategorii rodzaju (2012d),
13. stosunek do polszczyzny u ukraińskich studentów (2013c),
14. komunikacja osób ukraińskojęzycznych w kontekście gramatyki i pragmatyki (2013a),
15. struktury referujące z wyrazami *pan/pani* w polskojęzycznej prasie (2013b),
16. zwroty adresatywne w polszczyźnie Ukraińców (2013d),
17. błędy interlingwalne w polszczyźnie użytkowników języków wschodniosłowiańskich (2015) i in.

Błędy nosicieli języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie jako jeden z tematów polskiej literatury glottodydaktycznej ma niedługą tradycję. Prawdziwy rozkwit tej problematyki notuje się dopiero w latach 90. ubiegłego wieku. Wraz z przebudową ustroju Polski rozpoczął się ruch repatriacyjny – ze Wschodu powróciły na łono Ojczyzny tysiące Polaków. Młodzi rodacy z republik byłego Związku Radzieckiego zaczęli podejmować także wyższe studia w Polsce. Jednak naleciałości języków wschodniosłowiańskich (w największym stopniu rosyjskiego jako języka urzędowego ZSRR) utrudniały im studiowanie i funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości. Problemom tym wyszli naprzeciw glottodydaktycy polonistyczni: powstało wiele artykułów i opracowań, z jednej strony na temat cech wschodniego „języka polonijnego”⁷⁰ (języka polskich zbiorowości etnicznych mieszkających poza

⁷⁰ S. Dubisz następująco wyjaśnia powstawanie „dialektów polonijnych”: „Zbiorowości polonijne, ze względu na odmienne warunki cywilizacyjne w krajach osiedlenia, wytworzyły nowe mieszane odmiany komunikacyjne języka polskiego, tzw. dialekty polonijne (dialekty kontaktowe), będące mieszkanką różnych wariantów polszczyzny i języków innych grup etnicznych (z którymi wchodzi w bezpośredni kontakt), mające współcześnie największy

granicami kraju), z drugiej – o pokonywaniu trudności (głównie interferencyjnych) w reakwizycji języka polskiego. Z wartościowych publikacji tamtego okresu należy wymienić pokonferencyjne tomy lubelskie – pod redakcją Jana Mazura, mieszczące wiele tekstów na wyżej wymienione tematy (Mazur: 1992, 1993, 1995, 1996)⁷¹.

W początkach XX w. zainteresowanie tematyką trudności językowych powracających do kraju Polaków ze Wschodu nieco słabnie, by powrócić znowu po akcesji Polski do UE – zaczynają wówczas podejmować studia w Polsce pozbawieni polskich korzeni obcokrajowcy ze Wschodu, chcący związać swą przyszłość z krajami unijnymi. Z racji bliskości geograficznej i kulturowej przyjeżdża wówczas do Polski wielu młodych Ukraińców. Podejmują oni także studia polonistyczne na Ukrainie, które wciąż zyskują na popularności⁷².

Otwarcie granic, utworzenie wielu programów integracyjnych w ramach UE, stypendiów pomostowych, programów wymiany studenckiej, jak: Erasmus, MOST, sprawia, że do Polski przyjeżdża coraz więcej studentów z całego świata. Na miejscu uczą się oni języka polskiego w różnych formach. Wzmożony przyrływ studentów cudzoziemskich został także odnotowany w polonistycznej literaturze glottodydaktycznej. Wśród wielu różnych zagadnień, rozpatrywanych w związku z kształceniem językowym obcokrajowców, podejmowano także problematykę popełnianych przez nich błędów.

Najszerzy zakres oraz najbardziej drobiazgowy charakter analiz miały na gruncie polskim lapsologiczne badania korpusowe A. Dąbrowskiej i M. Pasieki. Autorki gromadziły błędy obcokrajowców w okresie ponaddziesięcioletnim, czego rezultatem jest korpus błędów DAMA, liczący ponad 15 tys. jednostek (dane z lutego 2016 r.), zawierający błędy użytkowników ok. 40 różnych języków pierwszych⁷³, uczących się polskiego na poziomie średnim i zaawansowanym. Duży odsetek wszystkich błędów w korpusie zajmują błędy studentów rosyjsko- i ukraińskojęzycznych. W większości artykułów, bazujących na wynikach analizy korpusu DAMA, autorki wymieniają wśród innych także błędy w polszczyźnie Ukraińców i Rosjan. Dotychczas opracowały one następujące zagadnienia szczegółowe, dotyczące błędów⁷⁴:

zakres występowania w zbiorowościach poza granicami Polski” [Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl>, DW: 14.02.2016].

⁷¹ Z innych publikacji na temat trudności językowych młodzieży polonijnej zob. np.: J. Mindak 1983 (bilingwizm i interferencja); B. Karczmarszuk 1994 (najczęstsze błędy interferencyjne); S. Dubisz 1995 (interferencja języka rosyjskiego na polski); B. Maliszewski 2014 (zwalczanie interferencji gramatycznej).

⁷² Na temat historii nauczania JPJO na Ukrainie zob. J. Kowalewski 2017.

⁷³ Językami pierwszymi są tam m.in.: rosyjski, ukraiński, bułgarski, serbsko-chorwacki, czeski, mongolski, angielski, niemiecki, hiszpański, niderlandzki, francuski, fiński, japoński, wietnamski (Dąbrowska, Pasieka 2004: 230).

⁷⁴ Analiza błędów w polszczyźnie obcokrajowców, dokonana przez A. Dąbrowską i M. Pasiekę, miała dostarczyć informacji z jednej strony o specyficznych trudnościach danej grupy

1. najczęstsze błędy morfologiczne, syntaktyczne, słowotwórcze i leksykalne (Dąbrowska, Pasieka 2000),
2. błędy związane z określeniami czasu (gramatyczne i frazeologiczne) (Dąbrowska, Pasieka 2001),
3. błędy w konstrukcjach zaprzeczonych (Dąbrowska, Pasieka 2002),
4. wykołajenia szyku składniowego (Dąbrowska, Pasieka 2004a),
5. różnego typu błędy cudzoziemskie i ich klasyfikacja (Dąbrowska, Pasieka 2008a, 2008b),
6. błędy w zakresie naruszenia reguł akomodacji w grupie głównej (Dąbrowska, Pasieka 2014),
7. błędy wynikające z interferencji wewnątrzjęzykowej (Dąbrowska 2000),
8. błędy w zakresie słowotwórstwa (Dąbrowska 2002),
9. błędy w zakresie nazw własnych (Dąbrowska 2004a),
10. najczęstsze błędy popełniane przez użytkowników różnych języków pierwszych (Dąbrowska 2004b),
11. błędy syntaktyczne – składniowe konstrukcje dysmorficzne (Dąbrowska 2012),
12. błędy leksykalne (Pasieka 2000),
13. błędy w zakresie użycia imiesłowowego równoważnika zdania (Pasieka 2013),
14. błędy obcokrajowców ze Wschodu we wszystkich podsystemach języka (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010).

Problematyka błędów językowych popełnianych w polszczyźnie przez obcokrajowców jest tematem dobrze opisanym i coraz chętniej podejmowanym w glottodydaktyce polonistycznej⁷⁵. Najczęściej analizuje się błędy Słowian w języku polskim ze względu na ich charakter interferencyjny i uporczywość walki z nimi. W większości badań stosuje się tradycyjną lingwistyczną klasyfikację błędów ze względu na podsystem języka, w którym błąd występuje. Błędy podaje się w kontekście minimalnym i stara się określić ich przyczynę. Najczęściej bywa nią transfer, gdyż inne

narodowościowo-językowej, z drugiej zaś o uniwersalnie trudnych miejscach systemu językowego polszczyzny. Autorki zaprojektowały „Przewodnik po trudnych miejscach polszczyzny” i poświęciły temu zagadnieniu wiele artykułów, m.in.: Dąbrowska 2005; Pasieka 2005; Dąbrowska, Pasieka 2004b, 2005a, 2005b.

⁷⁵ W 2015 r. ukazał się tom 22 „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” w całości poświęcony tematyce błędów glottodydaktycznych (pod red. G. Zarzyckiej). Wiele artykułów na temat błędów w JPJO publikują wydawnictwa cykliczne, poświęcone nauczaniu JPJO, oprócz wspomnianego wyżej czasopisma są to także: „Postscriptum Polonistyczne” (kwartalnik Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach), „Kwartalnik Polonicum” Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „POLONICUM” Uniwersytetu Warszawskiego. Wszystkie publikacje dotyczące JPJO podaje na swojej stronie Stowarzyszenie Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego „Bristol” (<http://bristol.us.edu.pl>).

przyczyny (pozajęzykowe) są zbyt trudne do jednoznacznego określenia. Większość autorów analiz błędów stara się także zaproponować metody walki z nimi poprzez zwalczanie głównego jej źródła, a więc transferu. Są to przeważnie techniki dydaktyczne, które proponuje się do zastosowania nauczającym.

Podsumowanie rozdziału I

W rozdziale pierwszym przybliżono obszerną literaturę na temat błędu językowego. Błąd językowy rodzimego użytkownika języka opisano na gruncie kultury języka oraz językoznawstwa normatywnego, a błąd obcokrajowca stał się przedmiotem analiz lapsologii glottodydaktycznej. W glottodydaktyce rozważa się naturę błędu językowego w języku obcym, posługując się lingwistycznymi narzędziami jego opisu wypracowanymi na gruncie językoznawstwa opisowego. Korzysta się także ze zdobyczy językoznawstwa typologicznego. Tylko kompleksowe ujęcie zjawiska błędu, z użyciem wybranych teorii i narzędzi analizy z różnych subdyscyplin lingwistyki, może przybliżyć naturę błędów językowych w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych.

Starano się zatem przedstawić charakterystykę tego zjawiska w możliwie szerokim kontekście teoretycznym, nie rezygnując także z sygnalizowania ważkich polemik toczących się w różnych okresach rozważań i badań nad błędami oraz ich przyczynami. Przedstawiono także w dużym skrócie najważniejsze badania empiryczne nad błędami językowymi obcokrajowców, zawężając je do zagadnienia najważniejszego w świetle niniejszej rozprawy, a więc do badań nad błędami w polszczyźnie Słowian wschodnich (szczególnie Ukraińców).

Dychotomiczny podział niniejszego rozdziału na aspekt lingwistyczny błędu z jednej strony i glottodydaktyczny – z drugiej, odzwierciedlono także w poniższej tabeli, w której zebrano najważniejsze wnioski z rozważań w formie zestawienia porównawczego.

Tab. 2. Aspekt lingwistyczny a glottodydaktyczny błąd językowego

Charakterystyka	Błąd rodzimego użytkownika języka (językoznawstwo normatywne, kultura języka)	Błąd cudzoziemca / błąd glottodydaktyczny (lapsologia glottodydaktyczna)
Definicja błędu	Nieświadome odstępstwo od normy (innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona)	Naruszenie komunikatywności przekazu / odstępstwo od normy glottodydaktycznej / nieskuteczność aktu mowy

Charakterystyka	Błąd rodzimego użytkownika języka (językoznanstwo normatywne, kultura języka)	Błąd cudzoziemca / błąd glottodydaktyczny (lapsologia glottodydaktyczna)
Charakter błędu	Uchybienie normie językowej, rzadziej systemowi	Uchybienie najczęściej systemowi języka, regułom socjolingwistycznym, rzadziej normie językowej
Stosunek do normy językowej	Brana pod uwagę jest skodyfikowana norma ogólnopolska (wzorcową i użytkową)	Brana pod uwagę jest zarówno skodyfikowana norma ogólnopolska, jak i norma glottodydaktyczna (poziom biegłości językowej)
Stopień relatywizacji błędu	Niewielki – duży obiektywizm zjawiska	Duży (stopień zakłócenia komunikacji oraz poziomy normy glottodydaktycznej)
Klasyfikacje błędów	Według kryteriów lingwistycznych i poprawnościowych: podsystemów języka, stosunku do normy językowej	Wielość klasyfikacji kryteriów: lingwistyczne, komunikacyjne, psychologiczne, glottodydaktyczne
Stosunek do błędu	Raczej niezmienny, pewną relatywizację wniosła stratyfikacja normy językowej oraz promieniowanie podejścia komunikacyjnego z NJO na kulturę języka polskiego	Zmienny w czasie. Negatywny w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej oraz audio-lingwalnej, przyzwalający w metodzie kognitywnej i podejściu komunikacyjnym
Przyczyny błędów	Niewielka różnorodność. Przyczyna tkwi najczęściej w samym użytkowniku: błędy w myśleniu, luki w kompetencji językowej, nieznanie normy; czynniki psychofizyczne: stres, zmęczenie, pośpiech, złe samopoczucie; poza użytkownikiem: czynniki środowiskowe, społeczne, dydaktyczne	Duża różnorodność. Przyczyna tkwi często poza użytkownikiem: (czynniki strukturalne) relacja systemu J1 i J2; czynniki natury dydaktycznej: metody, techniki nauczania, podręcznik, materiały dydaktyczne, osobowość nauczyciela; czynniki tkwiące w użytkowniku: niepełna kompetencja w J2, luka w sprawności, poziom motywacji, uzdolnienia, strategie uczenia się i komunikowania się w J2, czynniki psychofizyczne: zmęczenie, znużenie, stres, nieśmiałość (osobowość ucznia)
Transfer jako źródło błędów	Niezbyt często w wyniku bardzo dobrego opanowania języka obcego (transfer J2 na J1), transfer wewnątrzjęzykowy (unikanie rzadszych wariantów), hiperpoprawność	Występuje powszechnie i z dużą siłą jako główny mechanizm błędotwórczy, szczególnie interferencja międzyjęzykowa i wewnątrzjęzykowa

Charakterystyka	Błąd rodzimego użytkownika języka (językoznanstwo normatywne, kultura języka)	Błąd cudzoziemca / błąd glottodydaktyczny (lapsologia glottodydaktyczna)
Wzajemny stosunek zbiorów błędów	Jedynie częściowo pokrywające się zbiory, wynikające z określonych, uniwersalnie trudnych miejsc w polszczyźnie (tak dla Polaka, jak i dla obcokrajowca)	

Źródło: opracowanie własne.

II. NAUCZANIE GRAMATYKI JĘZYKA OBCEGO

Wstęp

Tematem tej książki są błędy językowe w polszczyźnie popełniane przez studentów ukraińskojęzycznych. Jednak nie wszystkie błędy, ale wybrany ich typ – błędy gramatyczne, stanowiące wykroczenie przeciwko systemowi języka polskiego oraz jego normie gramatycznej. Należy zatem wyjaśnić na wstępie, czym właściwie jest gramatyka języka i jej nauczanie w procesie dydaktyki języka obcego. Przegląd stanowisk w powyższych kwestiach musi dotyczyć zarówno płaszczyzny synchronicznej (jakie jest dziś miejsce gramatyki w NJO oraz w nauczaniu JPJO) oraz płaszczyzny diachronicznej (jak zmieniał się w czasie stosunek do nauczania gramatyki, jakie miejsce zajmowało kształtowanie kompetencji lingwistycznej w dydaktyce języków obcych oraz jakimi sposobami tego dokonywano). Obie płaszczyzny w sposób naturalny zazębiają się i uzupełniają. Rozważania te pozwolą ustalić, w jaki sposób naucza się dziś osoby ukraińskojęzyczne w Polsce i jak można by ich nauczanie modyfikować, tak by pełniej zaspokajać specyficzne potrzeby językowe omawianej grupy odbiorców w zakresie nauki polszczyzny.

2.1. Miejsce, rola i znaczenie gramatyki w nauczaniu języków obcych

Tytułowe miejsce, rola i znaczenie gramatyki języka w NJO ulegały zmianom w czasie. W pewnych okresach gramatyka stanowiła główny cel w dydaktyce języków obcych, w innych zaś sytuowała się na marginesie priorytetów w NJO. Warto przyjrzeć się głównym trendom w nauczaniu gramatyki języka obcego oraz osiom sporów glottodydaktycznych związanych z tym zagadnieniem.

2.1.1. Gramatyka – definicje

Rozważania na temat miejsca, roli i znaczenia gramatyki w dydaktyce języków obcych należy rozpocząć od ustalenia rozumienia terminu *gramatyka*, który jedynie pozornie jest oczywisty, w rzeczywistości zaś posiada co najmniej kilka znaczeń.

H. Komorowska wprowadziła dychotomiczny podział gramatyki na wewnętrzną i zewnętrzną. Pierwsza z wewnętrznych gramatyk to kompetencja językowa rodzimych użytkowników języka. Druga z gramatyk wewnętrznych to kompetencja językowa w J2 uczącego się, czyli ta, która z pomocą nauczyciela dopiero się u niego kształtuje. Jak zaznacza autorka, w warunkach szkolnych niemal niemożliwe jest, by kompetencja ucznia osiągnęła poziom tej u rodzimych użytkowników języka. W sposób naturalny więc pomiędzy obiema tymi wewnętrznymi gramatykami będzie zauważalny rozdzźwięk. Wśród gramatyk zewnętrznych autorka wyróżniła gramatykę lingwistyczną (model opisu języka) oraz węższą od niej – *gramatykę pedagogiczną*, inaczej: *dydaktyczną*⁷⁶ (nazwaną przez autorkę „gramatyką funkcjonalną”), stanowiącą wybór reguł, zagadnień gramatycznych z gramatyki lingwistycznej, przystosowany do celów dydaktycznych⁷⁷. Według H. Komorowskiej nauczanie gramatyki jest więc kształtowaniem wewnętrznej kompetencji językowej ucznia na wzór kompetencji rodzimego użytkownika danego języka z użyciem odpowiednich gramatyk pedagogicznych, stanowiących wybór z obranego modelu lingwistycznego (naukowego) opisu języka (1975: 10–11).

Definicje wieloznacznego terminu *gramatyka* przedstawione przez H. Komorowską w połowie lat 70. są w zasadzie do dziś aktualne. W. Woźniewicz przedstawia gramatykę języka podobnie jak przywoływana autorka – dwudzielnie: po pierwsze, jako budowę i funkcjonowanie formalnych jednostek języka, co utożsamia on

⁷⁶ *Gramatyka dydaktyczna i pedagogiczna* (ang. *pedagogical grammar*; niem. *(die) didaktische Grammatik*; ros. *didaktičeskaja/pedagogičeskaja grammatika*) to wymienne określenia dla gramatyk służących nauce języka. Gramatyki tego typu zawierają „opis jedynie tych elementów systemu językowego, które są najistotniejsze z punktu widzenia nauki języka tak ojczystego, jak i obcego. Tak opracowana gramatyka powinna ułatwić uczącemu się właściwe stosowanie języka obcego jako środka komunikacji oraz zawierać implikacje dydaktyczne dla nauczycieli” (PSJS: 82).

⁷⁷ J.P.B. Allen przedstawił następujące różnice między gramatyką naukową a pedagogiczną (dydaktyczną): „Celem autora gramatyki naukowej jest systematyczne przedstawienie idealnej wiedzy językowej, czyli kompetencji językowej, która stanowi podstawę do użycia języka w konkretnych sytuacjach społecznych. Gramatyka naukowa opiera się na formalnej teorii języka [...]. Autor gramatyki pedagogicznej jest nie tyle zainteresowany systematycznym opisem idealnej kompetencji językowej rodzimego użytkownika języka, co wypracowaniem stosunkowo mało sformalizowanego schematu, w ramach którego przedstawia on definicje, diagramy, ćwiczenia i reguły opisowe, mające na celu ułatwienie uczącemu się zdobycia znajomości języka i osiągnięcia płynności w jego użyciu. [...]. Ważne są rezultaty osiągane w klasie” (1983: 61–62).

z kompetencją językową rodzimych użytkowników języka: „jako zbioru reguł budowy zdań (wypowiedzi) gramatycznie poprawnych, której nosicielami są członkowie danej społeczności językowej” (1987: 163). Po drugie zaś gramatyka oznaczać ma także opis systemu języka, który zmienia się w zależności od koncepcji naukowej i celu opisu. Gramatyka dydaktyczna jest natomiast tylko częścią naukowego opisu języka i „zarazem fragmentem kompetencji językowej jej przeciętnego nosiciela, czyli naturalnego użytkownika języka. W ten sposób gramatyka dydaktyczna rozumiana jako opis reguł kompetencji językowej jest pewną wiedzą (zbiorem informacji) o sposobach gramatycznie poprawnego formułowania treści wypowiedzi. Wiedza o tych sposobach jest zawarta w regułach gramatycznych (językowych)” (tamże). Według autora kształtowanie kompetencji językowej ucznia jest tożsame z nauczaniem gramatyki języka obcego, czyli zaznajamianiem uczniów z regułami językowymi zawartymi w gramatyce dydaktycznej i kształtowaniem praktycznych umiejętności ich stosowania (tamże).

Zoja Skrundowa wyróżniła trzy znaczenia terminu gramatyka. Pierwsze to gramatyka danego języka, czyli jego system gramatyczny. Każdy język posiada własną gramatykę, która jest praktycznie znana użytkownikom tego języka, a którą dopiero muszą przyswoić uczący się tego języka jako obcego (1985: 8). Jest to więc, w myśl założeń strukturalizmu, struktura danego języka (Karolczuk 2014: 89). Struktura ta opisywana jest poprzez gramatykę, będącą nauką o języku⁷⁸, która bada szczegółowo wszelkie aspekty systemu językowego, zagadnienia budowy wyrazów, ich odmiany, sposoby łączenia w związki wyrazowe i zdania oraz poszczególne typy i rodzaje zdań. W tym znaczeniu gramatyka to podstawowy dział językoznawstwa, który jest przedmiotem studiów i badań naukowych w zakresie filologii. Gramatyka w trzecim znaczeniu to zespół reguł gramatycznych, sformułowanych dla określonego języka (Skrundowa 1985: 9).

T.P. Krzeszowski, pozostając pod wpływem myśli N. Chomsky’ego, wyróżnił gramatykę w znaczeniu nieuświadomionego zbioru prawideł jako właściwości jednostki i określił ten zbiór jako *kompetencja gramatyczna*. Ta gramatyka, czyli kompetencja gramatyczna, to reguły leżące u podstaw struktury wypowiedzi, zmagazynowane w umyśle użytkownika języka, do których z zewnątrz nie ma dostępu. Kompetencja ta przejawia się w umiejętności budowania i rozumienia nieskończonej liczby zdań, a także w umiejętności rozróżniania fraz poprawnych od niepoprawnych. Zatem,

⁷⁸ Podobne definicje znajdujemy także w leksykonach, encyklopediach popularnych, np. „Gramatyka – termin używany w kilku znaczeniach. Przede wszystkim może on oznaczać bądź określony zespół środków formalno-funkcyjnych tworzących system językowy, bądź naukę o tych środkach. [...] Gramatyka jako nauka o środkach formalno-funkcyjnych może mieć charakter normatywny lub opisowy, synchroniczny (gramatyka opisowa) lub diachroniczny (gramatyka historyczna), może dotyczyć jednego języka lub mieć charakter porównawczy” (EWOJP: 103).

przyjmując terminologię N. Chomsky'ego: kompetencja (ang. *competence*) przejawia się w wykonaniu językowym (ang. *performance*). W drugim znaczeniu, przywołanym przez T.P. Krzeszowskiego, gramatyka to opis języka, czyli zdań wytworzonych i możliwych do utworzenia przez użytkownika. Jeśli dotyczy tych pierwszych, to jest to gramatyka opisowa, jeśli tych drugich – jest to gramatyka generatywna (eksplicytna). Gramatyki szkolne są natomiast tworem pośrednim pomiędzy gramatyką opisową (bazującą na danych z *parole*) a gramatyką generatywną (opisującą *langue*) (1979b: 7–8).

Z rozważaniami T.P. Krzeszowskiego koresponduje także artykuł F. Gruczy, pochodzący z tego samego tomu i odnoszący się także do pojęcia kompetencji językowej i performancji N. Chomsky'ego. W dyskusji, czy gramatyka w nauczaniu języków obcych jest gramatyką idealną (kompetencja), czy też gramatyką wytworów (wykonanie językowe), F. Grucza stoi na stanowisku, iż w nauczaniu języków obcych chodzi o budowanie wewnętrznej gramatyki (którą autor nazywa także „naturalną”, tworzącą z kompetencji rodzimego użytkownika języka i uczącego się języka obcego jeden kompleks: „gramatykę mówcy-słuchacza”), nie zaś o przyswojenie modelu wytworów (jak miało to miejsce np. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej). F. Grucza podkreśla, iż uczeń buduje swoją wewnętrzną kompetencję również na podstawie wytworów (wypowiedzi) swoich nauczycieli i partnerów komunikacyjnych, jednak jego kompetencja nie staje się odzwierciedleniem (modelem) tych wytworów, ale upodabnia się do kompetencji językowej jej autorów – nadawców komunikatów (1979: 55).

Szeroki podział znaczeń terminu *gramatyka* zaproponował Janusz Zydroń. Po pierwsze, wyróżnił znaczenie najbardziej ogólne i abstrakcyjne – „systematykę form i reguł”, leżącą u podstaw danego języka bez względu na to, czy użytkownik danego języka jest świadomy tego, czy opis takiej systematyki nastąpił i czy istnieje jeden, czy też kilka wariantów jej opisu. Jest to więc istniejąca obiektywnie i niezależnie gramatyka (struktura) danego języka. Po drugie, gramatyka to także dokonany opis zasad funkcjonowania danego języka posługujący się metajęzykiem lingwistyki. Jest to zatem gramatyka naukowa. Po trzecie zaś mówić należy o gramatyce wewnętrznej: „zinterioryzowanym w sposób świadomy lub nieświadomy systemie form i reguł, będącym podstawą generowania zdań poprawnych przez konkretnego lub idealnego użytkownika danego języka” (1989: 38). Funkcjonuje ona jako system mentalny. Jako czwartą wyróżnił autor gramatykę dydaktyczną (pedagogiczną), czyli dokonany według określonych kryteriów wybór z gramatyki naukowej, będący podstawą NJO. Piąta to gramatyka wewnętrzna osoby uczącej się języka obcego, przy czym nie jest ona systemem, ale raczej zespołem hipotez roboczych, które stanowią podstawę tworzenia wypowiedzi w interjęzyku w trakcie kolejnych przybliżeń („aprosymacji”) do wewnętrznej gramatyki rodzimego użytkownika języka. W szóstym znaczeniu gramatyka to ogół terminów i pojęć do oznaczania oraz nazywania wszelkich

zjawisk gramatycznych w językach. Właściwie jest to metagramatyka, a więc baza pojęciowo-terminologiczna, służąca analizie systemu gramatycznego danego języka (tamże 38–39).

Lapidarnie gramatykę definiuje się w dokumencie Rady Europy ESOKJ – jako „zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach” (102). Kompetencja gramatyczna zaś to znajomość i umiejętność stosowania owych reguł. Formuła ta, jak pisze Justyna Zych, „nie akcentuje ani poprawności, ani rygorystycznego przestrzegania reguł” (2015: 52), chociaż zakładać trzeba przecież, iż stosowanie reguł odpowiada za poprawność komunikatu.

Wyróżnienie kilku znaczeń terminu *gramatyka* jest realizowane w glottodydaktyce konsekwentnie. Pluralizm poglądów, który pojawia się w tym kontekście, dotyczy typów gramatyk zewnętrznych. I tak, gramatyka naukowa jest, jak już wspomniano, zależna od przyjętego modelu języka. Można więc mówić o gramatyce strukturalnej (strukturalistycznej), generatywnej (transformacyjnej), kontrastywnej etc. W NJO (w ślad za językoznawstwem teoretycznym – czystym) w różnych okresach przyjmowano odmienne modele opisu języka⁷⁹. Szczególnie ożywione dyskusje dotyczyły odpowiedniości gramatyk pedagogicznych jako opisów języka przystosowanych do potrzeb uczących się języka obcego (zob. np. Dębski 2010). Problemowi, czy ma to być gramatyka form, czy gramatyka funkcji, gramatyka zdania, gramatyka tekstu (zob. Janowska 2004), czy też gramatyka dyskursu (zob. Krzeszowski 1976), towarzyszyły w poszczególnych okresach spory nad przydatnością poszczególnych gramatyk lingwistycznych do celów glottodydaktycznych⁸⁰: gramatyki generatywno-transformacyjnej (np. Porayski-Pomsta 1983), gramatyk kontrastywnych (np. Zabrocki 1976; Wójcik 1979; Zydrón 1989), gramatyk referencyjnych (np. Tęcza 2011), tzw. gramatyk funkcjonalnych (np. Kuc 2008) oraz komunikacyjnych⁸¹.

2.1.2. Miejsce gramatyki w konwencjonalnych metodach nauczania

Nauczanie gramatyki ma długą historię. Wokół niego właśnie toczyły się najbardziej zażarte dyskusje zarówno wśród teoretyków, jak i nauczycieli – praktyków zawodu. W sporach tych ścierały się dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza to wysunięcie gramatyki J2 na pierwszy plan jako osi, wokół której koncentrował się cały proces dydaktyki języka obcego. Druga zaś to zanegowanie roli gramatyki i konieczności jej eksplicytnego nauczania (Janowska 2002: 28).

⁷⁹ O rodzajach gramatyk deskryptywnych w glottodydaktyce pisał np. F. Grucza (1979: 53–54).

⁸⁰ Teoretyczne aspekty relacji pomiędzy językoznawstwem a glottodydaktyką omawiał w szeregu prac F. Grucza (np. 1974: 133–143); zob. także Siatkowski 1976.

⁸¹ J.P.B. Allen i H.G. Widdowson opisali wyczerpująco następujące typy opisów gramatycznych języka (dla potrzeb dydaktyki języków obcych): gramatyka tradycyjna, taksonomiczna, struktur frazowych, transformacyjna, przypadku, funkcjonalna Hallidaya (1983: 52–100).

Szczegółowy przegląd stanowisk, dotyczących miejsca nauczania gramatyki w NJO, należy rozpocząć od wyjaśnienia samych pojęć: czym jest nauczanie gramatyki języka obcego, kształtowanie kompetencji lingwistycznej oraz jaka jest w NJO rola poprawności językowej. Wokół tych bowiem zagadnień koncentrowały się najważniejsze dysputy nauczycieli, metodyków i glottodydaktyków. Wymienione kwestie rozwiązywano także odmiennie w praktyce dydaktycznej.

2.1.2.1. Kształtowanie kompetencji lingwistycznej, nauczanie gramatyki i rola poprawności językowej

Język ma służyć porozumiewaniu się, czyli komunikacji międzyludzkiej. Za jego pomocą człowiek powinien wypowiadać swoje myśli, działać językowo, a także rozumieć komunikaty innych ludzi i odpowiednio – zgodnie ze swoją intencją – na nie reagować. Celem nauczania języka obcego jest więc „zdobycie umiejętności skutecznego porozumiewania się w tym języku. W rezultacie procesu nauczania język obcy powinien stać się sprawnie funkcjonującym narzędziem komunikacji i poznania. Język ojczysty jako środek komunikacji pozwala jego dorosłym użytkownikom zarówno rozumieć, jak i przekazywać nieograniczoną ilość informacji, natomiast w przypadku języka obcego w procesie komunikacji pojawia się wiele trudności związanych zarówno ze zrozumieniem, jak i sformułowaniem komunikatu językowego odpowiednio do celu komunikacyjnego, sytuacji i społecznych ról rozmówców” (Dźwierzyska 2012: 7).

Na skuteczny akt komunikacji składa się wiele różnorodnych czynników. Sukcesy komunikacyjne są przejawem osiągnięcia właściwego poziomu kompetencji komunikacyjnej⁸² (patrz 1.2.2.2.), której kształtowanie stanowi dziś główny cel NJO (w podejściu komunikacyjnym).

Do kryteriów, które mieści w sobie udana komunikacja w języku obcym, należą:

- kryterium poprawności gramatycznej zdań, a więc kryterium wiążące się z kompetencją lingwistyczną,
- kryterium składników aktu komunikacji,
- kryterium funkcji języka,
- kryterium intencji mówiącego, wyrażanych przez wypowiedzianie zdań,

⁸² Komplementarne wobec pojęcia „kompetencji” jest pojęcie „sprawności”, które definiuje się na gruncie socjolingwistyki jako umiejętność (za składniki kompetencji zaś uznać należy i *znać*, i *umieć*). S. Grabias pisze o „sprawności komunikacyjnej”, na którą w pierwszej kolejności składa się „sprawność systemowa” rozumiana jako: „umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych w danym systemie językowym”. Oprócz niej w sprawności komunikacyjnej mieszczą się także: sprawność społeczna, sprawność sytuacyjna i sprawność pragmatyczna (Grabias 1992: 102).

- kryterium dostosowania zdań do szerszych kontekstów językowych (Komorowska 1978: 21).

Kompetencja lingwistyczna to, jak widać, tylko jeden ze składników skutecznej komunikacji. Tematyka niniejszej książki ogranicza się do tego jednego składnika aktu komunikacji w języku obcym: „kodu, za pomocą którego przekazywane są komunikaty” (tamże: 15), oraz zaburzeń powstałych w kodzie w procesie komunikowania się.

Wprowadzenie terminu *kompetencji lingwistycznej* (lub *językowej*, dalej: KL) zawdzięczamy N. Chomsky’emu. W świetle pojęć gramatyki generatywno-transformacyjnej *kompetencja lingwistyczna* to „językoznawczy model opanowanego intuicyjnie przez użytkownika języka systemu reguł gramatycznych, umożliwiających mu generowanie zdań uznanych powszechnie za poprawne” (PSJS: 115). Na gruncie glottodydaktyki KL to nie wyłącznie idealna, intuicyjna kompetencja w języku ojczystym rodzimego użytkownika języka (w rozumieniu N. Chomsky’ego), ale także kształtująca się, dynamiczna kompetencja w języku obcym ucznia, którą zdefiniować można jako „sumę umiejętności językowych, jaką dysponuje na danym etapie nauczania uczący się” (PSJS: 115). KL to „umiejętność budowania i rozpoznawania zdań gramatycznie poprawnych i odróżniania tych ostatnich od zdań niepoprawnych” (Woźniewicz 1987: 37). To, że umiejętność ta nie wystarcza do skutecznej komunikacji, jest dziś już oczywiste. W przeszłości bowiem empirycznie udowodniono, iż „sukces w opanowywaniu tej kompetencji [lingwistycznej – przyp. autor] nie gwarantował sukcesu komunikacyjnego w autentycznym porozumiewaniu się językiem obcym” (Komorowska 1978: 20). Jednak glottodydaktycy, a także lektorzy praktycy nie mają także wątpliwości co do tego, iż KL stanowi podstawę KK, nie można bowiem skutecznie porozumiewać się, używając języka niezgodnego z jego regułami systemowymi: „celem nauczania [...] jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, jednakże osiągnięcie jej nie jest możliwe bez wyrobienia kompetencji językowej (lingwistycznej)” (Skrundowa 1985: 5).

Wykształcenie KL jest więc warunkiem *sine qua non* osiągnięcia odpowiedniego poziomu KK w J2. Przedmiotem zaś sporów w glottodydaktyce na przestrzeni ostatnich dekad była rola KL, proporcje udziału KL w stosunku do innych składowych KK (od momentu wprowadzenia tego pojęcia), a także techniki i sposoby kształtowania KL. A skoro powszechnie utożsamiano nauczanie gramatyki języka obcego z kształtowaniem KL ucznia, dyskusje koncentrowały się na technikach nauczania systemu gramatycznego J2.

W kwestii roli poprawności językowej w procesie komunikacji także nie ma zgody wśród glottodydaktyków. Z pojęciem KL związana jest gramatyczność wypowiedzi, a więc jej zgodność z regułami systemu językowego, kodu. Gramatyczność przekłada się na poprawność językową performancji językowej. W okresach

popularności metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej uważano, iż głównym celem NJO jest osiągnięcie gramatyczności wypowiedzi ucznia, w świetle metody naturalnej, kognitywnej i w podejściu komunikacyjnym zaś, iż odgrywa ona mniejszą rolę niż skuteczność, sprawność komunikacyjna. Sporny był także sposób (metoda, techniki) osiągania poprawności/gramatyczności produkcji językowej uczniów.

Główne spory i dyskusje koncentrowały się wokół następujących zagadnień:

1. Co jest właściwym celem nauki języka obcego? Znajomość struktury języka, kodu czy umiejętność posługiwania się nim w żywej, codziennej komunikacji?
2. Jaka jest rola znajomości kodu (posiadania wykształconej KL) w akcie komunikacji? Podstawowa, zasadnicza czy pośrednia, a może marginalna? Czy znajomość gramatyki języka obcego jest celem samym w sobie, czy też funkcją, środkiem do osiągnięcia komunikatywności?
3. Na ile istotna dla komunikacji jest poprawność językowa (gramatyczność wypowiedzi)? Czy jest niezbędna, czy też możliwe jest porozumiewanie się bez osiągnięcia pełnej poprawności?⁸³
4. Jeśli przekazywać wiedzę o języku, to w jaki sposób?
5. Czym jest KL? Znajomością reguł gramatycznych czy umiejętnością właściwego posługiwania się nimi? Czy uczeń powinien posługiwać się regułami gramatycznymi świadomie, czy intuicyjnie (za pomocą wyrobionych nawyków)?
6. W jaki sposób kształtuje się KL ucznia w języku obcym? Bardziej nawykowo, nieświadomie, czy bardziej z pełnym udziałem świadomości? Jaka jest rola kształtowania nawyku językowego w rozwijaniu KL, a jaka zrozumienia (świadomości) danej reguły gramatycznej zjawiska językowego?
7. Jeśli KL kształtuje się przy udziale świadomości, a nie jedynie nawykowo, to w jaki sposób należy zaznajamiać ucznia z regułami gramatycznymi (indukcyjnie czy dedukcyjnie⁸⁴)? Jaka jest rola i miejsce komentarza gramatycznego (instrukcji formalnej) w kształceniu językowym?

⁸³ Z problemem tym wiąże się omówione w rozdziale poprzednim zagadnienie błędu językowego i stosunku do niego. Nierozstrzygnięte do tej pory pozostaje pytanie: jakie błędy (analiza ilościowa i jakościowa) zaburzają komunikację, a jakie są dopuszczalne i nie mają wpływu na jej jakość. H. Komorowska pisała: „[...] dla skutecznej komunikacji nie jest niezbędne pełne opanowanie reguł gramatycznych, wyrażające się całkowitą poprawnością gramatyczną wypowiedzianych zdań, pewien natomiast stopień tej poprawności jest niezbędny, bez niego bowiem może nastąpić zablokowanie porozumienia. Niestety, trudno jeszcze w tej chwili ustalić, które błędy językowe blokują komunikację, a które wywołują tylko irytację osoby kompetentnej, nie uniemożliwiając porozumiewania się. Kwestia ta wymaga dopiero szeroko zakrojonych badań językoznawczych i psychologicznych” (1978: 25).

⁸⁴ „W nauczaniu gramatyki metoda indukcyjna polega na tym, że uczący się sam formułuje regułę językową w oparciu o przykłady podane mu przez nauczyciela. Tak więc metoda indukcyjna prowadzi do «odkrycia» reguły. Przeciwnieństwo: metoda dedukcyjna” (PSJS: 93).

8. Czy język ojczysty ucznia może pomagać w budowaniu KL w języku obcym (jeśli tak, to jak go wykorzystać), czy też stanowi istotną przeszkodę i należy go wyeliminować z procesu nauczania?
9. Jakiego typu techniki, ćwiczenia, pomoce dydaktyczne (tu: głównie typ gramatyki pedagogicznej/dydaktycznej i podręcznika kursowego) optymalizują proces kształtowania KL ucznia w języku obcym?

Nie jest możliwe rozstrzygnięcie tutaj wszystkich przedstawionych problemów i zagadnień, jednakże przegląd stanowisk przyjmowanych w przeszłości i obecnie w wymienionych kwestiach (w wyborze) pozwoli zbliżyć się do ustaleń na temat tego, jak uczyć gramatyki studentów ukraińskojęzycznych, jak kształtować ich KL w świetle popełnianych przez nich błędów gramatycznych w polszczyźnie.

2.1.2.2. Od metody naturalnej do kognitywnej – rola gramatyki języka obcego

W poprzednim rozdziale przedstawiono, na jakim podłożu powstawały poszczególne metody nauczania w przeszłości i jakie były ich główne założenia teoretyczne (patrz 1.2.2.1., 1.2.2.2.). W niniejszej części omówione zostaną jedynie kwestie dotyczące nauczania gramatyki w ramach konkretnych metod.

Waldemar Pfeiffer podzielił wszystkie metody nauczania języków obcych na trzy zasadnicze grupy, zaznaczając, iż w rzeczywistości rzadko spotykamy typ czysty danej metody. Są to: metody bezpośrednie, metody pośrednie i metody pośredniczące⁸⁵. Metody bezpośrednie bazują na podejściu indukcyjnym z eliminacją świadomego procesu zdobywania wiedzy gramatycznej, która przyswajana jest poprzez teksty. Są to metody monolingwalne, rezygnujące z użycia J1 uczących się. Do metod tych zaliczył autor: metodę naturalną, metodę bezpośrednią oraz metodę audiolingwalną.

Metody pośrednie opierają się na dedukcji, a wiedzę gramatyczną zdobywa się z pełnym udziałem świadomości i zrozumienia. J1 uczącego się jest obecny w procesie nauczania i odgrywa w nim istotną rolę. Do metod pośrednich należy metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i kognitywna.

Metody pośredniczące bazują na podejściu mieszanym: dedukcyjno-indukcyjnym. Język ojczysty uczących się jest w nich obecny w funkcji pomocniczej, czyli tam, gdzie może efektywnie zoptymalizować proces przyswajania J2. Metody

W metodzie dedukcyjnej nauczyciel podaje „gotową” regułę gramatyczną, a prezentacja przykładów następuje później i stanowi egzemplifikację reguły.

⁸⁵ S.P. Kaczmarek dzieli wszystkie metody nauczania języków obcych na dwie zasadnicze grupy: paradygmatyczne (metalingwistyczne) i syntagmatyczne. Pierwsze przyjmują za punkt wyjścia reguły gramatyczne i świadome ich stosowanie. Drugie wychodzą od tekstów, z których w sposób podświadomy wyprowadza się reguły (2002a: 16).

pośredniczące stanowią próbę połączenia dotychczasowych metod z uwzględnieniem specyfiki grupy uczących się oraz sytuacji, w której przebiega proces nauczania. Do metod tych autor zaliczył: metodę pośredniczącą (połączenie metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej) oraz współczesną metodę eklektyczną. Zaznaczył także, iż metody bezpośrednie są najkorzystniejsze dla uczniów młodszych i dobrych warunków nauczania, metody pośrednie zaś odwrotnie: dla uczniów starszych i trudniejszych warunków, w których nauczanie przebiega (2001: 54–55).

W metodzie naturalnej⁸⁶ (konwersacyjnej, zwanej także bezpośrednią⁸⁷, fr. *méthode directe*) główny nacisk położony był na umiejętność czynnego posługiwania się językiem mówionym, a także rozumienia komunikatów, a więc prowadzenia swobodnej konwersacji w języku obcym, a dopiero w późniejszym okresie przechodzą do czytania i pisania. Nauczanie dokonywało się poprzez „zanurzenie w języku”, na wzór sytuacji emigracyjnej i werbalnego obcowania z nosicielami danego J2. Nauczyciel, zwykle nosiciel danego J2, konwersował na dowolne tematy z uczniem. Ponieważ nauczyciel nie znał J1 ucznia, ten drugi był zmuszony podejmować wysiłek komunikacji w języku obcym, tym bardziej że kontakt nauczyciela i ucznia był ścisły (przykładem są guwernantki mieszkające w domu ucznia) (Komorowska 2011: 26).

Metoda naturalna była zatem jednojęzyczna – nie dopuszczała używania J1 uczącego się. Jedną z podstawowych zasad tej metody była także poglądowość oraz dobór treści bliskich codziennej komunikacji. Nie istniał program nauczania, selekcja i gradacja materiału. Nie uczono w sposób planowy gramatyki języka obcego, słownictwa lub wymowy. Gramatyka, jeśli się pojawiała, była wprowadzana indukcyjnie. Uczeń uczył się jej niejako „przy okazji”. Przedstawianie jakichkolwiek reguł gramatycznych i paradygmatów uważano za szkodliwe, gdyż prowadziło to – jak sądzono – do działania refleksyjnego, hamującego swobodę mówienia. Naukę języka starano się upodobnić do przyswajania języka ojczystego przez dziecko. Uczono więc poprzez bezpośrednie wypowiedzi oraz zautomatyzowane, bezrefleksyjne budowanie zdań. Metoda naturalna to przykład metody bezpośredniej *par excellence* (Pfeiffer 2001: 70)⁸⁸.

⁸⁶ Na temat innych, szczególnie starszych metod nauczania zob. np. Cieśla 1974 (monografia obejmuje dzieje nauki języków obcych nowożytnych od średniowiecza do 1939 r. głównie w Polsce).

⁸⁷ H. Komorowska (1975: 6, 2011: 25–26) i A. Seretny (2006: 133) utożsamiają metodę bezpośrednią z naturalną, natomiast W. Pfeiffer w swoim opisie rozdziela obie metody, zaznaczając, iż metoda naturalna jest najstarsza, a metoda bezpośrednia powstała dopiero w XIX w. jako opozycja wobec powszechnie stosowanej wówczas metody gramatyczno-tłumaczeniowej (2001: 70–71). Niezależnie jednak od nazewnictwa metoda naturalna i bezpośrednia bazują na tych samych zasadach.

⁸⁸ Do dziś elementy metody naturalnej są wykorzystywane w szkołach językowych (np. Berlitz), w których uczą użytkownicy danego języka obcego nieposiadający wykształcenia filologicznego i przygotowania dydaktycznego.

Zarzuty kierowane wobec metody naturalnej dotyczyły głównie nieobecności planowego kształcenia językowego w postaci nauczania gramatyki, stąd w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej starano się postępować odwrotnie – cała koncentracja skupiała się wyłącznie na nauczaniu kodu – można więc uznać, iż w metodach tych realizowały się dwa skrajne podejścia.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej główną rolę, na co wskazuje jej nazwa, odgrywała gramatyka języka obcego oraz tłumaczenie jako technika nauczania⁸⁹. Opanowanie systemu gramatycznego J2 to główny cel NJO. Preferowany był kod graficzny, pracowano głównie na tekstach pisanych, które podlegały analizom pod względem form gramatycznych i słownictwa oraz tłumaczeniu na język ojczysty i odwrotnie. Gramatyka uczona była metodą dedukcji, a reguły gramatyczne należało opanować pamięciowo. Istotnym elementem tej metody była odpowiednia gradacja materiału gramatycznego (zgodna z językoznawczym opisem danego języka), specjalnie spreparowane dydaktyczne teksty (dane zjawisko gramatyczne musiało się pojawiać w określonym zagęszczeniu w tekście) oraz komentarz dydaktyczny sformułowany w J1 uczącego się. Ogromną rolę odgrywała gramatykalność, a więc poprawność wypowiedzi, którą osiągnano poprzez zgodność z dokładnie opanowanymi pamięciowo regułami (Seretny 2006: 136–137). Zakładano także, że przyswojenie reguł jest wystarczające dla tworzenia własnych poprawnych gramatycznie tekstów w J2. Uczniowie opanowywali gramatykę w pełni świadomie, ze zrozumieniem reguł (często w porównaniu z J1) i celowym ich zastosowaniem w ćwiczeniach gramatycznych (koncepcja kognitywna). Głównymi technikami stosowanymi w tej metodzie były tłumaczenia (zdań, tekstów dydaktycznych, literackich), streszczenia, dyktanda, czytanie tekstów literackich (Pfeiffer 2001: 80).

Główne zarzuty wobec tej metody dotyczyły jej wąskiego i ścisłego podejścia do nauczania struktury języka, głównie w jego postaci pisanej. Pominięcie szeregu innych czynników warunkujących komunikację uważano za przyczynę niemożności budowania przez uczącego się KK w J2 nauczanych za pomocą metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Znajomość bowiem kodu językowego i reguł nim rządzących nie gwarantuje umiejętności porozumiewania się w danym języku. Dokonywanie tłumaczeń, a nawet budowanie poprawnych systemowo zdań nie przesądza o możliwości sprawnego komunikowania się.

Za pomocą tej metody uczono głównie łaciny, a więc języka martwego. W dydaktyce łaciny istotne były głównie sprawności receptywne (szczególnie zaś czytanie tekstów), które metoda ta skutecznie rozwijała. W nauczaniu języków żywych

⁸⁹ Warto wspomnieć, iż odmienne były praktyki metodyczne panujące w Europie i w USA. Podczas gdy w okresie przedwojennym uczono w Europie języków metodą bezpośrednią, w Ameryce aż do II wojny światowej wykorzystywano metodę gramatyczno-tłumaczeniową (Miodunka 1980b: 49).

jednak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa się nie sprawdziła – nie kształtowała wszystkich koniecznych sprawności, nie umożliwiała codziennej komunikacji.

Metoda audiolingwalna (ang. *audio-lingual*), nazywana w Polsce dawniej także ustno-słuchową (np. Rusiecki 1976: 31) to kolejna z metod bezpośrednich, mająca wiele wspólnego z metodą naturalną (Komorowska 1975: 7). Oparta została na naukowych podstawach behawioryzmu oraz językoznawstwa strukturalnego, a także analizy kontrastywnej. Jako pierwsza metoda naukowa miała ona stanowić przeciwwagę dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej, preferującej strukturalną analizę języka pisanego. Za cel nauki przyjęto zatem rozwijanie wszystkich czterech sprawności od słuchania i mówienia (stąd nazwa) do czytania i pisania, z preferencją kodu werbalnego: „Stwierdzenie, że *język to mowa*, można więc uznać za naczelną dewizę metody audiolingwalnej” (Seretny 2006: 138).

Podstawową rolę w metodzie audiolingwalnej odgrywał nawyk językowy (reakcja na bodziec). Jego wyrabianie i utrwalanie dokonywało się na drodze *drylu językowego* (ang. *drills*), czyli wielokrotnego, mechanicznego powtarzania danego wzorca zdaniowego (ang. *patterns*) najpierw z tym samym, potem także innym wypełnieniem leksykalnym⁹⁰. Następnie uczniowie na podstawie bodźca (np. ilustracja lub bodziec werbalny) reagowali odpowiednią, utrwaloną już reakcją, która – jeśli była poprawna, była nagradzana, a więc wzmacniana pozytywnie. Typowymi procedurami dydaktycznymi w tej metodzie były, oprócz dryli językowych, także ćwiczenia substytucyjne, ćwiczenia w uzupełnianiu luk, uczenie się na pamięć i odgrywanie scenek dialogowych (Pfeiffer 2001: 75).

Wyrabianie nawyków miało się dokonywać bezrefleksyjnie, nieświadomie. Jakikolwiek udział świadomości uczniów w procesie uczenia się języka, według teoretyków tej metody, stanowił poważną przeszkodę w kształtowaniu nawyków językowych. Proces produkcji językowej uczącego się był silnie kontrolowany – nie był on zachęcany do jakiegokolwiek kreacji językowej. Jego zadaniem było opanowanie zaprezentowanych struktur i umiejętność zastosowania ich w odpowiedniej sytuacji (w odpowiedzi na dany bodziec).

W amerykańskim (skrajnym) wariantcie tej metody gramatyka języka obcego *explicite* nie pojawiała się na lekcji wcale. Odrzucono wszelkie objaśnienia, komentarze gramatyczne, które, ze swej natury, angażowałyby uwagę (świadomość) ucznia. W europejskim (w tym polskim) wariantcie metody pojawiał się zaś czynnik kognitywny. W polskojęzycznej literaturze glottodydaktycznej, poświęconej nauczaniu

⁹⁰ W. Marton definiuje *dryl językowy* jako „ćwiczenie poszczególnych struktur gramatycznych czy też wzorców zdaniowych języka obcego, które polega na powtarzaniu tego samego wzorca i wypełnianiu go za każdym razem inną treścią leksykalną, albo w zależności od podanego bodźca, na dokonywaniu różnych zmian strukturalnych w ćwiczonim wzorcu lub też na systematycznym przekształcaniu jednego typu wzorca zdaniowego na inny. [...] Strukturaliści amerykańscy uważali język za zbiór wzorców zdaniowych [...]” (1976: 153–154).

różnych języków obcych, czytamy, iż oprócz kształtowania nawyków konieczna jest refleksja nad zjawiskami gramatycznymi, zatem trzeba wprowadzać elementy wiedzy o języku, które uczący się musi zrozumieć (udział świadomości). Dla przykładu, Ludwik Grochowski, odnosząc się krytycznie do założeń amerykańskiego behawioryzmu i powołując się na badania B. Bielajewa, W. Artiomowa, A. Leontjewa, stwierdzał, iż „do władania mową niezbędne są zarówno nawyki, jak i umiejętności [...] Wiedza o języku, tj. o jego budowie i mechanizmach działania, przyspiesza i ułatwia proces opanowania mowy” (1978: 37)⁹¹. Podobne stanowisko ujawniło się już we wcześniejszych pracach polskojęzycznych: Jan Rusiecki, opowiadając się za obecnością komentarza gramatycznego sformułowanego w J1 ucznia, skłaniał się ku wprowadzeniu elementów kognitywnych do metody audiolingwalnej (1964: 107). Podobnie H. Komorowska, która dowiodła empirycznie, iż w określonych warunkach „wariant refleksyjny” przynosi lepsze wyniki niż ortodoksyjny amerykański wariant metody (1979: 188). Zbliżone poglądy przedstawiają także Antoni Nikiel (1964) oraz Piotr Nomańczuk (1967), postulując tzw. metodę kombinowaną: audiolingwalną z uświadamianą uczącemu się gramatyką J2.

W czystym wariacie tej metody gramatyka nie pojawiała się na lekcji, w ćwiczeniach brak było nazw kategorii gramatycznych, a podręczniki, przygotowane zgodnie z założeniami metody audiolingwalnej, nie posiadały wyodrębnionej części gramatycznej. Jednak, co interesujące, to właśnie gramatyka była osią, wokół której układano program nauczania (Pfeiffer 2001: 75)⁹². Naukową podstawę tej metody stanowiła gramatyka kontrastywna – i to wnioski z niej wynikające miały być podstawą preparacji materiałów nauczania: „Uczący musi pamiętać o języku ojczystym ucznia, o strukturze tego języka, jego wzorach zdaniowych. [...] musimy znać wyniki analizy języka ojczystego naszych uczniów, a to dlatego, aby móc je porównać” (Wieczorkiewicz 1980: 9, 13; zob. także Rusiecki 1964: 76). To znów stało się płaszczyzną sporów. Dyskutowano, czy porównanie języków, zgodne z założeniami analizy kontrastywnej, ma się odbywać *explicite* na lekcji, czy też ma jedynie służyć za podstawę przygotowania podręczników i materiałów, tak by uczeń nie angażował świadomości, żeby zrozumieć te podobieństwa i różnice, a nawykowo wyćwiczyć jedynie te struktury, które mogą być (ze względu na jego J1) najbardziej problema-

⁹¹ L. Grochowski w swojej monografii poświęconej nauczaniu języka rosyjskiego opiera się głównie na założeniach metody audiolingwalnej, jednak wprowadza rozróżnienie między nawykiem („zdolność sprawnego i poprawnego wykonania pewnej czynności bez udziału świadomości”) a umiejętnością językową („zdolność świadomego wykonania określonej czynności w konkretnej sytuacji”) (1978: 27–28).

⁹² J. Harmer pisze o „gramatyce jawnej” (ang. *overt grammar*) i „gramatyce ukrytej” (ang. *covert grammar*) przed uczniem w procesie nauczania (1993: 3–4). Można więc stwierdzić, iż metoda audiolingwalna posługuje się typem gramatyki ukrytej, natomiast metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywna (i najnowsze koncepcje) prezentują gramatykę jawną.

tyczne. Na przykład, Janina Wójtowicz pisała, iż „samo porównywanie na lekcji reguł gramatycznych jest uważane przez metodyków za zajęcie jałowe” (1980: 171), a P. Nomańczuk łączył porównanie językowe z elementem kognitywnym: „przy podawaniu wiadomości gramatycznych zwracamy uwagę przede wszystkim na zjawiska odmienne niż w języku polskim [...]” (1967: 48).

Można uznać, iż przedstawione powyżej stanowiska polskich glottodydaktyków to krok w stronę metody kognitywnej angażującej świadomość ucznia, gdyż zasadniczo czysta formuła metody audiolingwalnej wykluczała obecność J1 ucznia (to metoda monolingwalna) – w stronę refleksji gramatycznej, świadomego porównywania struktur.

Zalety metody audiolingwalnej to przekonanie o konieczności formułowania celów nauczania, doboru materiału językowego – dziś oczywiste, a także opracowanie zestawów technik ćwiczeniowych – dryli językowych, współcześnie także wykorzystywanych w dydaktyce języków obcych (zob. Seretny 2006: 139; Komorowska 2011: 27).

Krytyka tej metody, o czym świadczą zaprezentowane powyżej wypowiedzi badaczy, odnosiła się głównie do wyłącznie nawykowego, automatyzującego typu nauczania. Brak udziału świadomości, zrozumienia ze strony uczącego się tego, czego się uczy, były w opinii wielu glottodydaktyków niedopuszczalne, stąd samodzielnie modyfikowali oni tę metodę w praktyce dydaktycznej.

Metoda kognitywna była reakcją na rozczarowanie wynikami nauczania metodą audiolingwalną, a jej naukową podstawą stało się pojęcie kompetencji lingwistycznej, wprowadzone przez N. Chomsky'ego (patrz 2.1.2.1.). Ustalenia N. Chomsky'ego na temat twórczego charakteru języka zadały kłam teorii behawiorystów o wyłącznie nawykowym charakterze przyswajania języków obcych. Nazywana niekiedy „współczesną metodą gramatyczno-tłumaczeniową” (Pfeiffer 2001: 81) metoda kognitywna, jak sama nazwa wskazuje, oddała prym czynnikowi świadomości uczącego się w procesie akwizycji języka obcego. W przeciwieństwie do metody audiolingwalnej, w której ćwiczono mechanicznie wzorce zdaniowe, w świetle tej metody języka należy uczyć poprzez zrozumienie ograniczonej liczby reguł gramatycznych, które pozwolą budować nieskończoną liczbę zdań metodą prób i błędów, testowania hipotez, a zatem także przy dużym udziale błędów językowych, traktowanych odtąd jako naturalne symptomy procesu uczenia się. Punkt ciężkości przeszedł więc z konkretnych realizacji – ćwiczonych struktur (w ramach performancji) – ku czynnemu opanowaniu reguł systemowych, stanowiących budulec kompetencji językowej. Interioryzacja reguł gramatycznych odbywać się miała na drodze dedukcji (w mniejszym stopniu także indukcji), zrozumienia i uświadomienia ich sobie, a potem ćwiczeń z różnym wypełnieniem leksykalnym, w różnych sytuacjach. Zdanie: „Reguły należy bowiem zrozumieć, a nie nauczyć się ich na pamięć” (Seretny 2006: 141) można uznać za najważniejszy dogmat tej metody. W przeciwieństwie

do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w której reguły podawano, a uczący się opanowywał je pamięciowo, i do audiolingwalnej, w której reguły były na lekcji nieobecne, a odbiorca miał się uczyć języka automatycznie, bez udziału świadomości i zrozumienia, metoda kognitywna kładła najsilniejszy nacisk na pojęcie prawideł oraz funkcjonalne ich wykorzystanie – od zrozumienia reguł do ich stosowania, od kompetencji do performancji⁹³.

Metoda kognitywna ceniła kontakt z „żywym” językiem, dlatego za najważniejsze sprawności uznano szczególnie słuchanie, a także czytanie autentycznych tekstów, niepreparowanych na potrzeby dydaktyki (Seretny 2006: 141). Wierzano, iż wystawienie ucznia na działanie danych językowych (ang. *input*) powoduje, że tworzy on własne hipotezy na temat tworzenia zdań, które następnie w praktyce językowej testuje.

W metodzie tej uprawomocniono także J1 uczącego się, który pojawiał się na lekcji w formie komentarza gramatycznego (gdyż reguły muszą być dobrze zrozumiane), a także był celowo wykorzystywany w formie ćwiczeń translacyjnych jednokierunkowych (z J1 na J2). Na lekcji pojawiać się miał także „organizator porównawczy” – przedstawienie *explicite* różnic i podobieństw między językiem ojczystym i docelowym (Pfeiffer 2001: 81).

W nauczaniu gramatyki, czyli budowaniu KL słuchacza, istotna była zasada „budowania u ucznia sukcesywnych *małych języków*, które stopniowo umożliwiałyby im, przynajmniej od strony formalno-gramatycznej, wyrażenie niemal wszystkiego, co chcieliby powiedzieć w języku obcym” (tamże). Stopniowo wprowadzano coraz bardziej skomplikowane elementy i struktury, dlatego też metoda ta preferowała spiralny układ materiału gramatycznego, czyli ciągle powtarzanie struktur podstawowych (już opanowanych) z sukcesywnym dodawaniem nowych, trudniejszych elementów.

Za zdobycze metody kognitywnej uznać należy ćwiczenia sytuacyjne (wymuszające reakcję werbalną na różne bodźce), ćwiczenia kontrastujące, w których należy dokonać wyboru różnych struktur w zależności od kontekstu (tamże: 82), odejście od testów wielokrotnego wyboru, a także testowanie zadaniami otwartymi, wymagającymi analizy, dedukcji i kreacji językowej (Seretny 2006: 141). Wielką zasługą tej metody jest praktyczne uwzględnienie twórczego charakteru języka w procesie jego akwizycji, samodzielności nadawcy w tworzeniu wypowiedzi, powrotu do czynnika

⁹³ Na gruncie poglądów kognitywnych i gramatyki transformacyjno-generatywnej wyrosła teoria świadomego uczenia się kodu (ang. *cognitive code-learning*) J.B. Carrola, której główny cel to: umiejętność tworzenia poprawnych wypowiedzi w całkowicie nowych sytuacjach komunikatywnych oraz osiągnięcie kompetencji językowej rodzimych użytkowników języka. Według Carrola „opanowanie systemu gramatycznego powinno stanowić podstawę dla nauki języka” (Żarski, Wróblewski 1992: 101).

kognitywnego w uczeniu się, który można uznać za przejaw podmiotowości ucznia w procesie nauczania-uczenia się.

W polskojęzycznej glottodydaktyce lat 70. powitano metodę kognitywną z dużym optymizmem i satysfakcją, tym bardziej że już dekadę wcześniej podejmowano wysiłki o włączenie świadomości ucznia w proces nabywania reguł systemowych do nauczania prowadzonego metodą audiolingwalną. Liczne prace z tego i nieco późniejszego okresu stanowią świadectwo ścierania się koncepcji audiolingwalnej i kognitywnej w NJO, czego najlepszym przykładem są monografie H. Komorowskiej i W. Martona⁹⁴.

2.1.2.3. Miejsce gramatyki w podejściu komunikacyjnym

Podejście komunikacyjne⁹⁵ (ang. *communicative approach, communicative language learning*) powstałe w latach 70., upowszechnione w latach 80., do dziś funkcjonuje jako najbardziej rozpowszechnione w dydaktyce języków obcych (patrz 1.2.2.2.).

Opiera się ono na przekonaniu, iż język jest narzędziem społecznym, służącym porozumiewaniu się. Nie jest on przedmiotem nauczania, ale narzędziem komunikacji oraz zbiorem funkcji (Seretny 2006: 148–149). Nauczanie zatem nie może polegać ani na uczeniu reguł systemowych, ani wzorów zdaniowych, lecz ma być imitacją żywej komunikacji językowej. Powinno opierać się na zachowaniach językowych w różnych sytuacjach społecznych oraz na realizacji działań językowych, aktów mowy. Celem NJO jest zbudowanie złożonej kompetencji komunikacyjnej ucznia, dzięki której będzie on umiał werbalnie reagować i działać zgodnie z wymogami konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Z tej przyczyny na lekcji pojawiać się powinno wiele scenek dialogowych, symulacji, gier językowych, zabaw, zgadywanek, dyskusji, pracy w grupach i parach, których celem nie jest budowanie poprawnych zdań, ale przekazanie partnerom komunikacyjnym określonych informacji, wymiana poglądów oraz załatwienie określonych spraw (Komorowska 2011: 34).

Gramatyczność wypowiedzi jest w świetle tego podejścia wypierana przez płynność mowy, adekwatność i skuteczność komunikacyjną. Stąd dość liberalne podej-

⁹⁴ H. Komorowska dowiodła empirycznie, iż najlepsze efekty nauczania można osiągnąć przy połączeniu elementów obu metod. Stosowanie elementów metody audiolingwalnej ma wpływ na zapobieganie zbyt dużej liczbie odchyśleń od normy językowej, natomiast elementów metody kognitywnej – na zapobieganie niefunkcjonalnemu opanowywaniu struktur gramatycznych bez wyrażania za ich pomocą odpowiednich treści (1980: 189). Podobne stanowisko prezentował A. Szulc (1976). W. Marton początkowo (1976) rozważał połączenie elementów obu metod (nawyk, ale i świadomość), by przejść ostatecznie na stronę metody kognitywnej (1978, 1979).

⁹⁵ H. Komorowska twierdzi, iż ze względu na to, że trudno je zaklasyfikować do metod konwencjonalnych lub niekonwencjonalnych, najbardziej pasuje tutaj określenie „podejście” (2011: 33), natomiast W. Pfeiffer pisze o „metodzie komunikacyjnej” (2001: 77–78).

ście do błędu językowego jako zjawiska naturalnego. Gramatyka może pojawiać się *explicite* na lekcji, z pełnym udziałem świadomości ucznia, ale jedynie funkcjonalnie, a komentarz gramatyczny powinien być ograniczony do minimum. Preferuje się raczej sytuacyjne i wizualne prezentowanie materiału językowego. Istotne jest nie tyle przekazywanie wiedzy, ile kształtowanie umiejętności językowych (sprawności). Odzwierciedleniem tego jest ogólnoeuropejskie (zgodne z ESOKJ) testowanie znajomości języka obcego, polegające na sprawdzaniu poziomu czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania, pisanie oraz dodatkowo znajomości gramatyki języka obcego.

Gramatyka nie jest także osią programu nauczania, więc przestaje być głównym celem zajęć. Programy układa się według kryteriów funkcji, jakie mogą pełnić wypowiedzi, stąd trudniejsze struktury gramatyczne mogą wystąpić przed łatwiejszymi. Zmianie ulegają także priorytety w nauce gramatyki. Pożądane jest opanowanie całego systemu gramatycznego, jednak uważa się, iż dla codziennej komunikacji nie ma takiej potrzeby. Podejście komunikacyjne rozwinęło także pojęcie *gramatyki rozumienia*, realizujące się w kształtowaniu i testowaniu sprawności receptywnych. Uznano, iż dla uchwycenia istoty danego tekstu i zrozumienia jego przekazu nie jest istotna analiza wszystkich jego językowych składników. Ważne jest selektywne rozumienie tekstu (np. odszukanie konkretnej informacji) oraz globalne rozumienie tekstu (uchwycenie sensu całości) (Pfeiffer 2001: 77–78).

Znacznemu ograniczeniu ulegać ma także obecność J1 uczącego się, gdyż uważa się, iż sytuacja komunikacyjna jest najlepszym komentarzem do pojawiających się w wypowiedziach elementów językowych i struktur. Poleca się także stosowanie objaśniania wizualnego za pomocą demonstracji przedmiotów, obrazków, fotografii. Znajomość systemu gramatycznego jest w podejściu komunikacyjnym jedynie środkiem prowadzącym do nadrzędnego celu, jakim jest udana komunikacja, gdyż KL jest jedynie jednym ze składników pełnej KK.

Podejście komunikacyjne zaowocowało stworzeniem bogatego inwentarza nowych technik nauczania oraz ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności językowe, opartych na interakcji. Niewątpliwą jego zaletą było także zwrócenie uwagi na konieczność kształtowania umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji oraz na skuteczność komunikacyjną, opartą na założeniach pragmatyki, a także zmiana tematyki na bliższą uczącemu się, co wiązać należy z jego upodmiotowieniem.

W ostatnich dekadach zaznacza się jednak nasiloną krytykę poszczególnych elementów podejścia komunikacyjnego. Wymieniono szereg różnych zarzutów (Komorowska 2004), jednak najbardziej istotne dla naszych rozważań są te dotyczące niedostatecznej korekcji błędów oraz zaniedbania kwestii nauczania gramatyki J2. Forsowanie w trakcie zajęć praktyki komunikacyjnej sprawia, iż zaniedbywana jest praktyka kontrolowana, co według H. Komorowskiej wiązać należy ze strachem

przed audiolingwalizmem. Jednak bez memoryzacji i drylu trudno o samodzielne wypowiedzi uczniów. Gramatyka uczona „przy okazji” i bez ćwiczeń mechanizujących nie może się zautomatyzować, a następnie zinterioryzować w umyśle ucznia. Co więcej, uczący się popełnia błędy, które w podejściu komunikacyjnym są poprawiane dopiero po zakończeniu wypowiedzi, gdy ani uczący się, ani lektor nie pamiętają już, w czym tkwił problem, zatem błędy mogą się łatwo utrwalić (tamże: 146). Mówi się w tym kontekście o niebezpieczeństwie fosylizacji błędów językowych (Werbińska 2000: 51).

Prymat płynności nad poprawnością językową powoduje, iż najważniejsze jest to, że student mówi w języku obcym – niejako dominujący jest sam fakt mówienia. Zbyt niska jest dbałość o jakość systemową wypowiedzi. Ponadto faworyzuje się w ten sposób osoby ekstrawertyczne, śmiałe. Praca „metoda” komunikacyjną może być także niesatysfakcjonująca dla uczniów o profilu perfekcjonistycznym, analitycznym (Werbińska 2004: 52). Praca interakcyjna w parach lub grupach powoduje także, iż uczeń nie styka się tak często, jak powinien, z poprawnymi wypowiedziami w J2, których nadawcą jest nauczający, a którego działanie ogranicza się do roli koordynatora działań studentów.

Prymat skuteczności danego aktu mowy czy, innymi słowy, kształtowanie kompetencji strategicznej (werbalnych i niewerbalnych strategii komunikacyjnych spowodowanych niedostateczną znajomością języka obcego) sprawia, iż brak jest motywacji do doskonalenia języka, skoro uczący się uważa, iż radzi sobie w sytuacjach komunikacyjnych. Student uczony w podejściu komunikacyjnym często „ma nie-naganną wymowę, łatwość wypowiedzi na różne tematy, lecz popełnia liczne błędy z fleksji, składni czy szyku zdania. Uczył się, głównie korzystając z pomocy audiowizualnych, nie przykładając wagi do gruntownej znajomości zasad gramatycznych. Uzupełnienie tych wszystkich braków okazuje się bardzo trudne” (Kosacz 2000: 58). Charakterystyka ta odpowiada także studentom ukraińskim, których błędów językowych dotyczy ta książka (Izdebska-Długosz 2015a).

Zarzutem może być także fakt, iż wiele podręczników i materiałów nauczania nie uwzględnia różnic i podobieństw pomiędzy J1 a J2 ucznia, jak miało to miejsce w metodzie audiolingwalnej, korzystającej szeroko z wyników analizy kontrastywnej języków. Podejście komunikacyjne charakteryzuje się bowiem uniwersalizmem – specyficzne potrzeby uczniów, będących użytkownikami określonych języków pierwszych, nie są brane pod uwagę. Wynika to oczywiście z samej istoty tego podejścia – nie uczymy kodu językowego, ale sprawności językowych. Wobec tego podejście to może być szczególnie nieskuteczne wobec tych uczących się, którzy łatwość i płynność komunikacyjną zdobywają bardzo szybko, natomiast ze względu na podobieństwa J1 i J2 mają duże problemy z poprawnością językową. Mowa tutaj także o studentach ukraińskojęzycznych uczących się polszczyzny. Wobec takich odbiorców należałoby zrezygnować z nacisku na komunikację, a akcent postawić

na gramatyzalności produkcji. Pewne elementy, techniki czy ćwiczenia wypracowane przez podejście komunikacyjne powinny być uwzględnione, jednak zarówno program nauczania, jak i podręcznik powinny być zbudowane według innych kryteriów niż wyłącznie funkcjonalne. Problem ten zostanie pogłębiony w dalszych częściach niniejszego rozdziału.

2.1.2.4. Orientacja postkomunikacyjna a gramatyka języka obcego

„Orientacja postkomunikacyjna” (termin W. Pfeiffera 2001: 93), z którą mamy obecnie do czynienia w glottodydaktyce, charakteryzuje się dominacją postaw pluralistycznych i eklektycznych. Lepsze poznanie procesów akwizycji języka obcego, uznanie ograniczoności NJO w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego, konieczność różnicowania celów w zależności od tego, czy nauczany język jest J2, czy też J3 ucznia (tamże), oraz krytyka podejścia komunikacyjnego sprawiają, iż obecnie dysponujemy mnogością podejść, metodami kombinowanymi, technikami mieszanymi, a głównym kryterium doboru staje się specyfika grupy uczących się. Doba eklektyzmu w NJO charakteryzuje się, według W. Pfeiffera, „naukowością, systemowością, zorientowaniem na uczących się, uwzględnieniem zmieniających się warunków i celów nauczania, uwzględnieniem nowych technologii i mediów audio-wizualnych” (tamże: 94).

Najprościej rzecz ujmując, mając do dyspozycji bogaty zasób metod i technik nauczania wypracowanych w poprzednich dziesięcioleciach, możemy je zestawiać, dobierać i kombinować tak, aby w sposób najbardziej efektywny zrealizować cele nauczania: „dla całkiem różnych grup adresatów i całkiem różnych warunków i celów nauczania” (tamże). Metody, środki, techniki, materiały nauczania i podręcznik muszą być dopasowane do specyficznych potrzeb uczących się oraz warunków, w jakich nauczanie przebiega, tak aby możliwie jak najszybciej i najskuteczniej zrealizować założone cele. Cele przecież także się różnią: inny jest cel nauki JPJO dla przyjeżdżających na kursy wakacyjne cudzoziemców-turystów, inny dla mieszkających, studiujących i/lub pracujących w Polsce Ukraińców.

W. Pfeiffer wyróżnił także „współczesną metodę eklektyczną” (tamże: 83), stanowiącą próbę połączenia metod pośrednich i bezpośrednich. Jej podstawą jest świadomość, iż sprawności receptywne odgrywają dużą rolę w budowaniu systemu językowego ucznia, stąd zapewnianie stałego kontaktu z tekstem słuchanym lub czytany, najczęściej autentycznym i dopasowanym do zainteresowań słuchacza.

W metodzie tej powraca gramatyka – w formie odwołania do metody kognitywnej, a więc świadomego kształtowania kompetencji językowej ucznia: „próbuję połączyć wykształcenie kompetencji lingwistycznych z umiejętnością rozumienia i mówienia” (tamże: 84). Jednak eklektyczny charakter metody sprawia, iż trudno jednoznacznie określić miejsce gramatyki w dydaktyce języka obcego. Pojawiać się

też mogą trudności w praktyce dydaktycznej, związane z odpowiednim miejscem oraz proporcją działań komunikacyjnych, a także budowaniem KL ucznia (Piegzik 2006: 19).

Iwona Janowska określa najnowsze tendencje następująco: „[...] z jednej strony wciąż realizujemy podstawowe hasła metod komunikacyjnych, z drugiej zaś, stopniowo odchodzimy od nierealnych jej założeń w stronę eklektyzmu. [...] znajdujemy się obecnie na skrzyżowaniu dwóch głównych prądów dydaktyki językowej: metod komunikacyjnych i eklektyzmu” (2002: 28).

Fali krytyki skierowanej wobec podejścia komunikacyjnego od lat 90. towarzyszyło, po pierwsze, wyrażenie konieczności powrotu do świadomego i planowego nauczania gramatyki (nie „przy okazji” żywej komunikacji), a także podniesienie wagi poprawności językowej. Wskazywano na istotną rolę znajomości gramatyki zarówno w formułowaniu wypowiedzi, jak i w kwestii poprawności produkcji językowej (zob. Janowska 2004: 40, 41; Scheffler 2007: 46). W podporządkowaniu się regułom gramatycznym widziano także drogę do skuteczności językowej (zob. Kita 1998: 318; Mystkowska-Wiertelak 2007: 49). J. Kowalikowa konstatowała, iż chociaż w przypadku kształcenia językowego obcokrajowców przesunięcie punktu ciężkości w stronę komunikacji wydaje się uprawnione, to „przeciwstawienie sobie sprawności i poprawności językowej byłoby nieporozumieniem dydaktycznym” (2010: 60).

Podstawowa rola gramatyki wydaje się oczywista i bezdyskusyjna niezależnie od panujących w glottodydaktyce prądów. Jeśli zgodnie z ustaleniami językoznawców uznamy, iż „centrum języka to gramatyka i słownik”⁹⁶ (Grochowski 2012: 85) i że obu tych komponentów nie można od siebie oddzielić, to język bez gramatyki po prostu istnieć nie może. Nawet jeśli uznamy komunikacyjny prymat kształtowania czterech sprawności językowych nad kształtowaniem kompetencji językowej, to wszystkie one wymagają znajomości reguł systemowych: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie to kodowanie i dekodowanie oparte na znajomości fonemów i grafemów oraz reguł morfosyntaktycznych (por. Miodunka 1980a: 82).

W kwestii kształtowania sprawności językowych jako dogmatu także polonistycznej glottodydaktyki od lat 80. ubiegłego wieku radykalnie wypowiedział się Jan Lewandowski: „[...] interpretacja czterech umiejętności językowych i wyciąganie z niej wniosków natury dydaktycznej zaprowadziło teorię glottodydaktyczną w zaulek bez wyjścia. Można wręcz powiedzieć, że *zablokowało* dalszy rozwój myśli glottodydaktycznej opartej na podstawach językoznawczych” (1985: 163). Trudno

⁹⁶ M. Grochowski pisze następująco: „Fakt, że nie ma języka naturalnego bez słownictwa i gramatyki, jest doskonale znany każdemu dziecku. [...] Sąd, że słownictwo i gramatyka są podstawowymi i koniecznymi komponentami języka i że stanowią jego centrum, należy do aksjomatów każdego językoznawcy i to niezależnie od paradygmatu metodologicznego, z którym się dany badacz identyfikuje” (2012: 85).

nie przyznać racji autorowi w tym, iż koncentracja na kształtowaniu sprawności usunęła w cień kształcenie językowe, zupełnie jakby owe sprawności były wyabstrahowane z materiału językowego, odbywały się poza językiem. Autor akcentuje dodatkowo wagę poprawności i skuteczności: „[...] w nauczaniu języka obcego nie chodzi o **jakiegokolwiek** słuchanie, mówienie, czytanie czy pisanie, o **jakąkolwiek** komunikację językową, lecz o czynności językowe **poprawne, sprawne i skuteczne**” [podkr. D.I.D.] (tamże: 164).

Także dokument Rady Europy ESOKJ akcentuje wagę kompetencji językowej uczących się: „rozwój kompetencji lingwistycznej stanowi centralny, nieodzowny aspekt kształcenia językowego” (130). Podejście autorów ESOKJ jest znakiem czasów: jest to podejście komunikacyjne nieumniejszające wagi kształtowania KL uczącego się. Brak konkretnych wytycznych, jak połączyć oba te komponenty, sprawia, iż praktycy zawodu oraz glottodydaktycy sami dokonują takich prób. Ich początek to już lata 90., a więc dekada przed powstaniem ESOKJ: „coraz częściej podejmuje się próby łączenia i godzenia założeń komunikatywnych i gramatyki” (Krumm 1993: 5).

Pojawienie się dokumentu ESOKJ zaowocowało wyodrębnieniem w ramach podejścia komunikacyjnego nowego nurtu w glottodydaktyce (popularnego także w nauczaniu JPJO). To *podejście zadaniowe* (ang. *action-based approach*) w nauczaniu języków obcych (zob. Scheffler 2007; Janowska 2008, 2011; Dakowska 2014: 42–45). Podejście to opiera się na działaniu, a nie wyłącznie komunikacji – jak to było wcześniej w podejściu komunikacyjnym. Uczenie się języka polega na wykonywaniu zadań. *Zadanie* to pojęcie kluczowe w tej koncepcji. Wyraźnie odróżnia się je od ćwiczenia. *Zadanie* to „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ: 21). Autorka monografii dotyczącej podejścia zadaniowego na materiale JPJO – I. Janowska pisała, iż „podejście zadaniowe traktuje użytkowników języka (a więc i uczących się) jako członków społeczności mających do wykonania pewne zadania w określonych okolicznościach i otoczeniu, w obrębie jakiejś określonej dziedziny działalności ludzkiej” (2011: 82). Podejście zadaniowe wymaga od uczących się złożonych działań językowych, opartych na uruchomieniu ich kompetencji i strategii w celu osiągnięcia zamierzonego celu. Z podejściem komunikacyjnym łączy je koncentracja na treści, nie formie, oraz działania na materiałach autentycznych. Różni je zaś założenie, iż język umożliwia wspólne działanie (a nie jedynie komunikację), bardziej złożony (wieloetapowy) tryb działań uczniów, wykonywanie zadań, nie ćwiczeń (tamże: 36).

Dzisiejsze dyskusje wokół gramatyki języka obcego koncentrują się na wykorzystywaniu jej w celach komunikacji i realizacji zadań. Mówi się i pisze o „gramatyce w nauczaniu ukierunkowanym na komunikację” (Krumm 1993), o „gramatyce w funkcjonalno-komunikacyjnym nauczaniu” (Kaczmarek 2002a), o „gramatykowaniu” jako piątej sprawności (Mystkowska-Wiertelak 2007), o „refleksyjnym nauczaniu gramatyki” (Janowska 2004), o gramatyce funkcjonalnej, komunikacyjnej.

Współczesne podejście eklektyczne to także próby powiązania ze sobą dawnych typów technik i ćwiczeń. Uznanie ważności drylu gramatycznego⁹⁷, zarzuconego w dobie podejścia komunikacyjnego, a umożliwiającego wykształcenie się odpowiednich nawyków, skutkuje powstaniem nowych jego form, np. dryli komunikacyjnych i analitycznych (Mystkowska-Wiertelak 2007) lub gramatycznych dryli tłumaczeniowych (Schaffer 2013).

2.2. Nauczanie gramatyki języka polskiego jako obcego

W podrozdziale tym omówione zostaną wybrane zagadnienia związane z nauczaniem gramatyki polskiej obcokrajowców, te – budzące największą wątpliwość wśród metodyków nauczania JPJO, konieczne, by rozpatrzyć kwestię: jak efektywnie nauczać Ukraińców gramatyki języka polskiego.

2.2.1. Metody nauczania języka polskiego jako obcego

Władysław Miodunka w jednym ze swoich tekstów zadał pytanie: „[...] czy polszczyzny uczy się jak języków europejskich?” (2010: 50). Warto spróbować na nie odpowiedzieć, zestawiając w metodyce nauczania JPJO to, co wspólne z metodyką nauczania języków obcych, z tym, co swoiste, odmienne i charakterystyczne – poza oczywistym przedmiotem nauczania, a więc językiem polskim.

Wielu autorów akcentuje odmiennność metodyki nauczania JPJO od wzorców europejskich. W. Miodunka pisał, iż „[...] zwraca uwagę tendencja do traktowania nauczania języka polskiego jako zjawiska specyficznego, jakby nie związanego z aktualnymi propozycjami dotyczącymi nauczania języków światowych” (1980b: 47). Przyjąć zatem można, iż w dziejach metodyki nauczania JPJO zaobserwować możemy światowe trendy (Porayski-Pomsta 1981), jednak dużo także w niej „polskich zdobyczy glottodydaktycznych, włącznie z okresem tak zwanego racjonalnego empiryzmu, czyli pierwszych polskich prac teoretycznych odwołujących się do wycucia lektorskiego ich autorów” (Gębał 2008: 84).

Niewiele wiemy o tym, jak dokładnie uczono polskiego w okresie powojennym. Od lat 60. i 70. wraz z rozwojem form organizacyjnych nauczania polszczyzny cudzoziemców, ze wzrostem liczby ośrodków organizujących naukę polskiego, po-

⁹⁷ Już wcześniej jednak akcentowano wagę drylu gramatycznego (szczególnie w kontekście nauczania JPJO Polaków ze Wschodu). W 1995 r. W. Miodunka, pisząc o ćwiczeniach przedkomunikacyjnych i komunikacyjnych, podkreślał: „[...] warunkiem udanych ćwiczeń komunikacyjnych jest przerobienie ze studentami odpowiedniej porcji gramatyki i składni [...]” (1995: 14).

wstawianiem podręczników i pomocy dydaktycznych, nauczanie JPJO nabiera tempa i korzysta szerzej z zachodnich wzorców, a także z rozwijającej się w Polsce (naukowej) glottodydaktyki⁹⁸. Według W. Miodunki, we wspomnieniu J. Kowalewskiego, w nauczaniu JPJO do późnych lat 70. dominowało podejście gramatyczne, przy czym sama gramatyka była efektem jeszcze przedwojennej wiedzy (2011: 112).

Od lat 80. natomiast upowszechniło się w glottodydaktyce polonistycznej podejście komunikacyjne (Kowalewski 2013a: 229), które jest najbardziej popularne do dziś. Przejście od strukturalistycznego rozumienia języka do koncepcji języka jako narzędzia porozumiewania się zaowocowało przesunięciem akcentu z nauczania reguł strukturalnych na nauczanie reguł użycia. To pociągnęło za sobą inną niż dotychczas organizację treści nauczania: obok zbioru reguł gramatycznych pojawiły się inwentarze funkcjonalno-pojęciowe⁹⁹, ukazujące owe reguły użycia języka w komunikacji (Lipińska, Seretny 2013: 14, 16).

Na bazie podejścia komunikacyjnego szybko rozwija się współczesny eklektyzm metodyczny. J. Lewandowski już w połowie lat 80. pisał, iż „nie ma jednej, określonej metody nauczania JPJO, ani również dwóch lub trzech metod konkurujących ze sobą, za to są całe zestawy metod [...]”. Autor wymienił aż 15 różnych metod nauczania polszczyzny (1985: 182). Można więc skonstatować, iż w nauczaniu JPJO wcześniej niż w glottodydaktyce innych języków zrodziła się tendencja do metodycznego eklektyzmu.

Obecnie w nauczaniu JPJO wykorzystuje się wszystkie znane metody oraz wszelkie ich kombinacje. Jak podaje A. Seretny, metoda naturalna bywa wykorzystywana w szkołach polonijnych, szczególnie wobec dzieci z małżeństw mieszanych, które po raz pierwszy stykają się z językiem polskim. Metodę gramatyczno-tłumaczeniową wykorzystuje się na zagranicznych uniwersytetach, tam, gdzie polski jest drugim nauczany językiem słowiańskim w ramach specjalizacji sławistycznej. Także zdobywcze metody audiolingwalnej są obecne we współczesnym nauczaniu JPJO: dryle językowe (ćwiczenia automatyzujące), ukierunkowanie na słuchanie i mówienie, kontekstowe przedstawianie zagadnień gramatycznych, precyzowanie celów nauczania w kategorii sprawności. Elementy metody kognitywnej, a przede wszystkim przekonanie o świadomym zdobywaniu wiedzy o kodzie językowym, są także mocno zakorzenione w nauczaniu JPJO (2006: 135, 137, 139, 142).

W glottodydaktyce polonistycznej nie było okresu, w którym rozważano by nauczanie polszczyzny bez udziału gramatyki, a więc abstrahując od wprowadzania

⁹⁸ Opis drogi rozwoju glottodydaktyki polonistycznej zob. np. Hofmański 2014: 19–25. O publikacjach na temat historii nauczania JPJO zob. Miodunka 2016: 227–238.

⁹⁹ Funkcje pogrupowane są w kategorie, np.: *udzielanie i zdobywanie informacji, wyrażanie poglądów własnych*. Pojęcia ogólne to np. *przestrzeń, czas, ilość*, szczegółowe: *dom i mieszkanie, środowisko, życie codzienne* (Lipińska, Seretny 2013: 16).

reguł systemowych. Zwykle kładziono nacisk na naukę języka, nie na naukę o języku, na kształtowanie umiejętności stosowania reguł gramatycznych w praktyce językowej, jednak nie próbowano wyrugować wiedzy o kodzie językowym z kształcenia językowego, nigdy: „[...] żadne z tych stanowisk nie eliminuje gramatyki. [...] w planie strategii glottodydaktycznych panuje zbieżność poglądów na omawiane zagadnienie. Różnice zdań dotyczą natomiast szczegółowych rozwiązań taktycznych i udziału języka ojczystego w nauczaniu języka obcego” (Lewandowski 1985: 134).

Obecnie glottodydaktyka polonistyczna szeroko korzysta z wszelkich badań światowych: lingwistycznych, psychologicznych, psycholingwistycznych, socjolingwistycznych, informatycznych i wielu innych. W chwili powstawania niniejszej książki w nauczaniu JPJO (oraz polskiej i światowej glottodydaktyce) akcentuje się następujące nowe trendy: nauczanie zadaniowe (jako pewna modyfikacja ujęcia komunikacyjnego w myśl założeń konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych), metodyka nauczania tzw. języków trzecich (J3) – jako próba wykorzystania w nauce J3 języków poznanych wcześniej (J2) (patrz 2.3.3.3.), dydaktyka języków specjalistycznych, nauczanie bilingwalne przedmiotów szkolnych¹⁰⁰, doskonalenie metodyki nauczania małych dzieci oraz osób starszych (zob. Gębał 2008: 86–87), wykorzystanie najnowszych technologii (np. platformy e-learningowe¹⁰¹). W obliczu migracji pojawia się także problem kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, na ważności zyskuje także nauczanie JPJO w warunkach wielojęzyczności i wielokulturowości (FREPA/CARAP – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*) – omówione dokładniej w kolejnych partiach niniejszego rozdziału¹⁰².

Wydaje się, że we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej obecne są zarówno tendencje łączące, integrujące (przykładem idea integrowania kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce – zob. Lipińska, Seretny 2013), jak i atomistyczne, wyszczególniające (np. dydaktyka języków specjalistycznych, metodyki szczegółowe – bilingwalne etc.). Zatem i na tym polu panuje obecnie eklektyzm.

¹⁰⁰ CILL (ang. *Content Integrated Language Learning*) to kształcenie w zakresie nauczania innych przedmiotów w językach obcych, które służyć ma rozwojowi realizowanego w Europie nauczania bilingwalnego, ważne dla Polaków szczególnie w obliczu emigracji zarobkowej rodaków (zob. Gębał 2008: 87).

¹⁰¹ Platformy e-learningowe, czyli nauczanie i zarządzanie wiedzą z wykorzystaniem sieci komputerowych i Internetu, od początku XXI w. do dziś znacznie poszerzyły krąg odbiorców. W celu nauczania JPJO powstały następujące platformy, np.: e-polish.eu; popolskupopolsce.edu.pl; yummy.pl (adresowana do dzieci); oneness.vu.lt/pl/i in.

¹⁰² O perspektywach rozwoju poszczególnych subdyscyplin glottodydaktyki polonistycznej oraz najnowszych badaniach zob. także Miodunka 2016.

2.2.2. Programy nauczania języka polskiego jako obcego

Program nauczania jest, obok podręcznika i potrzeb językowych uczniów, jednym ze źródeł materiału gramatycznego (Komorowska 2011: 165). Dzięki programowi nauczania wiadomo, kiedy (na jakim etapie nauczania) i w jakiej kolejności wprowadzać określone elementy oraz struktury gramatyczne. Program może proponować ujęcie linearne treści nauczania (obecnie niepolecane) oraz promowane ujęcie koncentryczne (układ spiralny), które „pozwala na systematyzowanie znajomości poznanych wcześniej reguł gramatycznych i wzbogacanie ich stopniowo o nowe, coraz trudniejsze formy i zakresy użycia” (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 100).

W latach 80. i 90. toczyła się w glottodydaktyce polonistycznej żywa dyskusja na temat tego, jakie zagadnienia gramatyczne powinny się znaleźć w programach nauczania JPJO na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Problem dotyczył nie tylko układu treści nauczania (linearne czy też spiralne), ale przede wszystkim tego, jakie zagadnienia gramatyczne, w jakim porządku i na którym etapie nauczania powinny być wprowadzane. Problem ten W. Miodunka w latach 80. sformułował lapidarnie jako: „czego i w jakiej kolejności uczyć?” (1980b: 60). Analizowano dostępne podręczniki do nauczania JPJO pod kątem zagadnień gramatycznych i ich kolejności (np. Buttler 1980), jednak prawdziwym problemem był brak zaplecza lingwistycznego w postaci wyczerpujących opisów współczesnej polszczyzny oraz badań frekwencyjnych, które pozwoliłyby ustalić, jakie jednostki i konstrukcje językowe są najczęściej używane przez Polaków i w związku z tym – których z nich należy nauczać obcokrajowców. Nie wiadano, w jakiej kolejności wprowadzać przypadki rzeczownika (Miodunka 1980b: 62), jak przedstawiać koniugacje czasownika, które konstrukcje zdaniowe wprowadzać na etapie początkowym, a które na etapach późniejszych¹⁰³.

W początkach lat 90. wydano pierwszy program nauczania JPJO: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN* (1992). We wstępie do publikacji wyrażono potrzebę badań nad językiem w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: czego uczyć? Programy przyniosły długo oczekiwaną odpowiedź na to, jakich zagadnień gramatycznych należy uczyć na poszczególnych poziomach zaawansowa-

¹⁰³ Problemy te szczegółowo referował w połowie lat 80. J. Lewandowski. W rozdziale „Lingwistyczne podstawy doboru treści nauczania” autor przedstawił stanowiska glottodydaktyków polonistycznych w kwestii doboru materiału językowego do nauczania JPJO. Stano wówczas przed zupełnie elementarnym rozstrzygnięciem wyboru modelu języka: „Przedstawiliśmy katalog składników języka (mowy) i wiedzy językoznawczej o nich. Podaliśmy też przykłady jednostek, funkcji, definicji, hipotez i teorii, zasad, reguł oraz praw. Powróćmy zatem do pytania: które z tych składników mogą stać się tworzywem glottodydaktycznego modelu języka?” (1985: 113).

nia¹⁰⁴. Były one rezultatem refleksji nie tylko nad słownictwem i gramatyką, ale także nad programem tematycznym i pojęciowo-intencjonalnym, który stanowił krok naprzód ku realizacji celów komunikacyjnych. *Programy* mogą stanowić przykład z jednej strony strukturalizmu w badaniach językoznawczych, a z drugiej otwarcia się na standardy europejskie w nauczaniu języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia komunikacyjnego i zadaniowego (Kowalewski 2011: 105–106). Kryteriami doboru materiału w programie gramatycznym były zarówno frekwencja występowania danych elementów i struktur językowych (zjawiska językowe centralne i peryferyjne), jak i komunikacyjna użyteczność danych struktur (Seretny, Lipińska 2005b: 116). Programy te stworzyły podstawy do przygotowania gramatyk pedagogicznych i podręczników. Na nich także oparto późniejsze wykazy zagadnień gramatycznych i składniowych dla każdego poziomu biegłości¹⁰⁵ (tamże: 115).

Pojawienie się dokumentu Rady Europy ESOKJ (polskie tłumaczenie to rok 2003) stało się kamieniem milowym na drodze do ujednolicenia systemów nauczania języków obcych w całej Europie, dzięki zawartej w nim charakterystyce każdego poziomu biegłości językowej w sześciostopniowej skali: A1, A2 (poziom podstawowy), B1, B2 (poziom samodzielności), C1, C2 (poziom biegłości). Zgodnie z promowanym w ESOKJ podejściem komunikacyjnym poszczególne poziomy biegłości opisuje się poprzez jakość w zakresie sprawności językowych, a „wskaźnikami biegłości” są: działania komunikacyjne, strategie, językowe kompetencje komunikacyjne (ESOKJ: 38). Opisy poziomów biegłości stały się zatem bazą do stworzenia szczegółowych programów nauczania.

Od roku 2004 przeprowadza się w Polsce i na świecie państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego¹⁰⁶, nad którymi czuwa Państwowa Komisja do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Podstawą określenia wymagań egzaminacyjnych był dokument ESOKJ, na bazie którego zespół glottodydaktyków polonistycznych opracował szczegółowe *Standardy wymagań eg-*

¹⁰⁴ W tomie znalazły się m.in.: inwentarz intencjonalno-pojęciowy oraz tematyczny, oba autorstwa W. Martyniuka.

¹⁰⁵ Były to: *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2004). Więcej na temat programów nauczania JPJO zob. Miodunka 2016: 82–93.

¹⁰⁶ Egzaminy certyfikatowe stanowią ukoronowanie prac nad wprowadzeniem do polskiej glottodydaktyki systemu certyfikacji JPJO opartego na europejskich standardach nauczania i oceniania. Dzięki temu osoby uczące się JPJO, zdając pozytywnie egzamin certyfikatowy, uzyskały możliwość otrzymania świadectwa (certyfikatu państwowego), w którym określona jest ich biegłość językowa. Egzaminy certyfikatowe określają poziom kompetencji zdających w języku polskim (w mowie i piśmie), niezależnie od ich wykształcenia oraz sposobu uczenia się języka (samodzielnie, na kursach etc.) na sześciu poziomach zaawansowania językowego oraz w zależności od wieku: dzieci, młodzież, dorośli. Wszystkie informacje na temat systemu certyfikacji polskiej znajdują się na stronie: <http://www.certyfikatpolski.pl>; zob. także Miodunka 2016.

zaminacyjnych (2004). W publikacji znajdują się katalogi poszczególnych zagadnień wymaganych na poziomach B1, B2, C2. Są to: katalog funkcjonalno-pojęciowy, katalog tematyczny, katalog zagadnień gramatycznych, role komunikacyjne.

Najnowsze *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 z 2016 r.*¹⁰⁷ obejmują (jak w ESOKJ) sześć poziomów zaawansowania językowego i zawierają obok opisu danego poziomu, celów nauczania i uczenia się także treści nauczania ujęte w katalogi: tematyczny, zagadnień gramatyczno-syntaktycznych, zagadnień stylistycznych, funkcjonalno-pojęciowy, struktura i strategie wypowiedzi, role komunikacyjne; zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych. Program zawiera także ważne informacje dotyczące jego realizacji, jak: techniki nauczania poszczególnych sprawności i podsystemów języka oraz metody kontroli wyników nauczania.

Układ treści nauczania w *Programach* jest spiralny. Program ten koresponduje z ESOKJ – reprezentuje także podejście komunikacyjne. Kompetencja językowa ucznia ma się rozwijać przede wszystkim w czynnej komunikacji – jednym z celów programu (poziom B1) jest: (uczący się) „rozwiną kompetencje lingwistyczne, czyli umiejętność stosowania wiedzy językowej – znajomość gramatyki, leksyki, ortografii i fonologii – w działaniach komunikacyjnych” (*Programy...* 2016: 72). Wyodróżniono także cele nauczania w zakresie stosowania środków językowych (tamże: 74) i podzielono je na: zasób słownictwa i poprawność leksykalną, poprawność gramatyczną, poprawność fonologiczną oraz poprawność ortograficzną. W zakresie poprawności gramatycznej na poziomie B1 czytamy, iż uczący się powinni rozpoznawać i stosować poprawne gramatycznie formy językowe, przewidziane w określonych katalogach dla poziomu B1 (tamże: 75).

Program odnosi się także do błędów językowych w polszczyźnie uczących się na poziomie B1: „Błędy gramatyczne popełniane przez uczących się oraz pojawiające się w ich wypowiedziach wahania i omówienia spowodowane lukami słownikowymi nie powinny mieć większego wpływu na skuteczność komunikacji. Sposób artykulacji, błędy ortograficzne i interpunkcyjne nie powinny utrudniać zrozumienia treści i intencji wypowiedzi. Uczący się powinni umieć poprawiać niektóre z popełnianych przez siebie błędów” (tamże). Występowanie błędów językowych na poziomie B1 jest więc w świetle *Programów* dopuszczalne, jednakże błędy te nie powinny utrudniać rekonstrukcji znaczenia i intencji wypowiedzi, a nadawca powinien umieć poprawiać samodzielnie przynajmniej część swoich błędów. Taki stosunek do błędów językowych w wypowiedziach uczącego się języka obcego jest charakterystyczny dla podejścia komunikacyjnego w glottodydaktyce (patrz 1.2.2.2.). Identyczne podejście znaleźć można w wymaganiach egzaminacyjnych (egzamin certyfikacyjne) dla

¹⁰⁷ Pierwsze wydanie *Programów* to 2011 r. Na ich temat zob. Miodunka 2016: 89–93.

poziomów zarówno B1, jak i B2¹⁰⁸. Zatem błędy językowe są dopuszczalne o tyle, o ile nie zniekształcają znaczenia komunikatów i przekazują intencję nadawcy.

Powyższe rozważania stanowią dowód tego, iż we współczesnym nauczaniu JPJO panuje nadal podejście komunikacyjne, w którym znajomość gramatyki języka służyć ma celom komunikacji językowej. Relatywizacja błędu językowego, uznająca za poważny błąd to, co przeszkadza porozumieniu nadawcy i odbiorcy, jest także istotnym wyznacznikiem podejścia komunikacyjnego.

2.2.3. Zasady nauczania gramatyki oraz typy ćwiczeń gramatycznych

Współcześnie glottodydaktycy polonistyczni akcentują coraz częściej wagę „solidnego” nauczania gramatyki polskiej w ramach panującego podejścia komunikacyjnego: „Nie można zatem ograniczać nauczania języka do rozwijania umiejętności skutecznego zdobywania i przekazywania informacji. Trzeba także dbać o to, by przekaz był poprawny i zrozumiały. Poznanie systemu gramatycznego jest więc niezbędne, by prawidłowo posługiwać się danym językiem” (Seretny, Lipińska 2005b: 112). H. Komorowska podkreśla, iż poprawność gramatyczna i płynność komunikacyjna nie wykluczają się wzajemnie (2011: 165).

Nauczanie gramatyki stanowi poniekąd etap przejściowy pomiędzy zaznajamianiem z elementami języka a rozwijaniem sprawności językowych, chociaż ćwiczenia w praktyce językowej to już zwykle aktywności o charakterze sprawnościowym (tamże: 173).

W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) następująco sformułowano cel nauczania gramatyki języka polskiego: „Celem nauczania gramatyki nie jest poznawanie i przyswajanie reguł gramatycznych dla nich samych, lecz opanowanie umiejętności ich wykorzystania w rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi ustnych lub pisemnych. Struktury gramatyczne wprowadza się więc zawsze w powiązaniu z ich funkcją komunikacyjną, w określonej sytuacji, przy wykorzystaniu określonego słownictwa tematycznego” (95). Po raz kolejny potwierdza się komunikacyjny profil współczesnego nauczania JPJO. Gramatyka ma służyć skutecznej komunikacji – jest traktowana funkcjonalnie.

W obecnie przyjętym sposobie nauczania gramatyki przyjmuje się następujące zasady:

1. Ćwiczenia gramatyczne muszą być opatrzone tematem i tytułem, który opisuje funkcję wprowadzanej struktury, a nie nazywa typ form gramatycznych (np. „Opisujemy swoje mieszkania”, a nie „Miejscownik liczby pojedynczej”).

¹⁰⁸ „(B1) Błędy gramatyczne występujące w tekstach mówionych i pisanych przez zdających nie powinny uniemożliwiać zrozumienia treści i intencji wypowiedzi. (B2) Występujące w tekstach i wypowiedziach zdających błędy gramatyczne nie powinny mieć wpływu na skuteczność komunikacji” (Seretny, Lipińska 2005a: 37–38).

2. Ćwiczenia gramatyczne muszą mieć jasno określony cel, sytuację i zrozumiałą dla słuchaczy instrukcję.
3. Ćwiczenia gramatyczne powinny dawać możliwość wielokrotnego powtarzania danego wzoru zdaniowego, w naturalnych sytuacjach, z jasnym – dla uczniów – celem.
4. Ćwiczyć gramatykę należy w odpowiednim tempie, ćwiczenia muszą być urozmaicone, zróżnicowane i krótkie – ma to przeciwdziałać znużeniu ucznia.
5. Trzeba zapewnić uczniom maksimum aktywności i samodzielności podczas wykonywania ćwiczeń gramatycznych.
6. Uczniowie powinni wypowiadać się na tematy bliskie ich życiu, zwyczajom, zainteresowaniom, opiniom, co zwiększa ich zaangażowanie w wykonywanie ćwiczeń i przekłada się na większą skuteczność nauki gramatyki.
7. Uczniowie powinni mieć jasność, czy w danym ćwiczeniu chodzi o poprawność i ścisłość, czy też o komunikatywność. Należy odróżnić ćwiczenia płynnościowe od poprawnościowych (Komorowska 2011: 173).

Można mieć wątpliwości co do ostatniej zasady nauczania gramatyki wyróżnionej przez H. Komorowską, szczególnie jeśli chodzi o grupy ukraińskojęzyczne uczące się polszczyzny. Można by bowiem pokusić się o wymaganie (i premiowanie) poprawności również w ćwiczeniach komunikacyjnych – o czym w kolejnych częściach rozdziału.

Na danej lekcji gramatycznej muszą wystąpić trzy etapy nauczania gramatyki, w porządku „od ćwiczeń mechanicznych w pełni kontrolowanych, przez ćwiczenia swobodniejsze, aż do takich, które powinny symulować użycie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych” (Seretny, Lipińska 2005b: 121). Dobrze przeprowadzona lekcja gramatyczna przypomina stopniowe „popuszczanie cugli” – od ścisłej kontroli nauczyciela nad imitacją i automatyzacją, poprzez stopniowe zmniejszanie kontroli i zwiększanie samodzielności ucznia, aż do wycofania się lektora i przekazania pola do działania językowego uczniowi.

Etapy, o których mowa, to:

1. prezentacja danych struktur – wprowadzenie (indukcyjne lub dedukcyjne),
2. utrwalenie struktur (inaczej: „praktyka” – *Programy...* 2016: 95) – ćwiczenia automatyzujące, prowadzące do prawidłowego posługiwania się danymi strukturami,
3. stosowanie poznanych i wyćwiczonych struktur w autentycznej komunikacji (inaczej: „produkcja” – tamże: 95). (Komorowska 2011: 165–172; Seretny, Lipińska 2005b: 117–118).

Najbardziej typową techniką automatyzującą wprowadzone struktury jest – pochodzący z metody audiolingwalnej – dryl językowy, kojarzony najczęściej z nudzącym, bezrefleksyjnym powtarzaniem, a obecnie rozmaicie uatrakcyjniany. Nie

można go pominąć, gdyż bez etapu automatyzowania (wYROBIENIA nawyku językowego) nie jest możliwe swobodniejsze posługiwanie się strukturami na etapie komunikacyjnym lekcji. Ćwiczenia i techniki¹⁰⁹ wykorzystywane najczęściej to:

1. technika imitacji, czyli powtarzanie danych struktur,
2. technika substytucji: ćwiczenia substytucyjne polegają na powtarzaniu danej struktury z odmiennym wypełnieniem leksykalnym (podstawianie wyrazów); substytucja może być pojedyncza (wymianie ulega tylko jeden element), podwójna lub złożona (wymianie podlegają nie tylko elementy leksykalne, ale i ich formy),
3. technika transformacji: ćwiczenia polegające na dokonywaniu przekształceń według podanego wzoru; transformacje mogą być morfosyntaktyczne, słowotwórcze i składniowe (tamże: 121–128).

Wymienić można jeszcze ćwiczenia wielokrotnego wyboru (mające swoich zwolenników i przeciwników), które pozwalają skonstruować daną strukturę z innymi oraz ćwiczenia z lukami (które należy uzupełnić daną formą „z głowy”) (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010: 102).

O bardziej zróżnicowanych technikach można mówić w przypadku ostatniego etapu lekcji gramatycznej, a więc praktyki komunikacyjnej. Lektorzy i autorzy zarówno podręczników dla obcokrajowców, jak i opracowań metodycznych prześcigają się w tworzeniu coraz to nowszych, bardziej atrakcyjnych (nie zawsze bardziej efektywnych) ćwiczeń komunikacyjnych. Pobieżna lektura czasopisma „Języki Obce w Szkole”, a także polonistycznych tomów pokonferencyjnych pozwalałaby na wypisanie kilkudziesięciu propozycji będących zarówno modyfikacją lub kontaminacją znanych ćwiczeń, jak i propozycjami nowymi, niekiedy także nowatorskimi.

To, co najważniejsze na etapie produkcji językowej uczącego się, to zbliżenie ćwiczeń do warunków naturalnej komunikacji, danie możliwości „zadziałania” językowego z użyciem nowo poznanej struktury w ten sposób, by w pełni uwidocznic jej funkcję. Musi to być działanie celowe, w kierunku określonego celu komunikacyjnego (lub zadaniowego).

Z wykorzystywanych na tym etapie technik i sposobów wymienić można pracę w grupach lub parach, ćwiczenia sprawnościowe, ćwiczenia zabawowe i gry językowe (Komorowska 2011: 171), a także ćwiczenia fatyczne, sytuacyjne, ćwiczenia z zarysowanym kontekstem wypowiedzi, transformacyjno-komunikacyjne (Seretny, Lipińska 2005b: 129–132) i wiele innych.

¹⁰⁹ Technika jest pojęciem szerszym niż ćwiczenie. Daną technikę np. imitacji mogą realizować poszczególne ćwiczenia: powtarzanie chórem za nauczycielem, powtarzanie za jednym z uczniów, powtarzanie w rzędzie po sobie etc.

2.2.4. Gramatyki pedagogiczne i podręczniki

Pomocą, która powinna być wykorzystywana w nauczaniu polskiej gramatyki tak przez lektora, jak i uczących się, jest gramatyka pedagogiczna/dydaktyczna (patrz 2.1.1.). Do tej pory powstało wiele gramatyk pedagogicznych, czyli opisów polszczyzny przeznaczonych dla odbiorcy obcojęzycznego, z których wymienić można te najbardziej rozpowszechnione, autorstwa: B. Bartnickiej, H. Satkiewicz (1990)¹¹⁰; Z. Kalety (1995); A. Nagórko (2000); M. Foland-Kugler (2006); L. Madelskiej, M. Warchoń-Schlottmann (2008); H. Goszczyńskiej, M. Magajewskiej (2012).

Wymienione gramatyki pedagogiczne są uniwersalne, a więc skierowane do każdego obcokrajowca bez uwzględnienia jego języka pierwszego. M. Foland-Kugler w przedmowie do książki swojego autorstwa pisze, iż „dobra gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców powinna być kontrastywna, więc powinna odwoływać się do zjawisk występujących w językach odbiorcy – Anglika, Francuza, Niemca, Hiszpana, Rosjanina”. Uwzględnienie kontrastywności w zakresie języka polskiego i tak wielu innych języków jednocześnie jest niemożliwe, dlatego autorka przygotowała ujęcie uniwersalne, które może zaspokoić potrzeby wszystkich obcokrajowców (za: Karolczuk 2014: 94)¹¹¹.

Podręczników kursowych do nauczania JPJO, jak też zestawów ćwiczeń gramatycznych ukazało się do tej pory tak wiele, że nie sposób wymienić tutaj nawet tych najważniejszych. Warto natomiast zaznaczyć, iż pierwszym kursowym podręcznikiem w podejściu komunikacyjnym był wydany w pierwszej połowie lat 90. autorstwa W. Miodunki *Cześć, jak się masz?* – do dziś jest wznawiany i cieszy się powodzeniem wśród lektorów.

Ukoronowaniem zaś popularności podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO było ukazanie się serii podręczników *Hurra!!! Po polsku*. Do tej pory ukazały się trzy podręczniki kursowe (dla poziomów A1 – 2005, A2 – 2005, B1 – 2010) wraz z zeszytami ćwiczeń oraz podręcznikami nauczyciela. Wymagają one krótkiego omówienia ze względu na to, iż to właśnie z nich uczono autorów prac pisemnych, z których pochodzą omawiane w książce błędy gramatyczne.

Podręczniki z serii *Hurra!!! Po polsku* opracowano z uwzględnieniem *Standardów wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji do spraw Poświadczania

¹¹⁰ Tytuł książki autorek: *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* wskazuje na to, iż mamy do czynienia z gramatyką pedagogiczną, chociaż niektórzy autorzy nie zgadzają się z zaklasyfikowaniem niniejszej pozycji do tej grupy. P.E. Gębał twierdzi, iż „książka ta bowiem nie spełnia kryteriów stawianych takim publikacjom. Największe zastrzeżenia budzi sposób uwzględnienia potrzeb uczących się i trudny, niezrozumiały często dla cudzoziemców, język książki” (2008: 83). M. Foland-Kugler pisze o tej pozycji, iż jest „dla cudzoziemców [...] bezużyteczna, ale przydatna dla Polaków jako powtórzenie materiału do matury czy egzaminu na studia” (1998: 112).

¹¹¹ Na temat gramatyk i słowników dydaktycznych zob. także Miodunka 2016: 162–180.

Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – znajdziemy więc w nich poszczególne katalogi zagadnień znane ze *Standardów*. W zakresie gramatyki języka polskiego podręczniki realizują katalog zagadnień gramatycznych dla poziomu podstawowego – B1, z rozłożeniem materiału gramatycznego na trzy książki odpowiadające poziomom: A1, A2, B1. Są one zgodne z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*.

Autorki wyznaczyły osiem zasad pracy z podręcznikami z tej serii:

1. Język komunikacji na zajęciach to wyłącznie język polski (należy unikać jakichkolwiek wyjaśnień w innych językach).
2. Nauczyciel motywuje studentów do mówienia po polsku w ten sposób, iż nie reaguje na wypowiedzi innojęzyczne, a wyłącznie te sformułowane w języku polskim.
3. Podczas ćwiczeń komunikacyjnych nauczyciel poprawia tylko błędy znacznie zakłócające lub uniemożliwiające komunikację.
4. W podręczniku przedstawiono współczesny język polski.
5. Nauczyciel stosuje podejście komunikacyjne, to znaczy, że interesują go funkcje językowe.
6. Nauczyciel uczy gramatyki funkcjonalnej języka polskiego w sposób systematyczny, jednak gramatyka i słownictwo są traktowane funkcjonalnie jako narzędzia służące komunikacji.
7. Lekcje następują po sobie w określonym porządku i są ściśle związane ze sobą, umożliwiając powtórzenie tego, co już zostało poznane wcześniej (układ spiralny).
8. Nauczyciel buduje kompetencję językową studentów, koncentrując się na czterech sprawnościach (Burkat, Jasińska 2005c: 4).

Z ustanowionych zasad korzystania z podręczników serii *Hurra!!!* wynika, iż realizują one podejście komunikacyjne (akcentuje się funkcje, nie formy): są monolingwalne – wykluczają użycie J1 uczących się na lekcjach, co czyni z nich podręczniki uniwersalne (dla użytkowników wielu różnych J1). Korekcja błędów odbywać ma się ściśle według kryterium naruszenia komunikatywności przekazu. Język polski przedstawiony w pracy to współczesna polszczyzna, którą – jak zaznaczają autorki – komunikują się miliony Polaków – spełniony więc zostaje komunikacyjny prymat „języka żywego”. Gramatyka, choć uczona systematycznie, ma charakter funkcjonalny – służyć ma umiejętności porozumiewania się, a ta kształtowana jest poprzez rozwijanie czterech sprawności językowych.

Podręczniki z serii *Hurra!!!* wykorzystywane są bardzo szeroko w nauczaniu JPJO nie tylko w Polsce, ale także poza granicami kraju (także w środowiskach polonijnych, co może zaskakiwać). O ile podręcznik ten świetnie sprawdza się w nauczaniu JPJO różnojęzycznej (heterogenicznej) grupy obcokrajowców, szczególnie

na kursach intensywnych dla osób, które przebywają w naszym kraju w celach turystycznych (to główna klientela prywatnych szkół językowych w dużych miastach), to nie może być właściwy dla nauczania polszczyzny w homogenicznych grupach słowiańskich, na kursach długoterminowych, szczególnie studentów na polskich uczelniach, gdyż nie będzie w stanie zaspokoić ich językowych (i edukacyjnych, zawodowych) potrzeb ani nie pomoże rozwiązać ich specyficznych problemów. Z tych samych powodów seria ta raczej nie przyda się w środowiskach polonijnych na Wschodzie. J. Kowalewski zauważył słusznie, iż korzystając z tego typu podręczników w nauczaniu polszczyzny Ukraińców, „ćwiczymy formy oczywiste dla ucznia ukraińskojęzycznego (bo tak samo jest w języku ukraińskim), mamy też za mało ćwiczeń” (2013b: 59). Szczegółowe przyczyny, dlaczego grupy te należy uczyć inaczej, rozpatrzone zostaną w kolejnym podrozdziale.

2.3. Specyfika grupy ukraińskojęzycznej a nauczanie gramatyki języka polskiego

Po przedstawieniu ogólnych założeń nauczania gramatyki języka obcego oraz tendencji panujących we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej warto zastanowić się, na czym polega swoistość grupy homogenicznej (ukraińskojęzycznej) i w jaki sposób jej szczególne – w zakresie polskiej gramatyki – potrzeby można realizować.

2.3.1. Dobór metody nauczania

Jak już wspomniano, w dobie eklektyzmu i pluralizmu metodycznego wybór odpowiedniej metody nauczania języka obcego, a najczęściej metod kombinowanych podyktowany jest specyfiką danej grupy uczniowskiej. Już w 1983 r. J.P.B. Allen pisał, iż „każda z powszechnie stosowanych metod nauczania gramatyki [...] może okazać się w pewnych sytuacjach szczególnie przydatna; należy jednak zdawać sobie sprawę, że żadna z tych metod nie jest kompletna sama w sobie i że większość sytuacji nauczania wymaga łączenia wszystkich [...] podejść. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest znalezienie właściwego połączenia metod działania w każdych okolicznościach” (1983: 81).

A. Seretny i E. Lipińska podały następujące czynniki, od których zależy dobór metody NJO: potrzeby uczących się, które determinują cel nauki, cechy osobowości uczniów, przekonania metodyczne nauczyciela, długość kursu (2006: 151–153). Do listy tej należy dodać kluczową okoliczność doboru metody, a mianowicie J1 uczących się. Niezwykle istotne jest bowiem, czy mamy do czynienia z grupą wielojęzyczną (heterogeniczną), czy też jednojęzyczną (homogeniczną). W ramach zaś grupy hetero-

genicznej istotne jest rozróżnienie, czy mamy do czynienia z użytkownikami spokrewnionych J1 (np. języków słowiańskich), czy też języków do siebie niepodobnych. Można by uznać ten czynnik za najistotniejszy (obok wieku uczniów) w przypadku wyboru metody i pomocy dydaktycznych, a także tempa nauki (czasu trwania kursu), proporcji czasu przeznaczonego na rozwijanie poszczególnych sprawności etc.

Tadeusz Młynkowiak podaje (za M. Celce-Murcia) sześć czynników, od których zależy wybór metody nauczania gramatyki języka obcego. Są to: wiek, poziom zaawansowania językowego, poziom przygotowania edukacyjnego, charakterystyka nauczania (styl: nieformalny, konsultacyjny, formalny; sprawność językowa; potrzeba/użytek: podstawowa komunikacja, użytek zawodowy, profesjonalny). Koncentracja na gramatyce języka obcego będzie najsilniejsza w grupach uczniów dorosłych, zaawansowanych językowo, wykształconych, uczących się pisania w stylu formalnym, na użytek profesjonalny (2002: 24–25), a więc w grupach podobnych do badanych w niniejszej rozprawie studentów ukraińskojęzycznych. Potwierdza się także fakt, iż dobór odpowiedniej metody nauczania zależy ściśle od samej grupy i jej charakterystyki. Jak widać, także w powyższym zestawieniu nie pojawia się J1 uczących się jako czynnik wyboru metody.

Ponieważ uwzględnienie J1 odbiorców jest w niniejszej publikacji jednym z głównych postulatów, warto poświęcić mu nieco więcej uwagi.

2.3.2. Język polski a język ukraiński

Do tej pory podkreślano już wielokrotnie, iż język homogenicznej grupy ukraińskojęzycznej w znacznej mierze determinuje jej szczególne problemy w nauce polskiej gramatyki i specyficzne potrzeby w tym zakresie.

Bliskość genetyczna i typologiczna języka ukraińskiego oraz języka polskiego jest jednym z głównych czynników konstytuujących swoistość układu glottodydaktycznego, w którym student ukraińskojęzyczny uczy się w sposób zorganizowany JPJO (oraz przyswaja go, mieszkając równocześnie w Polsce). Obok wspólnego praszłowiańskiego pochodzenia, właściwego przecieź i innym językom z grupy słowiańskiej, bliskość języka polskiego i ukraińskiego wzmacniają wielowiekowe kontakty obu narodów, wynikające z bezpośredniego geograficznego oraz kulturowego sąsiedztwa. Michał Łesiów (2003: 12) pisze, iż „przez wiele wieków te języki i narody żyły na pewnych dość obszernych terenach obok siebie, ścierały się ze sobą, mieszały i uzupełniały się nawzajem”. Podobnie rzecz ujmuję Tadeusz Lehr-Spławiński (2010: 280), pisząc: „w tych warunkach [...] bardzo intensywne wzajemne ich oddziaływanie na siebie we wszystkich dziedzinach życia musiało też i na polu językowym zaznaczyć się w sposób bardzo wybitny i charakterystyczny”. Wspólne pochodzenie, przenikanie się rozmaitych elementów językowo-kulturowych jest przyczyną i jed-

nocześnie skutkiem dużego podobieństwa pomiędzy językiem polskim a ukraińskim. M. Łesiów uważa zresztą, iż sąsiedztwo narodów mocniej zbliżyło do siebie języki aniżeli samo tylko pokrewieństwo systemów językowych. Zwraca także uwagę na fakt, iż na podstawie podobieństwa języków Ukrainiec lepiej rozumie tekst w języku polskim niż Rosjanin. Podobnie Polak, który nigdy nie uczył się ukraińskiego ani rosyjskiego, lepiej zrozumie tekst ukraiński niż rosyjski. Ponadto Polacy niejednokrotnie łatwiej pojmują tekst ukraiński niż np. czeski, mimo że język czeski i polski należą do grupy języków zachodniosłowiańskich, a ukraiński – do grupy wschodniosłowiańskich (2003: 23).

Opisane przez autora zjawisko nosi miano *interkomprehensji*. Terminu tego po raz pierwszy użył Jules Ronjat w 1913 r. dla określenia zdolności rozumienia przez jednostkę innych dialektów tego samego języka. Z czasem terminem tym zaczęto określać również możliwość rozumienia różnych języków w obrębie tej samej rodziny (Gębał 2016: 79). W kontekście Słowian mówi się także o *słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej*¹¹², „która wynika między innymi z funkcjonowania w językach najbliższej spokrewnionych z polszczyzną analogicznych, lub wręcz identycznych, morfemów leksykalnych przy towarzyszącej temu znacznej bliskości reguł gramatycznych” (Hofmański 2014: 10).

ESOKJ oraz FREPA/CARAP – *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches*)¹¹³ ujmuje interkomprehensję jako nie tylko zdolność rozumienia języków spokrewnionych i zjawisko społeczne w regionach wielojęzycznych, ale także „ścieżkę konkretnych działań dydaktycznych, realizowanych w ramach procesu kształcenia językowego” (2016: 82). Zatem opisywane zjawisko rozumienia mowy obcojęzycznej należy nie tylko uwzględniać, ale także wykorzystywać w procesie dydaktyki języków obcych, co zostanie omówione dokładnie w kolejnych podrozdziałach niniejszej książki.

Język ukraiński¹¹⁴ wraz z białoruskim i rosyjskim tworzą grupę języków wschodniosłowiańskich. Pomimo znacznych podobieństw i paraleli na wszystkich poziomach języka język ukraiński wykazuje także liczne kontrasty z polszczyzną¹¹⁵.

¹¹² Według W. Hofmańskiego „komunikatywność międzyjęzykowa” Słowian bierze się z bliskości genetycznej języków słowiańskich i jest cechą charakterystyczną kontaktów językowych przedstawicieli wszystkich grup wywodzących się z dawnej wspólnoty prasłowiańskiej (2014: 53).

¹¹³ FREPA/CARAP stanowi uzupełnienie dokumentu Rady Europy ESOKJ i ma służyć popularyzacji edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej.

¹¹⁴ Od 1991 r. język ukraiński jest językiem urzędowym Ukrainy. Wywodzi się z gwar środkowonaddnieprzańskich, których używali Iwan Kotlarewski i Taras Szewczenko. Za początek współczesnego ukraińskiego języka literackiego uważa się druk *Eneidy* I. Kotlarewskiego (1798) (zob. Zinkiewicz-Tomanek 2009: 5).

¹¹⁵ O specyfice języka polskiego na tle innych języków słowiańskich zob. np. Hofmański 2014: 27–37.

Najwięcej podobieństw pomiędzy wymienionymi językami znaleźć można w morfologii i składni, natomiast fonetyka oraz alfabet (cyrylica a alfabet łaciński) obfitują w różnice (zob. Witkowski 1968; Kononenko 2012). Jak zaznacza Piotr Garncarek: „Mamy z Ukraincami [...] podobnie, ale jednak inaczej opisywaną przyimkowo przestrzeń i geometrię otaczającego nas świata. Sięgamy po podobne brzmieniowo, ale mniej znaczeniowo prefiksy czasownikowe. Budujemy podobne, ale nie identyczne konstrukcje zdaniowe. I tak od fonetyki, czy brzmienia naszej mowy, po składnię zdania, czy stylistykę wypowiedzi – tak samo nam blisko do siebie, jak i daleko” (2015: 359).

Warto zestawić wybór tych podobieństw i różnic języka polskiego i ukraińskiego, które uwidoczniły się najmocniej w analizie błędów:

Główne podobieństwa morfologiczne:

1. Oba języki są flekcyjne.
2. Oba posiadają takie same kategorie gramatyczne: rodzaj, liczba, przypadek, osoba, czas etc.
3. Oba posiadają takie same odmienne i nieodmienne części mowy.
4. W odmianie rzeczowników w obu językach występują alternacje samogłoskowe i spółgłoskowe.
5. Podobna jest budowa i funkcja aspektu, występuje wiele identycznych prefiksów.

Główne różnice morfologiczne:

1. Identyczne kategorie gramatyczne są odmiennie realizowane. Dla polszczyzny charakterystyczna jest kategoria męsko- i niemęskoosobowa (rodzaj), której nie posiada język ukraiński. W języku ukraińskim natomiast szerzej niż w polszczyźnie rozbudowana jest kategoria żywotności (synkretyzmy biernika lm.).
2. Brak rodzaju w liczbie mnogiej w języku ukraińskim tych części mowy, które rodzaj mają lub się przez rodzaj odmieniają.
3. Wiele identycznie brzmiących wyrazów o takim samym znaczeniu różni w obu językach rodzaj, liczba, a w przypadku czasowników – zwrotność.
4. W języku ukraińskim brak jest krótkich (enklitycznych) form zaimków osobowych.
5. W języku ukraińskim wykładnikiem osoby w czasie przeszłym czasowników oraz w trybie warunkowym są zaimki osobowe (brak końcówek osobowych).
6. W języku ukraińskim brak jest form czasu przyszłego złożonego opartego na czasownikach w czasie przeszłym (*będziesz robił*), występują jedynie formy z bezokolicznikiem (*będziesz robić*).

Główne podobieństwa składniowe:

1. Identyczne części zdania, związki wyrazowe, typy budowy zdań.

Główne różnice składniowe:

1. Różnie określa się główne i drugorzędne części zdania.
2. Różni się podejście do związków i relacji syntaktycznych, funkcjonowania jednostek syntaktycznych i ich komponentów (Kononenko 2012: 564).
3. Odmierna budowa wielu ekwiwalentów zdaniowych.
4. W języku ukraińskim częściej niż w polskim występują konstrukcje bezokolicznikowe, bierne, bezpodmiotowe.
5. Różni się budowa związków wyrazowych. Ekwiwalentne związki rzędu różnią się budową (rzeczownik / wyrażenie przyimkowe) oraz przypadkiem dopełnienia. Różna jest budowa ekwiwalentnych związków przynależności.
6. Odmienny jest szyk zdaniowy.

Podobieństwa pomiędzy językiem ukraińskim a polskim towarzyszą różnicom na każdym kroku, co wzmaga działanie interferencji. Wiele reguł, a przez to i form językowych, jest – jeśli można tak powiedzieć – niedostatecznie różnych. Dla przykładu, przysłówki w obu językach są bardzo podobne: są nieodmienne, o identycznej funkcji, z identycznymi formantami *-o*, *-e*. Problem w tym, iż w języku polskim częstszy jest formant *-e*, a w ukraińskim – odwrotnie *-o* (stąd błędy: **ciekawo*). Jest to przykład różnic jakościowych przy podobieństwie ilościowym.

Transfer wzmaga się też przy różnicach ilościowych, gdy w J1 jest mniej funkcjonalnych elementów językowych niż w J2, co jest częste w przypadku tych dwóch języków. Analizując oba języki pod kątem kontrastu ilościowego, widać wyraźnie, iż pod tym względem język ukraiński jest strukturalnie mniej rozbudowany, jak mówią sami studenci z Ukrainy – jest prostszy.

Podsumowując rozważania porównawcze, można stwierdzić, iż oba języki są bardziej podobne w gramatycznych ogółach, natomiast różnią się w szczegółach. Mają takie same czasy, jednak różnice tkwią w budowie form czasu przeszłego; mają takie same przysłówki, jednak te same formanty mają odmienną produktywność etc. Omówienie szczegółowych różnic gramatycznych znajdzie czytelnik w części analitycznej.

2.3.3. Uwzględnienie języka ojczystego uczniów

Język ojczysty uczącego się wykorzystywano w procesie nauczania języka obcego w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej oraz kognitywnej. Poza tym pojawiał się on w dydaktyce języków obcych w różnych okresach i w przypadku różnych par języków: nauczanego i prymarnego¹¹⁶.

¹¹⁶ W NJO można wyróżnić dwie strategie związane z obecnością J1 uczącego się. Są to: *strategia separacyjna* (izolacja od języka pierwszego ucznia) i *strategia asymilacyjna* (wykorzystująca język prymarny jako strukturę odniesienia, bazę do porównań (Kaczmarek 2003: 14).

Chociaż w podejściu komunikacyjnym raczej rezygnuje się z obecności J1 uczących się, to obecnie (w dobie metodologicznego eklektyzmu) coraz częściej wspomina się o korzyściach, jakie niesie ze sobą włączenie języka pierwszego do nauki języka obcego.

Trzeba bowiem zaznaczyć, iż odwoływanie się uczącego się do tego, co już zna, jest naturalne i niezbędne: „psychologowie już dawno temu dostrzegli fakt, iż uczący się po prostu nie może powstrzymać się od podświadomego porównywania nowych form języka obcego ze znanymi sobie dobrze formami języka ojczystego” (Kaczmariski 2003: 17). Nawet jeśli w procesie dydaktycznym J1 ucznia zostanie całkowicie wyeliminowany, to nie zostanie on usunięty z jego głowy: „[...] w dalszym ciągu będzie on dokonywał, bardziej lub mniej świadomie, swoistego tłumaczenia tworzonego przez siebie tekstu, a przynajmniej różnych jego elementów z języka ojczystego na obcy. Proces ten, zdefiniowany za pomocą terminu *tłumaczenie myślowe / mental translation*, dotyczy przede wszystkim gramatyki [...]” (Kaczmariski 2002a: 18; zob. także Paradowski 2006). Skoro więc porównywanie i tak ma miejsce w umyśle uczącego się w procesie nauki języka obcego (nawet na poziomach zaawansowanych), lepiej wykorzystać to zjawisko, niż usilnie przeciwdziałać naturalnym procesom, gdyż „właściwie nierealistyczne i nieskuteczne jest usiłowanie zlekceważenia czy pominięcia mediacyjnej roli języka ojczystego bądź preferowanego w procesie przyswajania języka obcego” (Kaczmariski 2002a: 17). Ponadto paralelne ujęcia gramatyki J1 i J2 będą wspomagały naukę J2 – jak pisał T.P. Krzeszowski: „[...] korzystając ze swojej znajomości gramatyki języka ojczystego [...] [uczący się] będzie miał dużo łatwiejsze zadanie ucząc się gramatyki [języka obcego], niż gdyby miał się jej uczyć nie korzystając zupełnie z nabytej dotąd wiedzy, to znaczy w całkowitym oderwaniu od gramatyki języka ojczystego” (1979b: 15).

2.3.3.1. Kontrastywność/konfrontatywność¹¹⁷ (kontrastowanie)

W dydaktyce języków podobnych i spokrewnionych (np. w literaturze dotyczącej nauczania języka rosyjskiego Polaków) od dawna mówiono o konieczności wykorzystywania J1 uczącego się z racji jego podobieństwa do J2 oraz o tym, by uświadamiać uczącym się błędy interlingwalne i walczyć z nimi (zob. np. Doros, Łużny 1965; Harczuk 1972; Siatkowski 1976; Skrundowa 1985; Grochowski 1990; Karolczuk 2006). Wskazywanie różnic i podobieństw, „pułapek językowych”, pozornych zbieżności wspomagało nauczanie języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie.

¹¹⁷ Rzeczownik *kontrastywność* oznacza koncentrację tylko na różnicach, natomiast *konfrontatywność* – zarówno na kontrastach, jak i podobieństwach. Chociaż w językoznawstwie terminy te są jedynie pokrewne i rozróżniane, to w literaturze glottodydaktycznej występują zamiennie, dlatego też w niniejszej rozprawie używane są alternatywnie.

W dydaktyce JPJO postulat kontrastywności w nauczaniu pojawił się wraz z napływem Polaków ze Wschodu (repatriacja po 1989 r.) i koniecznością uczenia ich polszczyzny, np. w celu przygotowania do studiów wyższych w Polsce. Równocześnie polskie MSZ¹¹⁸ rozpoczęło wysyłanie nauczycieli z Polski do polskich diaspor na Wschodzie. Zarówno powracający do kraju w ramach repatriacji Polacy, jak i osoby polskiego pochodzenia uczone w miejscu zamieszkania władały językiem rosyjskim (w mniejszym stopniu także językami etnicznymi, których użycie w ZSRR było ograniczone, np. ukraińskim czy białoruskim), a języka polskiego bądź nie znały wcale, bądź też jedynie w postaci szczątkowej (z naleciałościami rosyjskimi) z domu rodzinnego. W praktyce więc nauczanie repatriantów i ich rodzin, a także Polonii za wschodnią granicą Polski oznaczało nauczanie języka polskiego jako obcego od podstaw¹¹⁹.

Szybko zauważono siłę interferencji i specyficzne problemy tej grupy uczących się (zob. Mazur 1992, 1993, 1995, 1996). W literaturze tamtego okresu akcentowano konieczność nauczania języka polskiego osób ze Wschodu w kontraście ze znanymi im językami słowiańskimi (głównie rosyjskim – jako oficjalnym językiem, którego doskonałą znajomość wynieśli mieszkańcy wszystkich republik radzieckich). Jan Mazur pisał: „w odniesieniu do Polaków ze Wschodu podstawowym błędem metodycznym jest brak konfrontatywnego przedstawiania materiału gramatycznego, ułatwiającego wyjaśnienie istoty i przyczyn najczęstszych błędów językowych” (1995: 33). Autor akcentował, iż „[...] pokazanie systemowych różnic poszczególnych języków, choćby tylko w ograniczonym zakresie, przyniesie lepsze efekty dydaktyczne niż doraźne poprawianie aktualnie występujących błędnych realizacji” (1994: 19). Podobną opinię wyrażała Barbara Krucka: „Podobieństwo języka polskiego i rosyjskiego stwarza zgubną iluzję, iż znając jeden z nich, można bez trudu opanować drugi. [...] Mówiacy po polsku najczęściej nie uświadamia sobie, iż struktury językowe, którymi się posługuje, utworzone są według modelu obowiązującego w języku rosyjskim [...]. Z tego względu celowym wydaje się poznawanie systemu językowego polszczyzny w ujęciu konfrontatywnym – w zestawieniu z systemem języka rosyjskiego. Dotyczy to zwłaszcza tych obszarów gramatyki, w których istnieją jednoczesne podobieństwa i różnice [...]” (1995: 123).

Konfrontatywny przekaz treści nauczania zakłada (kontrastowanie dydaktyczne), iż lektor w sposób planowy odwołuje się do J1 uczących się, akcentując zbieżności i kontrasty językowe, uświadamiając je i uczulając odbiorców na interferencyjne „pułapki językowe”; przygotowuje specjalne zestawy ćwiczeń i zadań, celujących

¹¹⁸ Najpierw poprzez CODN – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zespół ds. Polonii, obecnie przez ORPEG – Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą.

¹¹⁹ Pisząca te słowa pracowała w diasporze polonijnej w Armenii w latach 2002–2005 i także tam nauczanie polszczyzny miało charakter nauczania polskiego jako obcego.

w niwelowanie błędów o charakterze interferencyjnym, które sam bada, rozpoznaje, kolekcjonuje¹²⁰.

Postulat konfrontatywności w nauczaniu polszczyzny uczniów rosyjskojęzycznych (oraz użytkowników innych języków słowiańskich i nie tylko) przewija się przez całą literaturę glottodydaktyczną (zob. np. Krzeszowski 1979b; Damborský 1992; Lotko 1992; Kowalikowa 1992; Bielecka 1997; Jabłońska 2004; Krawczuk 2005, 2011b; Paradowski 2006; Izdebska-Długosz 2014b, 2015a, 2016a, 2016b, 2016e) i koresponduje z identycznym dla uczących się rosyjskiego Polaków, gdyż ta para języków oraz pozostałe pary słowiańskie są przyczyną podobnych problemów u Słowian uczących się kolejnego języka słowiańskiego. Jest to więc dla nauczania języków słowiańskich w obszarze językowej i kulturowej Słowiańszczyzny zagadnienie uniwersalne (zob. Hofmański 2014).

Warto zaznaczyć, iż podejście komparatystyczno-kontrastywne nadaje się szczególnie dla grup uczniów dorosłych, ponieważ „osobnik dojrzały uczy się skuteczniej, jeżeli procesowi zdobywania wiedzy towarzyszy porządkująca i interpretująca refleksja intelektualna [...]. Osoby dorosłe mają skłonność do porządkowania nowej wiedzy przez odnoszenie jej do tego, co znane” (Kowalikowa 1992: 52).

Oprócz walki z interferencją językową i jej skutkiem – błędami – kontrastowanie dydaktyczne ma także tę zaletę, iż przybliża język obcy uczniowi zarówno instrumentalnie (język jest łatwiejszy do przyswojenia), jak i emocjonalnie (chętniej uczymy się tego, co lubimy) (tamże: 57). Niedostrzeganie potencjału, jaki niesie ze sobą J1 uczącego się, było błędem w metodach, które chciały go z NJO wyrugować. Oznaczało to bowiem wyłączenie z procesu nauczania możliwości wykorzystania także transferu pozytywnego i zjawiska interkomprehensji.

2.3.3.2. Konfrontatywne gramatyki pedagogiczne i podręczniki dla Ukraińców

Kontrastowanie w NJO to nie tylko postawa lektora i jego działania dydaktyczne, to także przygotowanie kontrastywnych podręczników, *referencyjnych*¹²¹ gramatyk

¹²⁰ O narzędziach CA przydatnych dla dydaktyki języka obcego pisał np. P.D. Madej: „Analiza kontrastywna oraz analiza błędów to dwa filary podejścia bilingwalnego, bardzo cenne źródło informacji o języku ucznia, ale przede wszystkim o trudnościach, jakie on (uczeń) będzie napotykać w uczeniu się języka (J2), to także cenna pomoc dla nauczyciela w *profilaktyce* błędów. Analiza kontrastywna jest bardzo przydatna w preparacji odpowiednich ćwiczeń, testów, a nawet tekstów, a techniki kontrastywne można wykorzystywać do prezentacji nowego materiału (konstrukcje gramatyczne, tautonimy, inne), a wszystko po to, aby uczniowi ułatwić świadome pokonywanie trudności w przyswajaniu języka” (2009: 116).

¹²¹ *Gramatyka referencyjna* to typ porównawczej (dwukierunkowej) gramatyki dwóch języków. Sytuuje się ona pomiędzy gramatyką lingwistyczną (kontrastywną) a dydaktyczną. Jest adre-

pedagogicznych i pomocy dydaktycznych. Postulowano to od dawna. O bilingwalne materiały glottodydaktyczne w nauczaniu Polaków języka angielskiego upominał się S.P. Kaczmarek, wymieniając: podręczniki, dydaktyczne książki referencjalne, zapewniające między- i wewnątrzjęzykowe porównania, bilingwalne słowniki frazeologiczne¹²², słowniki wypowiedzi tematycznych i słowniki idiomatyczne, bilingwalne antologie lektur, artykułów, powieści, nowel etc.; zbiory ćwiczeń transferencyjnych i translacyjnych funkcjonalno-komunikacyjnych; dwujęzyczne pomoce wizualne prezentujące wybrane aspekty systemu gramatycznego języka ojczystego i docelowego (1988: 87–88).

Na temat kontrastywnych gramatyk pedagogicznych pisano: „Prawdziwie pedagogiczna gramatyka musi być komparatystyczno-kontrastywna. To oznacza, że kompetencja w języku obcym może być budowana, wykorzystując wspólną płaszczyznę, odnosząc fakty J2 do kompetencji J1 [...]” (Paradowski 2006: 127). Akcentowano wielokrotnie, że tylko taka gramatyka pedagogiczna, która uwzględnia porównanie dwóch języków, może być w pełni funkcjonalna dla ucznia (zob. Buttler 1980: 193; Ostromecka-Frączak 2004: 32; Karolczuk 2014: 93 i in.). S.P. Kaczmarek stwierdzał, że gramatyki „przyjmują założenia pochodzące z przesłanek teoretycznych, a nie pragmatycznych. Dlatego gramatyki te zazwyczaj nie uwzględniają rzeczywistych potrzeb uczących się danego języka obcego, nie mówiąc już o tym, że zupełnie pomijają problem porównania jego systemu z systemem języka ojczystego” (2002a: 15). Gramatyka funkcjonalna powinna zatem wynikać z przesłanek praktycznych, a więc specyficznych potrzeb uczniów, a te poznawać można na podstawie badań błędów popełnianych przez nich. Pisała o tym Natalia Ananiewa, akcentując, że punktem wyjścia dla powstania gramatyki kontrastywnej powinno być badanie błędów o charakterze interferencyjnym. Ponadto błędy te powinny się znaleźć także w aneksie takiej publikacji (1997: 200).

Nie powstała do tej pory w Polsce żadna kontrastywna gramatyka dydaktyczna polsko-ukraińska. Studenci z Ukrainy, uczący się polskiego na niższych poziomach, mogą skorzystać z rosyjskojęzycznej gramatyki pedagogicznej Liliany Madelskiej pt. *Практическая грамматика польского языка* (tłum. O. Leshkova, 2012), przeznaczoną dla poziomów A1–B1. Dla studentów zaawansowanych natomiast pomocna może okazać się pozycja autorstwa Iryny Kononenko pt. *Українська та польська мови: контрастивне дослідження. Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, napisana w języku ukraińskim i stanowiąca pierwszą monografię na temat

sowana do uczącego się, służy usystematyzowaniu wiedzy o dwóch językach, jednak jest niezależna od kursu i poziomu zaawansowania ucznia (zob. Tęcza 2011).

¹²² W zakresie frazeologii polskiej i ukraińskiej ukazał się niedawno *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny* (Łódź 2016), autorstwa I. Piaseckiej, I. Tuliny-Blumental, będący pierwszą i jedyną do tej pory polską publikacją tego typu, stanowiącą doskonały materiał językowy do ćwiczeń, testów i tłumaczeń dla studentów z Ukrainy uczących się polszczyzny.

współczesnego języka polskiego i ukraińskiego w aspekcie kontrastywnym, nie jest to jednak gramatyka dydaktyczna. Uczący się mogą także korzystać z uniwersalnych gramatyk dydaktycznych, których obecnie jest już zapewne kilkanaście (zestawia je A. Karolczuk 2014: 93–95).

Podobnie rzecz ma się z podręcznikami. Postulowano przygotowanie podręczników konfrontatywnych do NJO. Także w nauczaniu JPJO zwracano uwagę na brak podręczników i pomocy dydaktycznych uwzględniających J1 uczącego się¹²³. Na polskim rynku wydawniczym dominują podręczniki „uniwersalne”, a więc dla użytkowników wszystkich języków pierwszych (polskojęzyczne, zgodnie z podejściem komunikacyjnym) lub dla słuchaczy anglojęzycznych (zob. np. Konczewska 2013: 221). Uwzględnienie J1 uczących się, którym ma służyć podręcznik, nie zasadza się na tłumaczeniu wersji oryginału na inne języki, ale na konsekwentnie zastosowanej metodzie kontrastywnej (por. Ostromęcka-Frączak 2004: 32). Trzeba wyraźnie odróżnić od siebie podręczniki z J1 uczącego się (w objaśnieniach, komentarzach) od podręczników kontrastywnych. W podręczniku kontrastywnym nie musi występować w ogóle J1 uczącego się (choć obecność tłumaczeń jest wskazana) i odwrotnie – obecność J1 w podręczniku nie oznacza, iż jest on kontrastywny. Kontrastywność polega bowiem na odpowiednim doborze oraz konstrukcji ćwiczeń i treści nauczania, wyłonionych na podstawie wiedzy o najczęstszych problemach danej (homogenicznej) grupy odbiorców.

Brakuje także na polskim rynku wydawniczym podręczników i pomocy do nauczania JPJO skierowanych wyłącznie do ukraińskojęzycznego odbiorcy, ujmujących zagadnienia językowe konfrontatywnie¹²⁴. Tego typu podręczniki od dawna powstają jednakże na Wschodzie (z racji znajomości J1 uczących się) – dla środowisk polonijnych, jednak w Polsce nie są one szerzej znane (poza środowiskami skupiającymi nauczycieli wysyłanych do polskich diaspor za wschodnią granicą). Dokonania polonistów ukraińskich¹²⁵ i glottodydaktyków polonistycznych, pomimo ich wzajemnych kontaktów na polskich i ukraińskich konferencjach naukowych, nie są szerzej dostępne lektorom praktykom w Polsce. Efektów współpracy obu tych środowisk w postaci powstających podręczników także brak. Podręczniki, jakimi dysponuje polska oświata na Wschodzie, także nie są znane polskim lektorom w kraju,

¹²³ M. Szalc-Mays określa sposób uwzględnienia J1 ucznia w podręcznikach do nauczania JPJO jako: *strategiczny* (w J1 wstęp i/lub wprowadzenie, objaśnienia gramatyki i leksyki, polecenia, komentarze i uwagi), *sporadyczny* (w J1 wstęp, polecenia i ekwiwalenty znaczeń) oraz *marginalny* (w J1 wyłącznie wstęp) (2016: 209).

¹²⁴ Przyczyny tego stanu rzeczy należy zapewne upatrywać w braku znajomości języka ukraińskiego u glottodydaktyków polonistycznych oraz lektorów, co jest konieczne przy przygotowywaniu polsko-ukraińskich pomocy kontrastywnych.

¹²⁵ Obszernie przedstawia je J. Kowalewski w monografii *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej* z 2017.

jak np. bardzo popularny w środowiskach polonijnych podręcznik kontrastywny (bilingwalny: polsko-rosyjski) autorstwa Blanki Konopki dla uczniów rosyjskojęzycznych¹²⁶ – w Polsce zupełnie nieznanymi i nieobecny w nauczaniu JPJO.

Na Ukrainie powstało wiele podręczników do nauczania JPJO. Podręcznik A. Krawczuk i J. Kowalewskiego pt. *Jestem stąd. Підручник з польської мови* (2013) powstał na Uniwersytecie im. I. Franki we Lwowie. Został on przygotowany zgodnie z podejściem komunikacyjnym. Przeznaczony jest dla osób ukraińskojęzycznych uczących się JPJO na poziomie początkującym: uczniów starszych klas szkół oraz studentów pierwszych lat (poza specjalnością polonistyczną), którzy uczą się polszczyzny na Ukrainie. Językiem objaśnień jest język ukraiński. W podręczniku wykorzystuje się ćwiczenia translacyjne oraz prezentacje najczęstszych błędów gramatycznych (kontrastywność). Publikacja zawiera wiele cennych informacji o kulturze, historii, geografii Polski (i Ukrainy). Niewiele jest natomiast w książce ćwiczeń gramatycznych.

Na tym samym uniwersytecie we Lwowie A. Krawczuk przygotowała podręcznik pt. *Польська мова – українцям. Іменна словозміна з елементами синтаксису* (Język polski dla Ukraińców. Fleksja imienna z elementami składni, 2008), przeznaczony głównie dla zgłębiających polską gramatykę studentów polonistyki ukraińskiej. W podręczniku objaśnienia reguł polskiej gramatyki (w języku ukraińskim) towarzyszą licznym ćwiczeniom gramatycznym i tekstom. Fragmenty tej publikacji można by z powodzeniem wykorzystywać w nauczaniu JPJO Ukraińców w Polsce, jednak lektor musi znać język ukraiński, co w naszych warunkach stanowi poważne ograniczenie (zob. także Krawczuk 2015b, 2016).

Inną propozycją dla uczniów ukraińskojęzycznych jest publikacja autorstwa M. Kowalewskiej i J. Kowalewskiego *Co nas łączy...* (2008–2010). Podręcznik, obejmujący cztery zeszyty, przeznaczony jest dla poziomów B1–C1, dla uczniów dorosłych i starszej młodzieży, głównie polonijnej (uczniów polskich szkół). Zaletą tej książki jest koncentracja na wzbogaceniu leksyki ucznia, a także prezentacja różnicowanego normatywnie słownictwa współczesnej polszczyzny: obok wyrazów z normy wzorcowej autorzy przedstawiają także popularne potoczności. Znalazły się tutaj także przykłady najczęstszych błędów popełnianych przez Ukraińców w polszczyźnie, a także liczne teksty. Najbardziej pomocny dla studentów ukraińskich w Polsce może być, powiązany z opisywaną pozycją, zbiór ćwiczeń z gramatyki polskiej autorstwa M. Kowalewskiej pt. *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego* (2014). Książka jest napisana w całości w języku polskim, a jej

¹²⁶ B. Konopka, *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych. Учебник польского языка*, cz. 1, Warszawa 1999; B. Konopka, *Pierwsza wizyta. Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych. Учебник польского языка*, cz. 2, Warszawa 2002.

kontrastywność przejawia się w przedstawianiu najczęstszych błędów gramatycznych w polszczyźnie Ukraińców, a także w doborze ćwiczeń.

Wymienione powyżej pozycje zostały przygotowane przez polonistów ukraińskich i polonistów polskich pracujących na Ukrainie, znających język ukraiński i specyficzne potrzeby tej grupy uczniów¹²⁷.

W Polsce natomiast mamy do dyspozycji książkę autorstwa Marzeny Kowalskiej (tłum. B. Antoniak) pt. *Польська мова за 4 тижні. Інтенсивний курс польської мови з компакт-диском* (Język polski w ciągu 4 tygodni. Intensywny kurs języka polskiego z CD, 2008). Językiem objaśnień w książce jest język ukraiński, jednak pozycja ta nie jest kontrastywna. Nie akcentuje bowiem problemów z polszczyzną właściwych Ukraińcom ani nie zawiera doboru specjalnych – efektywnych właśnie dla tych uczących się – ćwiczeń. W rzeczywistości, pomijając obecność języka ukraińskiego, publikacja ta jest przeznaczona dla użytkowników każdego języka pierwszego, o czym dobitnie świadczy to, iż w tym samym wydawnictwie ukazało się wiele innych wersji językowych tej samej pozycji: francuska, angielska, rosyjska, niemiecka.

Niedawno ukazał się także podręcznik Katarzyny Kołak, Małgorzaty Malinowskiej, Anny Rabczuk, Doroty Zackiewicz adresowany do dzieci na Ukrainie, pt. *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 1 (2015). Podręcznik jest napisany w całości w języku polskim, a przeznaczenie dla ukraińskojęzycznego odbiorcy zdradzają, oprócz tytułu, jedynie ukraińskie imiona członków rodziny, będącej bohaterem tej pozycji. Podręcznik zatem nadaje się do nauczania JPJO dzieci będących użytkownikami także innych niż ukraiński języków pierwszych – więc w zasadzie jest podręcznikiem uniwersalnym.

Pojawiła się także niedawno w formie e-booka publikacja Jakuba Łeginowa *Практичний підручник польської мови і польського сленгу. Практичний podręcznik języka polskiego i polskiego slangu młodzieżowego dla Ukraińców*. Wbrew tytułowi nie jest to podręcznik, ale raczej niezbyt usystematyzowane notatki w języku ukraińskim o polszczyźnie ze słowniczkiem polskiego slangu (okraszonym wulgaryzmami). Jednak rozdział „Reguły tworzenia polskich wyrazów na podstawie ich ukraińskich odpowiedników”, zawierający ważne i praktyczne uwagi, a także

¹²⁷ Z innych podręczników przygotowanych na Ukrainie można wymienić jeszcze: J. Puczkowski, *Польська мова. Практичний курс* (2015); Ł. Biłęńka-Swystowycz, J. Kowalewski, M. Jarmoluk, *Язык polski (2. rok nauczania) dla szkół ogólnokształcących z ukraińskim językiem wykładowym. Podręcznik dla klas 6* (2014) – podręcznik w całości w języku polskim, dla uczniów kontynuujących naukę polskiego. Warto wykorzystać zwłaszcza ćwiczenia zapobiegające błędom wynikającym z interferencji kulturowej, pragmatyczno-językowej; Ł. Biłęńka-Swystowycz, M. Jarmoluk, J. Kowalewski, *Polski coraz bliżej. Kurs języka polskiego dla początkujących* (2014) – podręcznik kontrastywny (polecenia w języku ukraińskim, zestawione formy polskie i ukraińskie) dla dzieci rozpoczynających naukę języka polskiego. W podręczniku wiele jest ćwiczeń translacyjnych (zob. także Krawczuk, Kowalewski 2017; Kowalewski 2017).

część poświęcona najczęstszym interjęzykowym błędom leksykalnym (homonimy międzyjęzykowe) pokazują pewien istotny kierunek – wykorzystania języka ukraińskiego do nauki polskiego. Tego typu rozdziały powinny się znaleźć w podręczniku polskiego dla Ukraińców – oczywiście wraz z ćwiczeniami.

Ten krótki przegląd podręczników i innych pomocy dydaktycznych powstałych na Ukrainie oraz w Polsce uwidacznia poważną lukę: brakuje pozycji przeznaczonych do budowania i rozwijania KL oraz kształtowania poprawności gramatycznej polszczyzny studentów ukraińskojęzycznych na podstawie ich kompetencji w J1. Nie ma zatem profesjonalnych narzędzi konfrontatywnych i interkomprehensywnych, które pomagałyby w osiągnięciu trudnej dla osób ukraińskojęzycznych poprawności systemowej języka polskiego. Można mówić o braku w pełni kontrastywnego podręcznika do nauczania polskiej gramatyki oraz kontrastywnej gramatyki dydaktycznej dla osób ukraińskojęzycznych, nie wspominając o kontrastywnym podręczniku kursowym JPJO dla Ukraińców. W obliczu liczby ukraińskich studentów uczących się obecnie polszczyzny w naszym kraju ten stan można określić jako poważny niedostatek w nauczaniu JPJO w Polsce.

2.3.3.3. Interkomprehensja i zintegrowane podejścia do uczenia się języków (FREPA/CARAP)

W podejściu komunikacyjnym, szczególnie w okresie jego największego rozpowszechnienia, a więc w latach 80., świadomie odsunięto J1 uczącego się jako medium niewspomagające żywej komunikacji, a wręcz ją utrudniające. Przecistawiano się w ten sposób zasadom metody kognitywnej – nacisk na kształtowanie KL ucznia próbowano zastąpić wielostronnym budowaniem KK.

Obecnie jednak, wraz z pojawieniem się dokumentu Rady Europy ESOKJ, język pierwszy uczącego się oraz znane mu języki obce (J1) wracają do kształcenia językowego jako jedne z najbardziej istotnych czynników mogących przynieść znaczne korzyści w nauce kolejnych języków obcych.

W ESOKJ za pomocą terminów *wielojęzyczności*, *różnojęzyczności*, *wielokulturowości* wskazuje się nową perspektywę NJO we współczesnej Europie. Proponuje się bowiem nauczanie większej liczby języków jednocześnie, a nie jak dotychczas – wyłącznie jednego. Zwraca się uwagę na to, że języki znane uczącemu się „nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów” (16), ale tworzą jego jedną, całościową kompetencję komunikacyjną. *Różnojęzyczność* oznacza kompetencję jednostki, posługującej się wieloma językami (wraz z J1). *Wielojęzyczność* zaś to termin „odnoszący się do cech społeczeństw, systemów edukacyjnych i przyjmowanych w nich rozwiązań dydaktycznych” (Gębał 2016: 77). Można więc mówić o wielojęzycznym nauczaniu osób różnojęzycznych. J1 uczącego się jest zatem postrzegany w świetle tych ustaleń bardzo szeroko: to wszystkie języki znane uczącemu się, z którymi

wchodzą w kontakt kolejne przyswajane języki obce. Obok zagrożenia interferencją różnego typu, akcentowanego już znacznie wcześniej, zaczęto dostrzegać także korzyści i potencjał takiego stanu rzeczy (tamże: 78).

W ramach uzupełnienia dokumentu ESOKJ powstał w 2012 r. *System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur* – FREPA (ang. *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*)¹²⁸. Przedstawia on listę wyznaczników biegłości i zasobów ogólnych związanych z koncepcją kompetencji różno- i wielojęzyczności (Candelier, Schröder-Sura 2012: 4). Podejścia pluralistyczne do języków według FREPA obejmują następujące komponenty: otwarcie na języki; interkomprehensja; zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków; podejście międzykulturowe (tamże: 5). *Otwarcie na języki* (lub inaczej „rozbudzanie językowe” – Gębał 2016: 78) to działania dydaktyczne w edukacji wczesnoszkolnej w szkołach, w których język wykładowy jest inny niż używany w regionie – miejscu zamieszkania uczniów. Jest to forma promocji różnorodności językowej w wymiarze regionalnym. *Podejście międzykulturowe* to obecny już od połowy lat 80. nurt dydaktyczny, zorientowany na uwrażliwianie uczniów na różnorodność kulturową, związaną z nauczaniem językami obcymi. Cel tego podejścia to kształtowanie kompetencji międzykulturowej, umożliwiającej, obok innych czynników, udaną komunikację z reprezentantami odmiennych kultur (Gębał 2012: 78–79).

Najbardziej interesujące nas terminy, wprowadzone przez FREPA, to *zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się języków* oraz *interkomprehensja*. Pierwszy z nich oznacza nauczanie jednocześnie więcej niż jednego języka – nauczanie języków spokrewnionych w jednym czasie. Istotne jest tutaj nie tylko wskazywanie na różnice i podobieństwa pomiędzy nauczaniem systemami językowymi, ale także dokonujący się transfer strategii, który może ułatwić i przyspieszyć uczenie się kolejnych języków (Gębał 2016: 79). Nauczanie tego typu „nakierowane jest na wspieranie uczniów w tworzeniu związków pomiędzy ograniczoną liczbą języków, które są nauczane w ramach programu szkolnego czy studiów wyższych. Celem jest wykorzystanie języka nauczania dla uzyskania dostępu do pierwszego języka obcego i do następnych języków jako wzajemnego wsparcia [...]” (Candelier, Schröder-Sura 2012: 5)¹²⁹. Już S.P. Corder w latach 70. minionego wieku podkreślał fakt, iż nauka kolejnego języka jest „kwestią powiększania repertuaru w ramach zachowania językowego lub uczeniem się zbioru alternatyw dla jakiegoś pod-zbioru reguł znanego już języka” (za: Kaczmarek 1988: 25). Innymi słowy, nowo poznawane języki

¹²⁸ Projekt nosi także skrótową nazwę CARAP (FREPA/CARAP) od nazwy projektu w języku francuskim (język oryginału): *Cadre de référence pour les approches plurielles*.

¹²⁹ W ramach tej koncepcji powstają projekty typu: *Niemiecki po angielskim* (Hufeisen, Neuner 2004). Jest ona również stosowana w niektórych podejściach do edukacji dwujęzycznej (oraz do zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego), które mają na celu wykazanie związków pomiędzy wykorzystywanymi językami (zob. Candelier, Schröder-Sura 2012: 5).

obecnie nie są przechowywane w umyśle użytkownika w oddzielnych przegródkach, ale tworzą kompleksową kompetencję językową i komunikacyjną danego użytkownika – zazębiają się ze sobą, stapiają się, pokrywają, wzbogacają o nowe elementy, poszerzają zasoby jednej całościowej kompetencji. Potwierdza ten fakt także koncepcja *continuum językowego*, w myśl której w nauczaniu interkomprehensywnym dochodzi do integracji języków (Gębał 2016: 83).

Podjęcie interkomprehensywne do NJO jest szczególnie interesujące dla nas z racji tego, iż koncentruje się na stronie językowej i wynika z przekonania, iż „języki wchodzi w interakcję ze sobą i często pokrywają się” (Candelier, Schröder-Sura 2012: 5). Co prawda, koncepcja ta odnosi się do jednoczesnego nauczania kilku podobnych, spokrewnionych języków, podczas gdy nasi studenci z Ukrainy uczą się jednego języka – polskiego. Znają natomiast oprócz ojczystego także język rosyjski. Nauczając ich, mamy więc do czynienia z triadą języków słowiańskich, które w umyśle uczącego się i w procesie nauczania wchodzi ze sobą w nieustanny kontakt. Faktu tego nie sposób zignorować. Podejście projektu FREPA sugeruje, by takie tło wykorzystywać. Jak pisze Agnieszka Zawadzka: „zamiast [...] piętnować negatywny wpływ innego języka słowiańskiego, warto na kursie JPJO koncentrować się na korzyściach płynących z takiej sytuacji” (2012: 17).

Posługując się językiem analizy kontrastywnej, mówilibyśmy o potencjale transferu pozytywnego. W świetle FREPA mówić możemy o edukacji interkomprehensywnej, zintegrowanej. W gruncie rzeczy terminy te oznaczają zjawisko wchodzenia we wzajemny kontakt języków znanych uczącemu się i prób wykorzystania tego faktu dla optymalizacji procesu nauczania kolejnych języków obcych. Zmienił się jednakże obszar badań porównawczych. Rozważanie podobieństw i różnic pomiędzy systemami językowymi (w analizie kontrastywnej) ustąpiło miejsca koncentracji na samym uczącym się i jego różnojęzycznej, wielokulturowej (interkulturowej) kompetencji. Dawne przewidywanie zagrożeń interferencyjnych w kontakcie J1 i J2 zastąpiła wiara w ułatwienie i przyspieszenie progresu w nauce języków obcych w związku z wielorakim kontaktem językowym.

Interkomprehensja, jak już wspomniano, to zdolność rozumienia przez jednostkę języków blisko spokrewnionych, bez konieczności ich uprzedniej nauki. To także działania dydaktyczne oparte na tym fakcie. Obecna w dydaktyce języków obcych już od lat 80. interkomprehensja i jej analiza przyczyniły się do powstania wielu programów europejskich nauczania zintegrowanego kilku pokrewnych języków obcych, jak np. program EuroComRom (2004), służący do jednoczesnej nauki języków: portugalskiego, hiszpańskiego, katalońskiego, włoskiego, francuskiego, rumuńskiego (2016: 89–92)¹³⁰.

¹³⁰ Powstał również program do nauczania zintegrowanego języków słowiańskich EuroComSlav (w tej chwili nieaktywny). Podstawą jest znajomość języka rosyjskiego, czeskiego lub bułgarskiego, które stają się medium w nauce kolejnego języka słowiańskiego.

W glottodydaktyce mówi się także o koncepcji nauczania języków trzecich lub dydaktyce kolejnych języków obcych (niem. *Tertiärsprachendidaktik/L3-Didaktik*, ang. *Tertiary Language Didactics/L3 Didactics*). Rozwinęła się ona w Niemczech w latach 90. minionego wieku i obok propagowania idei wykorzystania potencjału transferu pozytywnego obejmowała następujące zasady:

1. Świadomość językowa (uczenie się kognitywne) ucznia rozwija się dzięki porównywaniu i szerszemu stosowaniu technik i strategii uczenia się.
2. W nauczaniu należy podkreślać to, co już znane na podstawie J1 (szerokiego).
3. Praca opiera się na tekście autentycznym, zawierającym internacjonalizmy.
4. Materiał jest obejmowany „całościowo, nie krok po kroku” (zob. Jasińska 2013: 72; Zawadzka 2012: 11–13).

Działania dydaktyczne w myśl tej subdyscypliny glottodydaktycznej koncentrują się wokół oparcia nauczania kolejnego języka obcego na języku ojczystym i innych znanych uczącemu się językach obcych jako podłożu (na J1 traktowanym szeroko).

W nauczaniu interkomprehensywnym uwaga odbiorcy ma się skupiać głównie na zbieżnościach pomiędzy językami. Wskazywanie podobieństw systemowych, słownictwa internacjonalnego (a w przypadku Słowian – pansłowiańskiego), podobieństwa głosek, grafii, paralelnych struktur syntaktycznych i paradygmatów odmian to sedno nauczania interkomprehensywnego. Ważny jest także aspekt psychologiczny: wskazując zbieżności, dowodzimy, że elementy nieznane nowego języka stają się dla ucznia mniej obce, a więc bliższe. Jak pisze Agnieszka Jasińska: „Dzięki pokrewieństwu i przenikaniu się języków są one wzajemnie dla siebie mniej lub bardziej zrozumiałe, co powoduje zwiększenie zainteresowania nauką, zmniejsza dystans i poczucie *egzotyczności* danego systemu oraz wpływa na zwiększenie autonomii uczącego się. Podobieństwa między poszczególnymi językami mogą być bowiem bodźcem do samodzielnej pracy w celu dekodowania znaczeń i reguł funkcjonowania danego systemu. Uczący się dokonuje porównań i odniesień wstecz, co ma niezwykle wpływ na jego językowy rozwój i zainteresowanie kontaktami językowymi oraz kulturowymi między poszczególnymi krajami” (2013: 69–70).

Istotną różnicą nauczania interkomprehensywnego w stosunku do nauczania tradycyjnego jest używanie J1 w nauczaniu J2. Jest to jednak użycie celowe, funkcjonalne – by wskazać, że to, czego obecnie uczą się studenci, jest już w ich własnym języku lub znanych im językach obcych. W nauczaniu tego typu pojawia się ryzyko wzmożonej interferencji – szczególnie w interkomprehensywnym nauczaniu zintegrowanym kilku języków spokrewnionych. Przemysław E. Gębał zaznaczył jednak, iż błędy interlingwalne w dydaktyce wielojęzyczności (różnojęzyczności) traktowane są jako naturalny przejaw procesu uczenia się, nie zaś jako niedostateczna skuteczność procesu nauczania (2016: 87). Stosunek do błędów w świetle tego podejścia jest więc podobny do tolerancji błędów w podejściu komunikacyjnym. Jednak

w nauczaniu zintegrowanym akcentuje się bardziej korzyści płynące z działającego transferu pozytywnego aniżeli skutki transferu negatywnego – zresztą niezbieżne: „wymierne korzyści płynące z takiego sposobu organizacji nauki wygrywają z ewentualnymi niebezpieczeństwami natury interferencyjnej, nieistotnymi dla chcących porozumiewać się w kilku językach” (tamże: 88).

Brak jest jakichkolwiek podręczników, platform internetowych i innych pomocy, które wykorzystywałyby zjawisko interkomprehensji w nauczaniu JPJO. Działać jednak mogą sami lektorzy i, jak zauważa A. Jasińska, korzystają z faktu interkomprehensji, prezentując chociażby internacjonalne synonimy polskich wyrazów (2013).

Z jednej zatem strony wykorzystywanie zjawiska interkomprehensji niesie ze sobą wiele korzyści, jak budowanie wielostronnej kompetencji językowej ucznia, kształtowanie jego autonomii, przybliżanie mu obcego materiału, tak by uświadomić korespondowanie tego, co nowe, z dotychczasową wiedzą i umiejętnościami językowymi, wzmacnianie motywacji ucznia i jego pewności siebie. Z drugiej jednak strony nauczanie interkomprehensyjne skutkować może wzmożoną interferencją, występowaniem błędów interlingwalnych. J. Kowalewski w poradniku pt. *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie* (2013b), w części dotyczącej nauczania polskiej gramatyki pisał: „skupiamy się na tym, co jest inne w języku polskim i ukraińskim” (59). Zatem w nauczaniu JPJO w grupach z Ukrainy należy bardziej wykorzystywać zbieżności czy też mocniej akcentować kontrasty językowe?

Diagram 7. Podobieństwa i różnice między J1 i J2 w nauczaniu JPJO w grupach ukraińskojęzycznych

Źródło: opracowanie własne.

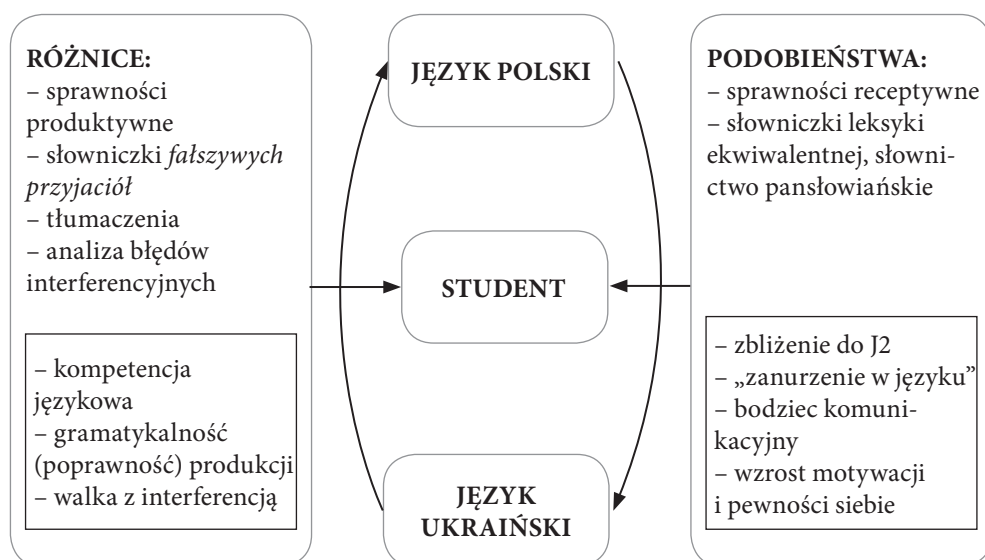


Diagram 7 przedstawia sens i cel prezentowania porównań międzyjęzykowych w nauczaniu JPJO Ukraińców – zarówno w zakresie różnic, jak i podobieństw interlingwalnych, które przeplatają się w całym procesie nauczania od poziomu A1 aż do C2. Akcentowanie podobieństw pomiędzy językiem polskim a ukraińskim jest potrzebne szczególnie na samym początku nauki¹³¹ jako „inicjacja transferu” (Zawadzka 2012: 17) w celu pobudzenia motywacji do nauki, likwidacji ewentualnych blokad komunikacyjnych, gdyż „osoby rozpoczynające naukę w większym stopniu poszukują na lekcji punktów odniesienia do swojego pierwszego języka lub innego [...]. Odnalezienie ekwiwalencji jest dla nich szczególnie ważne: daje poczucie bezpieczeństwa, ułatwia rozumienie, zwiększa ich pewność siebie jako osób dysponujących wiedzą językową na temat J1, którą mogą posłużyć się w nauce J2” (Rabiej 2016: 64–65). Na podstawie ćwiczeń sprawności receptywnych studenci łatwo przekonają się, iż język polski jest w ich zasięgu, jest dla nich zrozumiały, co przełoży się na wzrost ich pewności siebie. W zakresie leksyki warto byłoby wyposażać studentów na początku w słowniczkę leksyki polsko-ukraińskiej ekwiwalentnej, co pozwoliłoby im w krótkim czasie zbudować znaczny zasób polskiego słownictwa i spełniłoby funkcję motywacyjną. Podobną rolę odegrać może gromadzenie leksyki pansłowiańskiej – to ponad 1500 jednostek leksykalnych (Zawadzka 2012: 17).

Od początku trzeba także rozpocząć pracę nad poprawnością językową, co wiązać się będzie z akcentowaniem różnic w obu systemach. W zakresie leksyki studenci mogą samodzielnie prowadzić w swoich zeszytach słowniczkę homonimów międzyjęzykowych. Powinni także wykonywać dużo tłumaczeń, a następnie analizować i przepracowywać własne błędy interferencyjne. Na poziomach zaawansowanych „tłumaczenie sprzyja negocjowaniu znaczeń, odkrywaniu ekwiwalencji kulturowej i dyskursywnej bądź ich braku oraz umożliwia głęboką analizę zjawisk międzyjęzykowych” (Rabiej 2016: 65). Mimo konieczności pracy na zbieżnościach językowych warto pamiętać, że „w przypadku języka docelowego, który jest (blisko) spokrewniony z językiem ojczystym (bądź dominującym językiem obcym uczącego się), należy poświęcić więcej uwagi przewyciężaniu interferencji negatywnej [...]” (Zawadzka 2012: 19). Dzieje się tak dlatego, iż podobieństwa (polszczyzny i języka ukraińskiego), dzięki zjawisku interkomprehensji, wydają się oczywiste i są zwykle generalizowane na podobieństwa pozorne i kontrasty językowe.

¹³¹ Na temat sposobów wykorzystania transferu pozytywnego w nauczaniu JPJO Ukraińców zob. także Izdebska-Długosz 2017c.

2.3.3.4. Rola tłumaczenia dydaktycznego

Tłumaczenie (inaczej: przekład) to czynność polegająca na sformułowaniu w języku docelowym komunikatu powstałego w języku źródłowym. Termin ten oznacza zarówno sam akt, jak i jego rezultat – czyli tekst (Dunin-Dudkowska 2016: 95). Tłumaczenie profesjonalne (interpretacyjne), którym zajmuje się *translatoryka*¹³² (termin F. Gruczy 1981), przekazuje odbiorcy znaczenie tekstu A (niezrozumiałego dla odbiorcy) za pomocą tekstu B (zrozumiałego dla odbiorcy, w konkretnej sytuacji). Jeśli tekst B wywoła podobne do oryginału wrażenie i emocje u adresata, a więc przekaże właściwie intencje nadawcze, mówić możemy o udanym tłumaczeniu (tamże: 95, 100). Przekład, który omówiony zostanie w niniejszym podrozdziale, jest specyficznym typem tłumaczenia. Jego funkcja bowiem to nie tylko przekazanie znaczenia zawartego w tekście wyjściowym. Pełni on przede wszystkim funkcje dydaktyczne – stąd nazwa: *tłumaczenia dydaktycznego* lub *pedagogicznego* (ang. TILT – *Translation in Language Teaching*). W nauczaniu języków obcych tłumaczenie może występować zarówno jako technika nauczania, jak i jako całościowa strategia, z którą mamy do czynienia np. w *nauczaniu dwujęzycznym* (Rabiej 2016: 57), polegającym na równoległym stosowaniu dwóch języków nie tylko w procesie nauczania języków obcych, ale także w nauczaniu przedmiotów szkolnych¹³³. W glottodydaktyce mowa także o *metodzie bilingwalnej* lub *bilingwalnym ujęciu/nauczaniu języków obcych*¹³⁴ (Kaczmarek 1988), a także – według najnowszych źródeł – o nauczaniu lub kształceniu *interjęzycznym/międzyjęzycznym* oraz *przełączaniu kodów*¹³⁵ (ang. *code*

¹³² *Translatoryka* (ang. *translation studies*), inaczej nazywana także teorią tłumaczenia, teorią przekładu, przekładoznawstwem lub traduktologią, to dziś dziedzina interdyscyplinarna (kiedyś była domeną językoznawstwa, później literaturoznawstwa) zajmująca się teorią i praktyką dokonywania wszelkiego rodzaju tłumaczeń profesjonalnych. Translatoryka sytuuje się poza dydaktyką językową i ma osobną literaturę (zob. Dunin-Dudkowska 2016: 100–101; Rabiej 2016: 55).

¹³³ Problematyka nauczania dwujęzycznego jest aktualna właśnie dziś, gdyż dotyczy głównie dzieci polskich imigrantów w krajach Europy Zachodniej (po akcesji Polski do UE) i ich edukacji szkolnej. Nauczanie dwujęzyczne miałoby w założeniu obejmować wszystkie przedmioty objęte programem szkolnym. Termin *nauczanie dwujęzyczne* został wprowadzony przez G. Cooka w 2010 r. (Rabiej 2016: 59) i oznacza celowe korzystanie na lekcji z dwóch języków.

¹³⁴ P.D. Madej pisał: „Uznanie języka pierwszego za czynnik integralnie związany z procesem uczenia się języka obcego jest podstawową przesłanką podejścia bilingwalnego i związanych z nim technik kontrastywnych, których celem jest uświadomienie uczącemu się różnic między systemami obu języków, a w konsekwencji wyeliminowanie błędów interferencyjnych” (2009: 115).

¹³⁵ Przełączanie kodów to zjawisko należące do tzw. melanzu językowego (wykroczenie poza granice norm każdego z języków będących w kontakcie), polegające na szybkim przechodzeniu z języka na język, co uwidacznia się w zamianie słowa, wypowiedzenia albo całego

switching) – rozumianych jako świadome wykorzystywanie więcej niż jednego języka przy realizacji określonego działania komunikacyjnego (Rabiej 2016: 59).

W ostatnich latach tłumaczenie dydaktyczne wraca do łask i coraz więcej jest głosów opowiadających się za korzyściami, jakie płyną z jego stosowania w glottodydaktyce.

O obecności J1 uczącego się w procesie NJO w świetle poszczególnych metod pisało już w niniejszym rozdziale rozprawy (patrz 2.3.3.), jednak warto i tutaj przypomnieć, iż w historii glottodydaktyki w stosunku do tłumaczenia panowała swoista dychotomia: albo negowano uwzględnienie J1 uczącego się jako szkodliwe dla procesu przyswajania języka obcego (metoda naturalna, bezpośrednia), albo wykorzystywano J1 szerzej niż nauczany J2 (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa). W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej miało miejsce „wykorzystanie języka ojczystego do przekazywania informacji o wszelkich zjawiskach języka obcego, [...] udzielania instrukcji i porozumiewania się z nauczycielem i uczniami oraz w ćwiczeniach translacyjnych, głównie z języka obcego na ojczysty [...]” (Kaczmarek 1988: 9). Do tych skrajnych stanowisk nawiązywały, pozbawione już radykalizmu pierwowzorów, kolejne metody. Metoda audiolingwalna, będąca metodą bezpośrednią, opierała się na wynikach analiz kontrastywnych pomiędzy językami, ale w swym podstawowym wariantcie wykluczała użycie J1 odbiorcy. W wariantcie zmodyfikowanym tej metody dopuszczano użycie J1 słuchacza w komentarzach gramatycznych i wyjaśnieniach typu słownikowego (tamże: 10). Metoda kognitywna, nazywana niekiedy „nową metodą gramatyczno-tłumaczeniową” i nawiązująca do niej (w aspekcie kognitywnym), umożliwiała użycie J1 ucznia w formie komentarza gramatycznego i ćwiczeń tłumaczeniowych z J1 na J2.

Podjęcie komunikacyjne w pierwszym okresie swej popularności nawiązywało w kwestii używania na lekcji J1 uczącego się zdecydowanie do metod bezpośrednich – monolingwalnych. Odwrót od formy ku znaczeniu i treści, od poprawności ku skuteczności komunikacji musiał oznaczać zerwanie z tłumaczeniem kojarzonym przede wszystkim z przestarzałą metodą gramatyczno-tłumaczeniową: z pracą żmudną, nudną i mało efektywną. Chciano nauczania nowoczesnego, twórczego, aktywnego, wolnego od „krępujących go wymogów świadomej koncentracji na formie (także w tłumaczeniu)” (Rabiej 2016: 60). Techniki translacyjne wydawały się przeciwieństwem „żywej” komunikacji i pracy aktywizującej.

Koncepcja komunikacyjna jednak *explicite* nie zabraniała stosowania odniesień do J1 i korzystania z translacji jako techniki nauczania (Seretny, Lipińska 2016: 10). Z czasem (w latach 90. XX w.) także praktycy zauważyli konieczność kształtowania u uczniów zdolności do refleksji nad formą językową (Rabiej 2016: 60–61). Jak zauważa

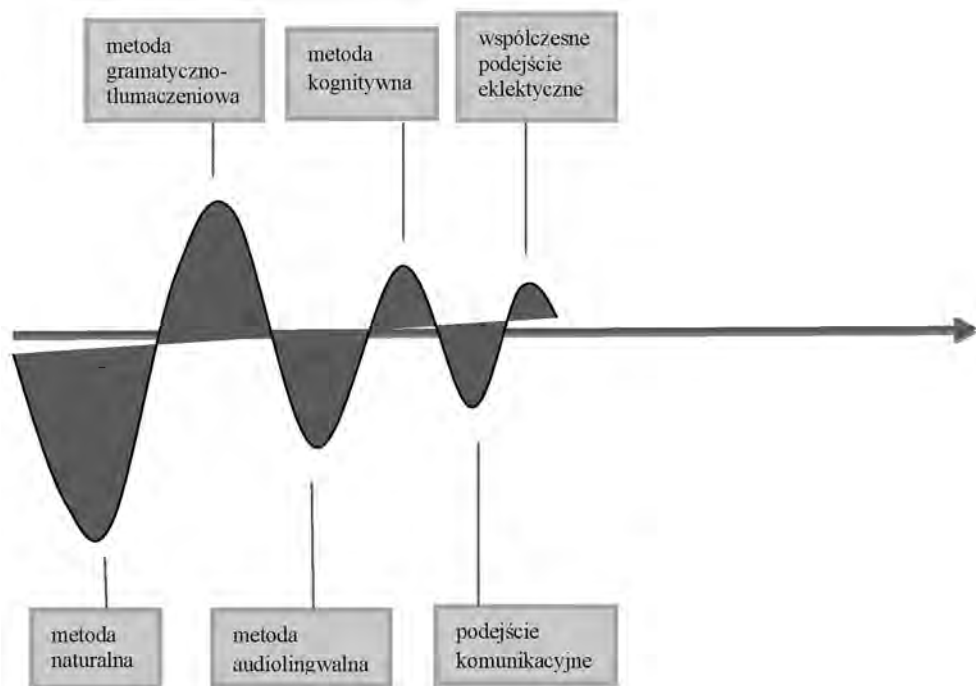
zdania. Zjawisko to występuje u osób bilingwalnych, wykorzystywane jest przez nie świadomie, najczęściej w kontakcie nieformalnym – ustnym (zob. Lipińska 2003: 79, 87–88).

I. Janowska, cytując jednego z teoretyków podejścia komunikacyjnego, Henry'ego G. Widdowsona, w podejściu tym wpisano tłumaczenie w nowy – komunikacyjny – paradygmat nauczania. Odwoływanie się do J1 uczącego się miało być podporządkowane celom komunikacyjnym, czyli kierować miało jego uwagę na funkcję tekstu i jego organizację dyskursywną (2016: 44). Przykładem takiego podejścia w NJO jest metoda bilingwalna, której propagatorem w nauczaniu Polaków angielszczyzny był S.P. Kaczmarek. Autor dokonał krytycznej oceny monolingwalnego NJO oraz przedstawił założenia „nowej, bilingwalnej teorii glottodydaktycznej, pozwalającej na właściwe wykorzystanie języka ojczystego uczących się jako czynnika twórczego w procesie przyswajania systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem struktury semantycznej dla możliwie najpełniejszej i najefektywniejszej realizacji kompetencji komunikacyjnej” (1988: 5). Autor przywołał w swojej monografii wiele opinii polskich glottodydaktyków o korzyściach płynących z wykorzystywania tłumaczenia w NJO: od L. Zabrockiego (lata 60. XX w.), poprzez T.P. Krzeszowskiego (lata 70. XX w.), H. Komorowską, do W. Pfeiffera (tamże: 37–46). Badacze ci akcentowali interesujący nas w niniejszych rozważaniach cel technik translacyjnych, czyli walkę z transferem negatywnym. Dla przykładu, W. Pfeiffer pisał: „Tłumaczenie na język ojczysty bardziej przeciwdziała interferencji zewnątrzjęzykowej niż jego unikanie, gdyż przez tłumaczenie, zwłaszcza dosłowne, uzyskujemy pełną jednoznaczność, właściwą segmentację i ukazujemy specyfikę języka obcego [...]” (1979: 90). Jak więc widać, użyteczność technik tłumaczeniowych w NJO doceniano w różnych okresach – niezależnie od panujących „mód”, związanych z popularnymi wówczas orientacjami w glottodydaktyce.

Potocznie jednak zwykło się przyjmować, iż oddając prymat funkcjom językowym, podejście komunikacyjne oddaliło się od formy językowej i od technik na niej skoncentrowanych. Jak piszą A. Seretny i E. Lipińska: „przez ostatnie dziesięciolecia działania oparte na tłumaczeniu często postrzegane były jako niepożądana procedura dydaktyczna, niekiedy nawet przejaw bezsilności i/lub braku kompetencji nauczyciela” (2016: 9).

Diagram 8. Obecność J1 uczącego się i tłumaczenia dydaktycznego w metodach NJO

Źródło: opracowanie własne.



Powyższy schemat obrazuje sinusoidę obecności J1 uczącego się (w tym także translacji dydaktycznej) w NJO w poszczególnych metodach. Obszary nad osią czasu oznaczają przyzwolenie na używanie J1 uczącego się, obszary pod – brak zgody na jego obecność w procesie NJO. Zatem metody pośrednie (lub: pośredniczące), jak: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kognitywna oraz współczesne podejście eklektyczne, określić możemy jako metody/podejścia dwujęzyczne/bilingwalne lub interjęzykowe/międzyjęzykowe; z kolei metody bezpośrednie, jak: metoda naturalna, audiolingwalna oraz podejście komunikacyjne, nazwać można nauczaniem/kształceniem jednojęzycznym/monolingwalnym, intrajęzykowym lub immersyjnym (zob. Rabiej 2016: 59). Diagram obrazuje także zmniejszanie się wraz z upływem czasu radykalizmu i jednostronności poszczególnych koncepcji – obecnie coraz więcej w metodach/orientacjach elementów mieszanych.

Za sprawą ESOKJ translacja powróciła do dydaktyki języków obcych tak w teorii, jak i w praktyce nauczycielskiej. W dokumencie Rady Europy tłumaczenie ujmowane jest jako działanie mediacyjne, obok „podsumowania” oraz „parafrazy tekstu” (83). ESOKJ ujawnia nowy wymiar translacji dydaktycznej – ma być ona jedną z form rozwijania kompetencji komunikacyjnej ucznia. Mediacja polega najogólniej

na wejściu użytkownika języka w rolę pośrednika między rozmówcami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć (tamże)¹³⁶.

Tłumaczenie określa się ogólnie w dokumencie jako typ „działania komunikacyjnego”, nie precyzując jednak, jak je stosować. Jak zauważa I. Janowska, obecność tłumaczenia w ESOKJ postrzegana jest różnie: jako ciekawa i przydatna technika w NJO przez jednych, przez innych zaś – jako propozycja działań w kształceniu profesjonalnych tłumaczy (2016: 45). Trudno nie zgodzić się z autorką, iż tłumaczenie nie jest jedynie domeną profesjonalistów. To naturalne zachowanie komunikacyjne użytkowników różnych języków, chcących się porozumieć (tamże: 47). Co więcej, jak pisze Wojciech Hofmański: „proces tworzenia komunikatu przez osobę posługującą się językiem obcym można, a nawet trzeba, uznawać za translację” (2014: 17).

Próbując się skomunikować różnojęzyczne osoby mogą używać języka ciała, przeformułowywać, skracać swoje komunikaty, poszukiwać synonimów, wyjaśniać, a także tłumaczyć. Strategie te stosował każdy, kto próbował się porozumieć w różnojęzycznej grupie ludzi. W tym kontekście tłumaczenie rozumieć można jako jeden ze sposobów negocjowania znaczeń, a wykorzystywanie przekładu pedagogicznego jako kształcenia u uczniów „umiejętności przekraczania granic własnej jednojęzyczności – patrzenia na świat szerzej, *poprzez języki i kultury*” (Rabiej 2016: 62).

Warto zapytać, jak można zatem wykorzystywać tłumaczenie w NJO i które z tych sposobów mogą okazać się przydatne dla grupy ukraińskojęzycznej uczącej się JPJO.

Przekład dydaktyczny może na lekcji języka obcego przybierać różne formy:

- *przekładu eksplikatywnego* (semantyzacja znaczeń, objaśnienia gramatyczne, objaśnienia instrukcji zadań);
- ćwiczeń translatorycznych – dla utrwalenia lub testowania struktur gramatycznych;
- testu kompetencji językowych (przekład tekstów literackich i użytkowych) (Dunin-Dudkowska 2016: 102).

Przekład eksplikatywny to translacja, która obok opisu (deskrypcji w J1 uczącego się w formie definicji) oraz kontekstualizacji sytuacyjnej (prezentowanie jednostek językowych w szerszym kontekście) stanowi sposób na podawanie uczniom znaczenia

¹³⁶ ESOKJ podaje następujące typy tłumaczenia jako rodzaju działania mediacyjnego: mediacja ustna to: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia); tłumaczenie konsekwentne (powitania, oprowadzanie wycieczek); tłumaczenie nieformalne: wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, w sytuacjach towarzyskich, nieformalnych i transakcyjnych (zakupy, usługi, przyjmowanie gości z zagranicy); szyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna to: tłumaczenia dokładne (kontrakty, teksty prawnicze i naukowe); literackie; streszczanie najważniejszych treści (artykułów) w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim; parafrazowanie (83).

wyrazów (Lipińska, Seretny 2016: 23). Jeśli zaś chodzi o znaczenie tekstów, mowa o: *przekładzie międzyjęzykowym* (z języka na język), *wewnątrzjęzykowym* (deskrypcja w ramach tego samego języka obcego) oraz *intersemiotycznym* (tekst językowy jest przedstawiany lub kontekstualizowany za pomocą przekazów pozajęzykowych, np. obrazków, fotografii) (tamże: 29).

W nauczaniu JPJO studentów ukraińskojęzycznych nie warto sięgać po translację jako sposób przekazywania znaczenia, czyli przekład eksplikatywny, interkomprehensja bowiem sprawia, iż są oni w stanie rozumieć polskojęzyczne komunikaty nawet bez wcześniejszej nauki. Na poziomie początkującym znacznie lepiej jest wyjaśniać znaczenie poprzez kontekstualizację oraz przekład intersemiotyczny (prezentacja obrazka, fotografii, przedmiotu) – choć nawet na samym początku nauki tego typu techniki mogą okazać się zbędne, wystarczy użycie synonimów pansłowiańskich lub międzynarodowych. Na poziomach bardziej zaawansowanych warto wymagać definiowania wyrazów w języku polskim (przekład wewnątrzjęzykowy) i samemu w ten sposób podawać znaczenia wprowadzanej leksyki.

Translacją powinno się natomiast posługiwać od początku nauczania tam, gdzie napotykamy potencjalne „pułapki interferencji”, i to zarówno przy wyjaśnieniach systemu gramatycznego, jak i przy wprowadzaniu jednostek leksykalnych (np. przy homonimach międzyjęzykowych).

Jak więc widać, tłumaczenie w nauczaniu JPJO studentów ukraińskojęzycznych nie powinno być wykorzystywane do wyjaśniania i podawania znaczenia jednostek i tekstów, poleceń do ćwiczeń i zadań, a także do komunikowania się lektora ze studentami. W nauczaniu Ukraińców przekład ma być techniką wspomagającą walkę z interferencją międzyjęzykową i błędami interlingwalnymi. Najlepiej w tej roli sprawdzi się *tłumaczenie literalne* (ang. *literal translation*), inaczej *dosłowne* (ang. *word-for-word translation*)¹³⁷ lub bliskie oryginałowi (ang. *corrected close translation*; por. Rabiej 2016: 67–68), w wyniku którego powstaje tekst docelowy zachowujący formalne cechy tekstu źródłowego, a tłumacz stosuje się do zasad gramatycznych języka docelowego (Dunin-Dudkowska 2016: 99).

Pomocne więc będą różnorodne ćwiczenia translacyjne, gdyż „pozwalają [...] one w pełni dostrzec brak równoległości w obrębie systemu leksykalnego, morfologicznego, a przede wszystkim składniowego znanych już lub dopiero poznawanych kodów” (Lipińska, Seretny 2016: 30–31). Ćwiczenia tłumaczeniowe powinny obejmować poszczególne zdania, jak i całe teksty. Istotne jest to, by frazy i teksty

¹³⁷ W starszych źródłach rozumiano te terminy nieco odmiennie. Na przykład S.P. Kaczmar-ski, podając trzy typy tłumaczeń: *swobodne*, *dosłowne* i *tłumaczenie wyraz-po-wyrazie* (ang. *word-for-word translation*), odróżniał to ostatnie od przekładu dosłownego, twierdząc, iż tłumaczenie wyraz-po-wyrazie jest skrajnym przykładem dosłowności, w którym ekwiwalenty występują w randze wyrazu (a nawet morfemu), natomiast tłumaczenie dosłowne jest nieco bardziej od niego swobodne (ekwiwalenty w randze zdania) (1988: 50).

były spreparowane tak, by zmusić uczniów do użycia konkretnych, interferujących w obu językach struktur gramatycznych. Mają to być swoiste „pułapki interferencyjne”. Pomocne może być także analizowanie dwóch tekstów (źródłowego i profesjonalnego tłumaczenia) w J1 i J2 (np. prasowych, literackich, tekstów piosenek etc.) w celu wychwycenia podobieństw i różnic, obserwacji „asymetryczności kodów” (tamże: 32), miejsc potencjalnej interferencji. Uczący się mogą zatem uczestniczyć w zajęciowej analizie kontrastywnej – szczególnie na bardziej zaawansowanych poziomach nauki. Dokonywanie przekładu tekstów w grupach i późniejsza dyskusja nad problemami, jakie wystąpiły w trakcie pracy, także jest bardzo przydatna. Przede wszystkim uświadamia studentom, jak działa interferencja i jak bardzo muszą oni być na nią wyczuleni – uczy ich więc koncentracji także na formie językowej, namysłu i umiejętności analitycznych. Jak pisze Agnieszka Rabiej: „analiza takich przykładów i wspólna dyskusja nad nimi jest znakomitą lekcją nauki języka/języków – pozwala dostrzec cechy specyficzne dla różnych systemów i uczy, że pełna ekwiwalencja przekładu w stosunku do oryginału jest rzadkim zjawiskiem [...]” (2016: 61–62).

Jak już wspomniano, tłumaczenie kojarzyło się praktykom i teoretykom podejścia komunikacyjnego z koncentracją na formie językowej, właściwą odrzucanej współcześnie metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Dziś proponuje się wykorzystywanie techniki translacji w celach komunikacyjnych w NJO, podkreślając, iż zasadniczo tłumaczenie nie koncentruje się jedynie na formie, zamiast na znaczeniu, gdyż „[...] w tłumaczeniu, będącym jednym z działań językowych, elementy te współwystępują i należy je traktować jako komplementarne względem siebie” (tamże: 67). Jako translację dla komunikacji w NJO proponuje się np. tzw. *tłumaczenie komunikacyjne* (ang. *communicative translation*), czyli innymi słowy: „tłumaczenie w działaniu” lub „działanie poprzez tłumaczenie”, nawiązujące do podejścia zadaniowego w NJO. Polega ono na wykonaniu przez uczących się zadań, jak: przygotowanie dokumentacji firmy dla jej zagranicznego partnera biznesowego, opracowanie dwujęzycznego menu dla klientów restauracji etc. (tamże: 70)¹³⁸.

Niewątpliwie tłumaczenie wykorzystywane do celów komunikacyjnych jest techniką przydatną, a zarazem aktywizującą studentów. Należy jednak z całą pewnością podkreślić, iż studentom ukraińskojęzycznym bardzo potrzebne są ćwiczenia translacyjne skoncentrowane na formie językowej, takie, jakie znamy z metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Całkowite odrzucenie technik tego typu skutkuje nie tylko brakiem poprawności produkcji, brakiem świadomości istoty własnych błędów i ich źródeł, ale także nieumiejętnością dokonywania analizy językowej, którą uznać należy za niezwykle istotną. Zdolności do dokonywania językowej syntezy

¹³⁸ Inne typy ćwiczeń i zadań translacyjnych opisała A. Rabiej (2016: 66–72), A. Dunin-Dudkowska (2016: 103–104, 107–110).

lub inaczej rozumienia globalnego, obejmującego cały tekst koniecznie towarzyszyć musi drugi biegun, a więc umiejętność analizy tekstu, jego jednostek, ich układu, współzależności, rozbioru konstrukcji gramatycznych. W przypadku tłumaczenia literalnego i jego analizy ćwiczy się także umiejętność zestawiania ekwiwalentnych form i struktur językowych, wyciągania wniosków z tej analizy, schematycznego przedstawiania danych zależności pomiędzy elementami języka polskiego i ukraińskiego. Powinno się dokonywać tłumaczeń w obu kierunkach, nie zaś – tak jak kiedyś proponowano – jedynie na język docelowy. Bardzo pomocną techniką do walki z błędami interferencyjnymi jest tzw. tłumaczenie odwrotne. Studenci najpierw tłumaczą polski oryginał na język ukraiński, następnie zakrywają tekst źródłowy i przekładają swoje tłumaczenie ukraińskie na język polski. Następnie porównują swoje tłumaczenie polskie z polskim oryginałem, podkreślając wszystkie błędy gramatyczne. Na końcu zaś – po dyskusji i analizie popełnionych błędów – układają własne zdania z problematycznymi formami. Lektor po takiej lekcji powinien, dysponując analizą błędów studentów, przygotować na następne zajęcia zestaw ćwiczeń obejmujących najbardziej problematyczne miejsca gramatyki i stale powracać do tych form, w których popełniono błędy.

Warto zatem w nauczaniu kolejnych języków słowiańskich, szczególnie dorosłych¹³⁹ Słowian, odrzucić strach przed technikami znanymi ze starszych metod i reaktywować je w bardziej nowoczesnej formie. Istotne są tutaj proporcje danych działań językowych. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej komunikacja językowa nie występowała na lekcji wcale. W skrajnym wariancie podejścia komunikacyjnego odrzucono obecność J1 uczącego się, gdyż uważano, że przeszkadza w „żywej” komunikacji – zdecydowanie dominującej na zajęciach językowych. Dziś dysponujemy tak bogatym zestawem metod i technik NJO, iż możemy z nich czerpać to, co pozwoli w sposób najpełniejszy i najbardziej efektywny zaspokoić potrzeby językowe odbiorców w proporcjach dostosowanych do realizacji celów. Techniką, której nie może w nauczaniu polszczyzny Ukraińców zabraknąć, jest z pewnością tłumaczenie dydaktyczne, gdyż „tłumaczenie bliskie oryginałowi wymaga [...] dyscypliny myśli i języka, każe stawiać czoła trudnościom i uniemożliwia stosowanie strategii uniku, jaka kamufluje często brak wiedzy i umiejętności ucznia. [...] Jest to jeden ze sposobów przybliżania uczniom mechanizmu funkcjonowania języka i lepszego rozumienia go/ich **jako systemu** [podkr. D.I.D.], którym rządzą pewne prawa” (Rabiej 2016: 67–68). Wyraźnie trzeba zaakcentować to, iż nie należy bać się strukturalnego podejścia do języka w NJO: wnikliwej analizy kontrastywnej dokonywanej

¹³⁹ „Dorośli uczący się w naturalny sposób porównują swoją dotychczasową wiedzę i doświadczenie w nauce języków z nowym kodem komunikacyjnym, jaki poznają” (Rabiej 2016: 65); „Dorośli za najcenniejsze na lekcji uważają te elementy zajęć, które ilustrują, czym język obcy różni się od ojczystego” (Madej 2009: 116).

w grupie. Wbrew pozorom dorośli studenci bardzo cenią sobie analityczną wiedzę dotyczącą systemu języka obcego, a jeśli jest ona nieobecna na zajęciach – sami o jej elementy pytają. Dorosłym uczącym się nie wystarczą bowiem przykłady językowe (*parole*). Chcą oni znać mechanizm językowy (*langue*), często porządkującą regułę wraz z wyjątkami – które stanowią podstawę, do której chętnie się potem odwołują. Dlatego z całą mocą należy podkreślić, iż w nauczaniu polszczyzny w grupach ukraińskojęzycznych należy świadomie i planowo wykorzystywać elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i analizy kontrastywnej jako jedne z technik nauczania gramatyki języka polskiego i kształtowania poprawności językowej – problem ten zostanie rozwinięty wraz z przykładami ćwiczeń w ostatnim rozdziale pracy.

Podobne spostrzeżenia na temat uczących się polszczyzny Słowian poczynił W. Hofmański. Stwierdził dobitnie, iż „[...] różne języki powinny być nauczane w odmienny sposób (w zależności od swojej własnej specyfiki [...]). W zmodyfikowanym procesie nauczania języka polskiego jako obcego Słowian wschodnich powinna zostać wykorzystana nowoczesna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, zwana również «podejściem kognitywnym». Odnosi się ona do świadomego wykorzystywania posiadanej przez kursanta wiedzy w celu przejścia od poszczególnych konstrukcji do uogólnień gramatycznych” (2014: 17). Autor oparł swoje wnioski na analizie błędów popełnianych w języku polskim jako obcym przez użytkowników różnych języków słowiańskich.

2.3.4. Podejście komunikacyjne a nauczanie polszczyzny studentów ukraińskojęzycznych

Już w połowie lat 70. minionego wieku D. Buttler pisała, iż drogą rozwoju metodyki nauczania JPJO powinien być najpierw progres i ugruntowanie się tzw. polonistycznej metody „uniwersalnej”, następnie – na jej podstawie – kształtowanie metodyki „szczegółowej” – „na konkretnym podłożu innojęzycznym” (Lewandowski 1980b: 77). Wydaje się, iż dziś dysponujemy już mocno ugruntowaną „uniwersalną” metodyką nauczania JPJO, natomiast postulowany przez D. Buttler zwrot w kierunku metodyk „szczegółowych” następuje bardzo powoli – postuluje się go teoretycznie, jednak nie powstaje zbyt wiele kursowych podręczników i pomocy dydaktycznych adresowanych do użytkowników określonych J1, nie organizuje się powszechnie specjalnych (interkomprehensywnych) kursów dla grup homogenicznych, nie ma konfrontatywnych gramatyk pedagogicznych, ani prac teoretycznych obejmujących założenia konkretnych metodyk „szczegółowych”.

W metodyce nauczania JPJO dominuje nadal podejście komunikacyjne (i wywodzące się z niego – zadaniowe). Tymczasem jego słabość w kontekście nauczania polszczyzny użytkowników języków wschodniosłowiańskich, jako nieodpowiada-

jącego rzeczywistym potrzebom tego środowiska, wskazuje się od dawna. Podejście komunikacyjne uznaje się za przykład metody „uniwersalnej”, gdyż w procesie nauczania J2 praktycznie nie wykorzystuje się J1 uczącego się.

Pierwszym argumentem w krytyce podejścia komunikacyjnego, który odnosi się także do sytuacji uczących się JPJO Ukraińców, jest nastawienie na komunikację (funkcję), przy małej koncentracji na poprawności językowej (formie). Nauczanie gramatyki „przy okazji”, z ograniczeniem dryli i świadomego tłumaczenia reguł gramatycznych powoduje, iż student nie ma obrazu całości systemu językowego, a także: „[...] nigdy nie dostrzeże jego totalności i powiązania pomiędzy poszczególnymi systemami” (Werbińska 2000: 50, 53). Sama konwersacja jest niewystarczająca i nie prowadzi do znajomości języka (Kosacz 2000: 58). Co się zaś tyczy homogenicznych grup słowiańskich, to na podstawie interkomprehensji, już w momencie rozpoczęcia nauczania języka polskiego rozumieją one przekaz polskojęzycznego komunikatu i potrafią na niego zareagować, stąd „komunikatywność staje się [...] największym wrogiem językowej etykiety i językowej poprawności, ale także (a może przede wszystkim?) motywacji do dalszej, wytężonej pracy” (Hofmański 2014: 127). W omawianych grupach występuje zjawisko nazywane *pułapką komunikatywności* (Skalska, Skalski 1995), związane z szybko osiąganą łatwością komunikacyjną uczących się przy niskiej poprawności i gramatyczności ich produkcji językowej, powodujące spadek motywacji do doskonalenia językowego (zob. także Izdebska-Długosz 2015a: 318–321).

Kolejnym argumentem wysuwany przeciwko podejściu komunikacyjnemu jest ryzyko utrwalenia, czyli fosylizacji błędów językowych, które są relatywizowane i jeśli nie zaburzają komunikacji – mogą nie podlegać korekcji (Młynkowiak 2002: 23; Miłułka 2013: 99, 100). Błędy, które uległy fosylizacji, są bardzo trudne do wypalenia, o ile w ogóle jest to możliwe (Werbińska 2000: 51–52).

Już te dwa czynniki są wystarczające, aby w nauczaniu studentów ukraińskojęzycznych odrzucić podejście komunikacyjne w jego najbardziej radykalnej formie praktykowanej w grupach heterogenicznych pod względem J1. Jednak najważniejszą przyczyną rezygnacji z nauczania o profilu (wyłącznie) komunikacyjnym Ukraińców jest specyfika tej grupy odbiorców. J. Kowalewski, opierając się na analizie korpusu błędów Ukraińców w polszczyźnie, wysuwa wniosek, iż nauczanie Ukraińców metodą komunikacyjną nie jest właściwe. Twierdzi on także, iż zarzucenie dryli gramatycznych w dobie podejścia komunikacyjnego nie przysłużyło się im – świadczy o tym duża liczba „błędów tworzenia”, które wyodrębnił autor. Wysunął następujące postulaty:

- przemyślenie proporcji czasu przeznaczanego na kształtowanie poszczególnych sprawności;
- zastanowienie się nad powrotem do niektórych „starych” metod nauczania (np. metody gramatyczno-tłumaczeniowej);

- ponieważ opisywane błędy nie powodują zniekształcenia komunikacji, należy poszukiwać innej motywacji do pracy nad ich eliminacją;
- powinny powstawać „nowe” podręczniki bez nastawienia na komunikację i zadanie;
- powinny powstawać słowniki „użycia” – przedstawiające problematyczne formy i konstrukcje w kontekście;
- powinno sporządzać się katalog form problematycznych i na ich podstawie przygotowywać zestawy ćwiczeń (2015: 373–375).

Specyfika grupy ukraińskojęzycznej, której dotyczy niniejsza rozprawa, zasadza się przede wszystkim na pokrewieństwie jej języka ojczystego – ukraińskiego z nauczonym – polskim. Tworzy ją także wiek – to ludzie dorośli (od 17 lat wzwyż – patrz 3.2.3.). Dorosłych kształci się językowo inaczej niż dzieci. W NJO dzieci dobrze sprawdzają się metody bezpośrednie, pozbawione objaśnień gramatycznych, oparte na praktycznych danych z *parole*, nie zaś na wyjaśnianiu abstrakcyjnego *langue*. U dorosłych odmiennie – występuje potrzeba powiązania wiedzy i doświadczeń nowych ze starymi. Dorośli potrzebują porządkujących reguł, do których mogą się w toku nauki odwoływać.

Kolejną cechą omawianej grupy jest to, że uczy się ona języka w sposób zorganizowany (na obowiązkowym lektoracie), ale także przyswaja go, mieszkając i studiując w Polsce. Uczestnicząc codziennie w wykładach i ćwiczeniach, studenci bardzo szybko nabywają sprawności receptywne na poziomie zaawansowanym. Mówienie w języku polskim także rozwija się szybko¹⁴⁰: dialogi na tematy bytowe są ich codziennością, dlatego nie ma potrzeby dodatkowo ich „przerabiać”. Mowa rozwija się w dużej mierze samoczynnie, natomiast sprawności pisania nie są w stanie nauczyć się sami.

Ponieważ opisywana grupa to studenci, znajomość języka polskiego jest dla nich umiejętnością kluczową w studiowaniu, a następnie szukaniu zatrudnienia (w Polsce – większość ma takie plany – patrz 3.2.1.). Stąd jest to potrzeba o charakterze edukacyjnym i zawodowo/profesjonalnym. Posiadana wiedza, a często także ukończone już na Ukrainie studia pozwalają im odnosić zdobywaną wiedzę do tej już nabytej. Wszystkie te czynniki sprawiają, iż grupę tę należy uczyć gramatyki **z naciskiem na formę**. Udowadniają to badania M. Celce-Murcii (1991), których wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

¹⁴⁰ Charakterystykę sprawności mówienia w języku polskim u studentów ukraińskojęzycznych na poziomie B1 zawiera artykuł: Izdebska-Długosz 2017d.

Tab. 3. Czynniki, które determinują znaczenie gramatyki

Charakterystyka ucznia	NACISK NA FORMĘ		
	Mniej ważny	Bardziej ważny	
Wiek	Dzieci	Młodzież	Dorośli
Poziom zaawansowania	Początkujący	Średnio zaawansowany	Zaawansowany
Poziom przygotowania edukacyjnego	Przededukacyjny (żadne formy edukacyjne)	Edukacyjny (pewne formy edukacyjne)	Poedukacyjny (dobre przygotowanie edukacyjne)
Charakterystyka nauczania			
Sprawność	Słuchanie, czytanie	Mówienie	Pisanie
Styl	Nieformalny	Konsultacyjny	Formalny
Potrzeba/użytek	Na poziomie niezbędnym do prostej komunikacji	Zawodowy	Profesjonalny

Źródło: M. Celce-Murcia 1991 (za: Młynkowiak 2002: 24).

Odwołując się do powyższej tabeli, należy zaznaczyć, iż do grupy ukraińskojęzycznej pasują niektóre parametry mieszane (np. młodzież/dorośli). Co zaś tyczy się poziomu zaawansowania, to Ukraińcy tak szybko przechodzą w sprawnościach receptywnych na poziomy zaawansowane, że jedynie krótki początkowy okres nauki poświęca się bardziej rozbudzeniu komunikacyjnemu aniżeli koncentracji na formie językowej. Sprawności produktywne studentów należy kształtować od początku z naciskiem na osiągnięcie poprawności językowej. Styl nauczania jest mieszany: zarówno nieformalny (kontakt lektora ze studentami przez Internet), jak i konsultacyjny oraz formalny (nauka na lektoracie).

Jeśli zestawimy to, co napisano już o specyfice nauczania studentów ukraińskojęzycznych, z wybranymi wyznacznikami NJO w podejściu komunikacyjnym, jego nieadekwatność ukaże się nam jeszcze wyraźniej.

Tab. 4. Specyficzne potrzeby grupy ukraińskojęzycznej a NJO w podejściu komunikacyjnym

Aspekt procesu nauczania-uczenia się	Specyfika homogenicznej grupy ukraińskojęzycznej	Wyznaczniki podejścia komunikacyjnego
Sprawności produktywne a receptywne	Charakterystyczna przepaść między sprawnościami receptywnymi (łatwo i szybko kształtowanymi – z powodu interkomprehensji) a produktywnymi	Sprawności receptywne i produktywne są tak samo istotne
Komunikacja ustna	Odbywa się bez przeszkód: brak barier w mówieniu, mówienie płynne, chętne, choć niepoprawne	Nastawienie na płynność, nie na poprawność mowy
Obecność J1 studenta	Przekonanie o wyjątkowym podobieństwie języka ukraińskiego i polskiego; automatyczne używanie form i struktur z J1	Brak objaśnień kontrastywnych, nieobecność J1 uczącego się w procesie nauczania, odrzucenie technik na nim opartych
Nauczanie gramatyki	Brak gramatyczności produkcji językowej jest dużym problemem	Odwrót od formy językowej ku funkcji; unikanie objaśnień gramatycznych, gramatyka „przy okazji”, niechęć do ćwiczeń gramatycznych automatyzujących typu drylowego; prymat płynności mowy nad poprawnością językową
Sprawność pisania	Najtrudniejsza sprawność – najwolniej i najtrudniej kształtowana	W zakresie produkcji ważniejsze jest mówienie jako sprawność pierwotna (pisanie jest wtórne)
Błędy językowe i stosunek do nich	Duża liczba błędów gramatycznych w produkcji językowej wynikających z interferencji, niezaburzających komunikacji	Duża tolerancja błędów – jeśli nie zaburzają komunikacji; często nieobecność właściwej korekty błędów. Koncentracja na sukcesie komunikacyjnym, nie na uchybieniach w poprawności komunikatów
Profil kursu	Powinien być: gramatyczno-poprawnościowy – eliminacja błędów interlingwalnych	Komunikacyjny – osiągnięcie wzajemnego porozumienia przy udziale nawet dużej niepoprawności językowej

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 4, istotne założenia podejścia komunikacyjnego nie przystają do specyficznych potrzeb homogenicznej grupy ukraińskojęzycznej w procesie nauczania-uczenia się polszczyzny (zob. Miodunka 1995: 13–14; Mazur 1995: 30–31, 33; Skalska, Skalski 1995; Izdebska-Długosz 2015a, 2016e, 2017c).

Nie można jednak zanegować głównego zrębu podejścia komunikacyjnego, a więc przekonania, iż język służy porozumiewaniu się ludzi, jest narzędziem komunikacyjnym i pełni złożone funkcje. Warto jednak modyfikować podejście komunikacyjne w nauczaniu Ukraińców, by nauczanie polszczyzny w tych grupach odpowiadało pełniej jej problemom i potrzebom w zakresie nauki JPJO.

Poniższa tabela zawiera propozycje zmiany niektórych założeń tradycyjnego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO w grupach ukraińskojęzycznych.

Tab. 5. Propozycje modyfikacji w zakresie komunikacyjnego nauczania JPJO Ukraińców

Elementy nauczania w podejściu komunikacyjnym	Proponowane modyfikacje
Kształtowanie wszystkich czterech sprawności równocześnie na takim samym poziomie biegłości	Sprawności receptywne kształtowane od początku nauki na poziomie wyższym niż A1 ¹⁴² ; szybsze (niż dotychczas) przechodzenie na wyższe poziomy biegłości w sprawnościach receptywnych
Prymat sprawności mówienia (Komorowska 1988: 18)	Mniejsza koncentracja na płynności mówienia jako mniej problematycznej niż pisanie. Rewizja tematyki komunikacji ustnej. Wzrost znaczenia kształtowania sprawności pisania jako najbardziej problematycznej i najwolniej przyswajanej
Koncentracja na zrozumiałości przekazu, przekazaniu informacji, intencji nadawcy	Wzrost znaczenia poprawności formalnej komunikatu jako czynnika regulującego proces dekodowania znaczeń, a także rzutującego na społeczny odbiór nadawcy
Dominacja ćwiczeń wyzwalających ustną komunikację, niewielka liczba dryli gramatycznych	Ćwiczenia komunikacyjne (i zadania) jako etap końcowy – po wielu intensywnych i różnorodnych ćwiczeniach automatyzujących (drylu)
Unikanie bezpośrednich objaśnień gramatycznych i analizy kodu językowego	Stała obecność analizy kodu, reguł systemowych; przygotowanie do dokonywania samodzielnej analizy, obserwacji języka, powiązań między jego elementami

¹⁴¹ Pisząca te słowa wykonała badanie, z którego wynika, iż studenci ukraińskojęzyczni z poziomu A1 po ok. 70 godzinach dydaktycznych JPJO zaliczyli egzamin w zakresie słuchania ze zrozumieniem na poziomie B1. Ćwiczeń testowych z poziomu B1 studenci w czasie kursu nie wykonywali (Izdebska-Długosz 2017c).

Elementy nauczania w podejściu komunikacyjnym	Proponowane modyfikacje
Unikanie obecności J1 jako czynnika mogącego hamować komunikację oraz technik wykorzystujących J1 uczących się	Stała obecność J1 uczących się w tle jako punktu odniesienia przy wprowadzaniu nowych form i struktur gramatycznych; nauczanie w kontraście językowym – kontrastywne ukazywanie zjawisk językowych, wskazywanie na podobieństwa i różnice między kodami i regułami ich użycia; wdrażanie studentów do samodzielnej analizy kontrastywnej na lekcji (w formie zadań); częste stosowanie techniki translacji dydaktycznej (tłumaczeń w obu kierunkach i tzw. tłumaczenia odwrotnego); nieobecność J1 w kontakcie z lektorem i w objaśnieniach (w celach eksplicytnych)
Duża tolerancja błędów językowych; błędy językowe rozumiane jako zakłócenie komunikacji; brak koncentracji na błędach, ignorowanie ich	Brak tolerancji dla błędów (w odniesieniu do normy glottodydaktycznej); większa koncentracja na nich, ich analiza (interlingwalna), uświadamianie źródeł oraz mechanizmów ich powstawania; praca nad błędami (w tłumaczeniach), poprawa błędów – cykliczne powracanie do najtrudniejszych form, najbardziej problematycznych miejsc polskiej gramatyki dla Ukraińców
Nauczanie uniwersalne	Nauczanie dostosowane do konkretnego odbiorcy, w warunkach triady językowo-kulturowej polsko-ukraińsko-rosyjskiej; celowanie w konkretne potrzeby i problemy grupy według założeń metodyki szczegółowej

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie rozdziału II

W niniejszym rozdziale rozważano zagadnienie nauczania gramatyki języka obcego – najpierw w glottodydaktyce ogólnej, potem na gruncie glottodydaktyki polonistycznej – ze wskazaniem podobieństw i różnic. Ustalenia dotyczące miejsca i roli gramatyki języka obcego w poszczególnych metodach oraz w nauczaniu JPJO dawniej i dziś pozwalają zbudować tło teoretyczne konieczne do tego, by proponować szczegółowe rozwiązania w kwestii nauczania polszczyzny studentów ukraińskojęzycznych. Ustalono, iż Ukraińców należy nauczać JPJO inaczej; odmiennie niż przedstawicieli innych języków pierwszych, z wyjątkiem pokrewnych i podobnych języków słowiańskich – szczegółowa metodyka nauczania JPJO Ukraińców będzie niemalże identyczna dla użytkowników pozostałych języków wschodniosłowiańskich.

O odmiennym nauczaniu JPJO grup homogenicznych i heterogenicznych pisano w polonistycznej glottodydaktyce od lat 70. Jeśli uznać, iż metodyka „szcze- gółowa” to nauczanie „konkretnego języka uczniów konkretnej narodowości” (Lewandowski

1985: 104) lub raczej nosicieli jednego J1, to przyznać trzeba, że takiej potrzebują Ukraińcy studiujący w Polsce, a ich liczba w naszym kraju stale się zwiększa. Od dawna postulowano w nauczaniu JPJO nauczanie kontrastywne i oparcie materiałów nauczania na analizie błędów cudzoziemskich (tamże: 117, 119). W tym kontekście przyjęte w niniejszym rozdziale ustalenia są tradycyjne, by nie rzec – „dawne” – odwołują się do myśli polskich glottodydaktyków lat 70. i 80. Warto odświeżyć te postulaty i przypomnieć je, tym bardziej że nie poskutkowały one wieloma praktycznymi dokonaniem – wciąż brak jest metodyk „szczegółowych”, podręczników kontrastywnych, pedagogicznych gramatyk konfrontatywnych przeznaczonych dla użytkowników konkretnego J1. Jednak czerpiąc z tradycji, nie można też ignorować dokonań nowoczesności. Ugruntowane w Polsce podejście komunikacyjne (i zadaniowe – jako jego modyfikacja) jest orientacją, z której nie sposób nie korzystać. Warto jednak, zachowując główną koncepcję komunikacyjną języka, wprowadzać równocześnie takie techniki, które pozwoliłyby na lepsze zaspokajanie specyficznych potrzeb Ukraińców w zakresie JPJO. Nie trzeba zatem rezygnować z bazowych zrębów podejścia komunikacyjnego, by odświeżać jednocześnie zasady nauczania praktykowane w okresie popularności metody gramatyczno-tłumaczeniowej (tłumaczenia, działania analityczne na tekście, analiza kodu językowego) czy audio-lingwalnej (przygotowanie materiałów: treści nauczania, podręczników i pomocy dydaktycznych zgodnie z wynikami analizy kontrastywnej języków oraz analiz lapsologicznych). Dzisiejszy eklektyzm metodyczny pozwala nam na wybór takich metod, zasad i technik, za pomocą których będziemy mogli jak najefektywniej realizować założone cele. Cele te zaś różnią się w przypadku różnych grup uczących się. Należy podkreślić postulat wyrażony przez P. Garncarkę, który stwierdził, iż „powinna powstać inna metodyka nauczania samego języka skierowana do Słowian” (2015: 359). Niniejszy rozdział wpisuje się w rozważania na temat tego, jaka miałyby być dydaktyka (gramatyki) polszczyzny skierowana do studentów ukraińskojęzycznych.

III. CHARAKTERYSTYKA BŁĘDÓW GRAMATYCZNYCH POPEŁNIANYCH PRZEZ UKRAIŃCÓW W JĘZYKU POLSKIM

Wstęp

Po nakreśleniu kontekstu teoretycznego zjawiska błędu językowego w J2 i stanu badań nad błędami obcokrajowców w języku obcym pora przejść do samych błędów i ich charakterystyki jakościowej i ilościowej.

Niniejszy rozdział rozpoczyna się od przedstawienia metodologii wykorzystanej w prezentowanej analizie błędów. W dalszej części ma miejsce opis grupy badawczej studentów, z których prac pisemnych pochodzą zaprezentowane błędy językowe. Istotne jest, kim są i jak uczą się polszczyzny osoby popełniające takie, a nie inne błędy w języku polskim.

Po określeniu tych istotnych kontekstów następuje właściwa analiza błędów – najpierw fleksyjnych, a następnie składniowych.

3.1. Metodologia badań

Przedmiotem badania są błędy gramatyczne popełniane przez studentów ukraińskojęzycznych w pracach pisemnych z języka polskiego. Celem analiz jest opis (charakterystyka) błędów gramatycznych zgromadzonych w autorskim korpusie – możliwie jak najdokładniejsza ich analiza językoznawcza oraz glottodydaktyczna¹⁴². Poznanie charakteru błędów gramatycznych popełnianych przez studentów z pierwszym językiem ukraińskim i ich podliczenie ma umożliwić zaprojektowanie

¹⁴² W pracy przedstawiono błędy językowe (klasyfikacja językoznawcza), a nie błędy glottodydaktyczne (w odniesieniu do normy glottodydaktycznej dla danego poziomu biegłości). Narzędzia językoznawcze są podstawowe dla opisu w niniejszej pracy, a glottodydaktyczne, czy też psycholingwistyczne (źródła błędów) wykorzystano tylko tam, gdzie dany typ błędu tego wymagał.

skutecznych narzędzi dydaktycznych, które pozwoliłyby niwelować tego typu błędy w polszczyźnie Ukraińców. Narzędziami tymi są przede wszystkim odpowiednio spreparowane treści nauczania i dostosowane do nich materiały nauczania, w tym podręczniki, a także dobór niektórych technik nauczania. Długofalowym celem niniejszych badań jest praca nad stworzeniem metodyki nauczania JPJO osób ukraińskojęzycznych – typu metodyki szczegółowej, która miałaby obok doświadczalnego także uzasadnienie naukowe.

Materiał badawczy pochodzi z prac pisemnych, napisanych przez studentów z Ukrainy, studiujących w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Materiał zbierano w ciągu czterech lat: rok akademicki 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017. Badaniom poddano więc kilka roczników studentów ukraińskich. Zawsze byli to studenci I roku różnych kierunków studiów, uczący się języka polskiego jako obcego na obowiązkowym lektoracie zakończonym obowiązkowym egzaminem na poziomie B1 lub B2¹⁴³.

Zebrano w sumie 862 prace pisemne różnego typu. Tabela 6 zawiera wszelkie dane na ich temat oraz ich krótką charakterystykę¹⁴⁴. Przykłady prac każdego typu znajdują się w aneksie książki.

Tab. 6. Charakterystyka materiału badawczego

Typ pracy	Ozn.	Rok poch.	Charakterystyka	Liczba prac
Esej z egzaminu pisemnego na poziomie B1	EB1	2013–2016	Część D. (Pisanie) egzaminu wewnętrznego (uczelnianego) tworzonego jako kompilacja dostępnych materiałów z egzaminów certyfikacyjnych oraz materiałów własnych	350
Esej z egzaminu pisemnego na poziomie B2	EB2	2016/2017	jw.	63
Prace pisemne	PP	2013–2016	Prace pisemne (wypracowania) różnego typu, powstające tak na zajęciach, jak i w ramach prac domowych	158
Testy gramatyczne	TG	2013–2016	Pisemne testy gramatyczne, głównie ewaluacyjne (kolokwia), obejmujące wiele różnorodnych zagadnień gramatycznych z poziomów A1–B2	200

¹⁴³ Obowiązkowy egzamin z JPJO studenci I roku zdawali po 2. semestrze nauki języka, a w przypadku niezaliczenia egzaminu – po 3. semestrze.

¹⁴⁴ Prace typu EB1, EB2 pochodzą zarówno od studentów autorki, jak i z wielu innych równoległych grup. Pozostałe prace powstały wyłącznie w grupach uczonych przez autorkę książki.

Typ pracy	Ozn.	Rok poch.	Charakterystyka	Liczba prac
Testy gramatyczne na r. m.-os.	TGmos	2016–2017	Testy poświęcone wyłącznie formom wyrazów w M. lm. rodzaju męskoosobowego	38
Tłumaczenia	Tł	2015–2017	Głównie tzw. tłumaczenia odwrotne powstające na zajęciach eksperymentalnych prowadzonych przez autorkę. Najpierw tłumaczono tekst polski (zwykle autentyczny tekst z polskiej prasy) na język ukraiński, następnie – po zasłonięciu oryginału – powstały tekst ukraiński przekładano na polski. Na końcu porównywano napisany przez studenta tekst polski z oryginałem, analizując powstałe błędy i ich źródło	32
Kreatywne pisanie	KP	2015/2016	Wiersze, sentencje i przysłowia tworzone przez studentów z grup na poziomie B2	21
				862

Źródło: badania własne.

Do materiału badań włączono testy gramatyczne i tłumaczenia, by wyekscerpowane błędy niewymuszone (w pracach spontanicznych) uzupełnić wymuszonymi (w pracach sterowanych). W pracy wykorzystano metodę analizy dokumentów (prace pisemne) w celu gromadzenia danych szczegółowych (technika zamknięta) (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 165). To typ badania statycznego, jakościowego¹⁴⁵. Dane szczegółowe to błędy gramatyczne, identyfikowane na podstawie skodyfikowanej normy języka polskiego (dostępne słowniki poprawnej polszczyzny i słowniki języka polskiego)¹⁴⁶. Ze zgromadzonych 862 prac pisemnych wyekscerpowano 5958 błędów gramatycznych. W analizie błędów wykorzystano pięciostopniową metodologię badania błędów S.P. Cordera (1983), tj. rozpoznanie błędu, opis błędu, objaśnianie błędu, określenie częstotliwości pojawiania się błędu, określenie metod zapobiegania pojawianiu się błędu (patrz 1.2.1.2.).

¹⁴⁵ Badanie ma charakter jakościowy, a dane ilościowe wyłonione na ich podstawie odnosić można wyłącznie do podanego korpusu błędów.

¹⁴⁶ W niniejszej pracy badane fakty językowe odnosi się wyłącznie do normy językowej determinującej poprawność systemową, czyli normy intrakodальной. Pomija się błędy pragmatyczne (norma ekstrakodальная lub pragmalingwistyczna) (Wojacek 2015: 76). Bada się zatem formy i struktury błędne „jawnie” (powierzchniowo), a nie „skrycie” (powierzchniowo gramatyczne, ale nie oddające intencji nadawcy) (Corder 1983: 121). Te drugie wymagałyby rekonstrukcji wielorakiego kontekstu komunikacyjnego.

Zastosowany w pracy szczegółowy podział błędów, a więc ich klasyfikacja (typologia), ma swoje źródło w samym materiale empirycznym, co oznacza, że materiał językowy dyktuje takie, a nie inne kategorie błędów. Identyčzną – metodę indukcyjną – zastosowały w swoich badaniach błędów A. Dąbrowska i M. Pasięka (2008a: 73). W autorskiej klasyfikacji wykorzystano następujące typologie i podejścia:

1. Klasyfikacja błędów Andrzeja Markowskiego – jako pierwsze sito pozwalające na wstępie (przed przystąpieniem do analizy) odrzucić błędy słowotwórcze i nie poddawać ich badaniu (patrz 1.1.4.).
2. Zastosowanie w klasyfikacji szczegółowej oraz opisie błędów koncepcji tzw. gramatyki szkolnej (Klemensiewicz 1969) jako najbardziej oczywistej (także dla lektorów JPJO) oraz przejrzystej, przy braku jednoczesnej rezygnacji z pojęć czy opisów zjawisk wywodzących się z nowszych ujęć gramatyki polskiej, np. *akomodacja składniowa* (Saloni, Świdziński 1985), *predykatyw* (ISJP; Grzegorzczkowska i in. 1998) etc. Niekiedy kilka sposobów opisu występuje równolegle i komplementarnie, co ma uzasadnienie czysto funkcjonalne – służy lepszej (bardziej precyzyjnej) deskrypcji zjawisk językowych.
3. Przy ustalaniu szczegółowej klasyfikacji częściowe wykorzystanie typologii błędów cudzoziemskich A. Dąbrowskiej i M. Pasięki (2008a).

Wspomniana wyżej wyczerpująca typologia błędów cudzoziemskich A. Dąbrowskiej i M. Pasięki powstała indukcyjnie na bazie 14 tys. błędów językowych popełnionych w polszczyźnie przez użytkowników wielu różnych J1. Ze względu na jej objętość nie można jej tutaj zaprezentować, warto jednak zasygnalizować jej główne założenia.

Autorki podzieliły wszystkie błędy korpusowe na dwie zasadnicze grupy:

- a) błędy formy – utworzenie nieprawidłowej formy wyrazu lub grupy wyrazowej – forma błędna w izolacji poza kontekstem;
- b) błędy użycia – nieprawidłowe użycie formy poprawnej w izolacji, poza kontekstem (2008a: 77–78).

Jak przyznają same autorki (tamże: 78), utworzenie tych dwóch grup błędów powoduje rozbiecie grup problemowych (np. zjawiska językowe z szufladki „tryb przypuszczający” raz znajdują się w grupie błędów formy, innym razem – w grupie błędów użycia), co jest jedną z przyczyn rezygnacji z przyjęcia takiego podziału błędów w niniejszej pracy (podział problemowy według kategorii znanych wszystkim z tzw. szkolnej gramatyki jest najbardziej przejrzysty).

Zasadniczo jednak obie te grupy błędów odpowiadają podziałowi ze względu na poziom języka (zastosowanemu w niniejszej publikacji): błędy formy – błędom fleksyjnym; błędy użycia – błędom składniowym.

W wielu miejscach analizowane w książce błędy dobrze wpasowywały się w kategorie zaprezentowane przez autorki. W wielu innych jednakże dokonano odmiennych wyborów – co wiąże się także z pochodzeniem samych błędów (w niniejszej pracy są to wyłącznie błędy osób ukraińskojęzycznych), a więc także ich interferencyjnym źródłem. Można zatem dojść do wniosku, że – o ile mowa o typologii materiałowej, a nie teoretycznej – w przypadku analiz błędów językowych użytkowników jednego tylko J1 może ona odzwierciedlać także transferową (zwykle) przyczynę danego błędu, czego nie może – z oczywistych przyczyn – klasyfikacja uniwersalna¹⁴⁷.

Trzeba zatem wyraźnie zaznaczyć, iż klasyfikacja błędów zawsze stanowi pewien wybór badacza, a dany błąd w różnych opracowaniach może być odmiennie zaklasyfikowany.

W objaśnieniach błędów, szczególnie przy poszukiwaniu ich przyczyn, zastosowano narzędzia analizy kontrastywnej, czyli porównania form i struktur gramatycznych występujących w J2 (polskim) oraz J1 studentów (ukraińskim). Analiza błędów popełnionych przez studentów z grupy homogenicznej pod względem języka pierwszego nie może się obyć bez gramatyki porównawczej dwóch systemów językowych wchodzących ze sobą w kontakt w procesie nauczania-uczenia się języka obcego. W sytuacji bilingwizmu Ukraińców w zakresie języka rosyjskiego – w pracy występuje także wiele odwołań do tego języka. Ponieważ większość zjawisk jest wspólnych językom z grupy wschodniosłowiańskiej, znaczącą część błędów, popełnianych przez dwujęzycznych Ukraińców, można znaleźć także u Białorusinów (zob. np. Kaleta 2015).

Błędy gramatyczne poddano zarówno analizie jakościowej, jak i ilościowej. W opisie jakościowym posłużono się, po pierwsze, narzędziami językoznawczymi (opis błędu), a także glottodydaktycznymi i psycholingwistycznymi (objaśnienie błędu). Starano się ustalić: na czym polega dany błąd (jakie paradygmaty, reguły lub/i normy językowe narusza), jaka jest jego przyczyna, jak często występuje w odniesieniu do całego korpusu błędów, czy zagraża powodzeniu komunikacji. Przedstawiono tu pełny korpus błędów, a nie jedynie przykłady błędów korpusowych, co pozwoliło na uzyskanie także danych ilościowych – rzadkich w polskich pracach lapsologicznych. Dane ilościowe pozwoliły ustalić, jakie „miejsca polskiej gramatyki” (A. Dąbrowska) są szczególnie lapsogenne dla studentów ukraińskojęzycznych, jaki jest udział błędów powodowanych interferencją międzyjęzykową w zgromadzonym korpusie błędów, które formy lub struktury polszczyzny są szczególnie podatne

¹⁴⁷ Przykładem mogą być błędy typu: **Stałem dobrym*; **Wróciłem się do domu*, które u studentów ukraińskojęzycznych wynikają z różnic w zwrotności czasowników ukraińskich i polskich i tak też zostały tu zaklasyfikowane. Autorki typologii, klasyfikując materiał językowy pochodzący od użytkowników wielu różnych J1, musiały wyjść od samej istoty tego błędu w polszczyźnie, przez co został on zaklasyfikowany jako błąd użycia: błędy w konstrukcjach z zaimkiem *się* (Dąbrowska, Pasieka 2008a: 91).

na działanie transferu negatywnego, wreszcie: jaki jest stopień nasycenia błędami prac danego typu (średnia występowania błędów)¹⁴⁸.

Odmienne od założeń S.P. Cordera, który nakazywał, by badać błędy występujące regularnie (1983: 120), przeanalizowano każdy błąd występujący w korpusie, wychodząc z założenia, że pojedyncze błędy również niosą ze sobą istotne informacje. Ponadto publikacja niniejsza zawiera pełny korpus błędów, a nie jedynie ich najbardziej reprezentatywne przykłady.

Więcej uwag o charakterze metodologicznym zawierają komentarze do analizy błędów, w których uzasadnia się wybór konkretnych koncepcji teoretycznych oraz ich przydatność dla deskrypcji wyekscerpowanych błędów gramatycznych, a także eksplikacji ich przyczyn, źródeł i metod zapobiegania ich występowaniu.

3.2. Charakterystyka grupy badawczej

Niekiedy bada się błędy obcokrajowców bez zwrócenia uwagi na to, kim oni są, skąd pochodzą, jaka jest historia ich nauki J2, czy wykazują nim zainteresowanie, jaką mają motywację do jego nauki. Tymczasem informacje takie mogą okazać się niezwykle ważne i istotnie uzupełniać samo badanie błędów, a także zaświadczać o ich przyczynach. Ponadto wnioski wyciągnięte na podstawie badań błędów tych właśnie studentów można porównywać jedynie do takiej samej grupy badanych, a zatem trzeba znać jej profil.

Kluczowe są informacje o wieku studentów, pojemności ich J1 (jakie języki obce znają), jednak ważne są także dane na temat ich samooceny w zakresie sprawności językowych, ich stosunku do gramatyki języka – gdyż pozwalają odpowiednio dobrać materiały dydaktyczne oraz metody i techniki nauczania. Aby dobrze zaplanować dany kurs językowy, trzeba poznać uczących się.

3.2.1. Profil społeczny badanych na podstawie wcześniejszych badań

Wiedzę na temat respondentów budowano nie tylko na podstawie wieloletniej obserwacji studentów w trakcie zajęć językowych, rozmów z nimi, kontaktów formalnych i nieformalnych, ale także na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych, których wyniki warto w skrócie tutaj zaprezentować, gdyż pozwalają one nakreślić niektóre cechy profilu społecznego badanych.

W roku akademickim 2013/2014 za pomocą metody projekcyjnej zbadano (próba: 253 osoby) wizerunek Polski u studiujących na WSiIZ-ie Ukraińców. Okazało

¹⁴⁸ Każdy błąd opatrzone oznaczeniem typu pracy pisemnej, z której został wyekscerpowany.

się, że obraz Polski u respondentów jest wyłącznie pozytywny, wręcz sielankowy, co wskazało na przeżywany przez nich szok kulturowy w pierwszych miesiącach pobytu w naszym kraju. Najważniejszy dla studentów okazał się fakt przynależności Polski do Unii Europejskiej, jej „europejskość”. Według badanych Polskę i Ukrainę więcej dzieli, niż łączy – głównie w sferze państwowości i warunków życia codziennego. Ponadto Polska oznacza dla studentów potencjalny sukces edukacyjny, a co za tym idzie – także życiowy (Izdebska-Długosz 2015d).

Badanie sondażowe z tego samego roku na identycznej próbie badawczej dowiodło, iż przyjeżdżający na studia Ukraińcy zamierzają w większości pozostać w Polsce na stałe i związać z nią swoje plany zawodowe i osobiste. Respondenci dążą do zdobycia „europejskiego” dyplomu, ale nie wykazują motywacji czysto instrumentalnej. Mają świadomość tego, że na sukces należy zapracować, są gotowi pracować w celu zdobycia wiedzy i umiejętności. Są nastawieni zadaniowo i zorientowani na wyznaczanie sobie długofalowych celów. Polska ma być dla badanych „trampoliną” do przyszłego sukcesu zawodowego i życiowego. Młodzi Ukraińcy wierzą, że dzięki studiom w Polsce sukces ten uda się osiągnąć. Respondenci wielokrotnie wskazywali także na konieczność osiągnięcia biegłości w języku polskim jako celu pośredniego, umożliwiającego znalezienie zatrudnienia w naszym kraju (Izdebska-Długosz 2015c: 237). Z tak wysoką motywacją wewnętrzną teoretycznie powinni oni szybko osiągać wyższe poziomy biegłości w języku polskim, choć w praktyce tak się nie dzieje (Izdebska-Długosz 2015a: 320).

W roku akademickim 2015/2016 wykonano badanie eksploracyjne na niewielkiej próbie studentów polskich (z Uniwersytetu Rzeszowskiego – 15 osób) i ukraińskich (ze WSiIZ-u – 25 osób), którego celem było ustalenie, jaką wiedzę o sobie nawzajem, o warunkach życia i nauki w krajach ojczystych posiadają studenci z Polski i Ukrainy. Studenci z Ukrainy zwrócili uwagę na lepszą sytuację ich kolegów z Polski: na mnogość szans na rozwój naukowy i osobisty, dostęp do programów pomocowych, projektów unijnych i możliwości wyjazdów na Zachód. Wyrażono także duże zaniepokojenie o własną przyszłość i rozczarowanie Ukrainą, w której korupcja na wszystkich szczeblach edukacji uniemożliwia naukę oraz pogarsza i tak złą sytuację w kraju (Izdebska-Długosz 2016c: 64–65).

Wysokie aspiracje w zakresie znajomości języka polskiego studenci potwierdzili także w badaniu ankietowym wykonanym w 2015/2016 r. (próba 23 osoby z poziomu B1). Respondenci w zdecydowanej większości wyrazili wolę uzyskania poziomu biegłości językowej w polszczyźnie równej Polakom. Dobrą znajomość języka studenci częściej definiowali przez poprawność językową aniżeli skuteczność komunikacyjną. Do własnych błędów językowych odnieśli się negatywnie. Wykazali chęć dalszego doskonalenia językowego i wyzbycia się błędów (Izdebska-Długosz 2017f, 2017g).

Młodzi Ukraińcy, z których prac wyekscerpowano błędy, to osoby młodsze niż polscy studenci, gdyż Ukraińcy rozpoczynają studia w wieku 17 lat. Mają oni dalekosiężne plany związane z podjętymi w Polsce studiami. W większości chcieliby osiedzieć w Polsce na stałe, tutaj założyć rodziny i pracować. Część z badanych zamierza wyjechać do innych krajów Unii Europejskiej, niektórzy także do USA. Jedynie pojedyncze głosy respondentów świadczą o chęci powrotu na Ukrainę po ukończeniu studiów w Polsce. Badani stanowią więc w większości falę emigracyjną. Mają oni świadomość wagi i znaczenia znajomości polszczyzny dla swojej przyszłości, której opanowanie nie jest dla nich raczej wartością autoteliczną, lecz celem pośrednim, umożliwiającym dalszą edukację i realizację planów zawodowych w naszym kraju¹⁴⁹.

3.2.2. Charakterystyka lektoratu języka polskiego jako obcego

Badani, z których prac wyekscerpowano błędy, rozpoczynali studia po intensywnym kursie językowym (ok. 70 godz.), reprezentując wyjściowo różne poziomy zaawansowania językowego, a zdając końcowy egzamin na jednakowym dla wszystkich poziomie B1, a od roku akademickiego 2016/2017 – B2¹⁵⁰. Na lektoracie dla poziomu B1–B2 treści dostosowane były do kierunku studiów. Podejmowano na nim także zagadnienia gramatyczne właściwe dla wyższych poziomów zaawansowania (B2–C1). Lektorat na poziomach niższych (A1–A2) miał na celu zanurzenie studentów w języku, wprowadzenie ich w intensywną pracę samokształceniową i kontrolę wyników tej pracy. Bazową pomoc dydaktyczną stanowiła seria podręczników *Hurra!!! Po polsku* dla wszystkich trzech poziomów nauczania. Wykorzystywano jednojęzyczne (w języku polskim) pomoce dydaktyczne, nieuwzględniające J1 uczących się, zgodne z podejściem komunikacyjnym panującym obecnie w glottodydaktyce.

Studenci zdawali egzamin wewnętrzny, uczelniany. Pozwalał on określić, czy student jest gotowy do dalszej pracy samokształceniowej w polskojęzycznym otoczeniu, czy nadal wymaga kształcenia językowego na kursie. Treść egzaminu była

¹⁴⁹ Wykonano także badania wyznawanych przez studentów wartości (hierarchie wartości oraz definicje danych pojęć – zob. Izdebska-Długosz 2017b, 2017h, 2017i; Izdebska-Długosz, Długosz 2018).

¹⁵⁰ Wyekscerpowanie błędów z prac pisemnych egzaminu na poziomie B1 i B2, których autorami są studenci reprezentujący różny poziom językowy, może dać w rezultacie większą różnorodność typów błędów, jednak nie ma możliwości ich podziału według reprezentowanych faktycznie poziomów. Otrzymać więc można pełny przegląd wykojeń gramatycznych, a nie jedynie typ błędów dominujący na danym poziomie rozwoju interjęzyka studentów. Ponieważ celem niniejszej rozprawy nie jest opis stadiów interjęzyka polsko-ukraińskiego, ale przedstawienie zbioru błędów w polszczyźnie pisanej charakterystycznych dla osób ukraińskojęzycznych, ta formuła egzaminu oraz szerszy niż zazwyczaj (pod względem poziomu zaawansowania) wachlarz jej uczestników pozwala taki cel osiągnąć.

co roku odmienna i stanowiła kompilację dostępnych materiałów egzaminacyjnych (egzaminy certyfikatowe i materiały przygotowujące do nich) oraz materiałów przygotowywanych przez lektorów.

3.2.3. Wyniki ankiety studenckiej

W celu uzyskania danych na temat studentów – autorów prac przeprowadzono dodatkową ankietę. Przebadano wybranych losowo 100 osób¹⁵¹ – ukraińskich studentów I roku różnych kierunków, uczęszczający na obowiązkowy lektorat z JPJO. Badanie wykonano w maju 2016 r.

Za pomocą arkusza ankiety zawierającego pytania otwarte i zamknięte zebrano dane na temat: płci badanych, ich wieku, miejsca zamieszkania na Ukrainie, kontaktów z językiem polskim przed rozpoczęciem studiów, znajomości języków obcych, samooceny w zakresie znajomości polszczyzny, stosunku do gramatyki.

Płeć badanych

W niniejszym badaniu niewielką przewagę liczebną miały kobiety (56%) w stosunku do mężczyzn (44% respondentów).

Wiek badanych

Średnia wieku badanych studentów wyniosła 18,93 roku. Szczegółowy rozkład wieku respondentów zawiera poniższa tabela¹⁵².

Tab. 7. Wiek badanych

Wiek badanych	Procent
17 lat	29%
18 lat	44%
19 lat	8%
20 lat	4%
21 lat	1%
22 lata	4%
23 lata	2%
24 lata	3%

¹⁵¹ Ponieważ nie sposób było przebadac autorów wszystkich prac pisemnych i testów gramatycznych, od których pochodzi materiał badawczy w niniejszej pracy, wybrano losowo grupę reprezentacyjną. Charakterystyka studentów I roku tej uczelni zasadniczo nie zmienia się od lat.

¹⁵² Wszystkie tabele i diagramy w niniejszym rozdziale utworzono na podstawie danych z badań własnych.

Wiek badanych	Procent
25 lat	1%
27 lat	1%
28 lat	2%
29 lat	1%

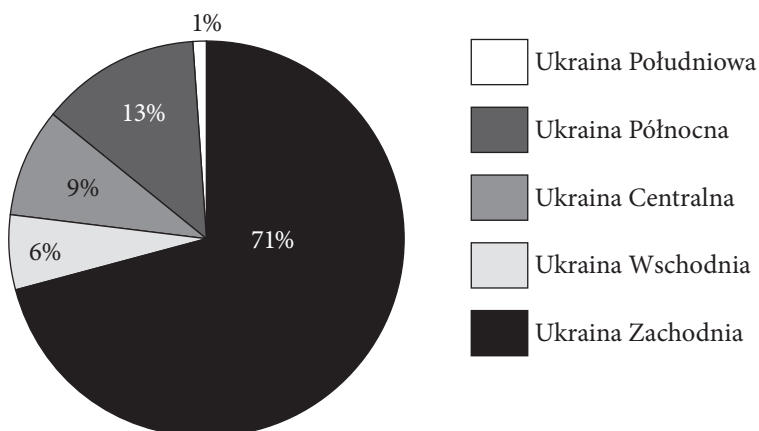
Jak wynika z tabeli 7, zdecydowaną przewagę liczebną wśród badanych mają siedemnastolatki i osiemnastolatki (w sumie 73%). Udział nastolatków to 81%, a udział dwudziestolatków zaledwie 19%.

Miejsce pochodzenia

Znany jest fakt, że na studia do Polski przyjeżdżają najczęściej młodzi mieszkańcy zachodniej Ukrainy. Bliskość geograficzna, językowa i kulturowa sprawiają, że ta część Ukrainy jest pod wieloma względami najbardziej zbliżona do Polski. Dla pro-unijnej zachodniej części Ukrainy Polska stanowi najbliższy geograficznie kraj należący do wspólnoty europejskiej. Często staje się więc nie tylko celem dla młodych Ukraińców, ale także krajem tranzytu prowadzącym w głąb Unii (Izdebska-Długosz 2015c: 228–238). Znajomość języka polskiego jest deklarowana przez 66% mieszkańców zachodniej Ukrainy, a przez mieszkańców wschodniej Ukrainy w 32% (Fomina i in. 2013: 29–31). Miejsce pochodzenia badanych ma więc znaczenie w kontekście ich nauki języka polskiego. Mieszkańcy zachodu Ukrainy mają ściślejsze kontakty z językiem polskim, polską kulturą i obyczajowością, co pociąga za sobą możliwość szybszego opanowania polszczyzny na terenie Polski.

Poniższy wykres przedstawia procentowy udział mieszkańców poszczególnych regionów Ukrainy w grupie respondentów.

Diagram 9. Miejsce pochodzenia badanych



Jak wynika z wykresu, w grupie badanych jest zdecydowana większość mieszkańców zachodniej Ukrainy. Pozostałe regiony tego kraju są reprezentowane przez 29% respondentów.

W poniższej tabeli umieszczono szczegółowy wykaz obwodów¹⁵³, z których przybyli do Polski respondenci.

Tab. 8. Wykaz obwodów Ukrainy, z których przyjechali badani

Obwód	Liczba osób	Obwód	Liczba osób
Ukraina Zachodnia		Ukraina Centralna	
chmielnicki	2	kirowogradzki	3
czerniowiecki	1	połtawski	3
iwanofrankowski	13	winnicki	3
lwowski	33	Ukraina Północna	
rówieński	2	kijowski	11
tarnopolski	18	żytomierski	2
wołyński	1	Ukraina Południowa	
zakarpacki	1	odeski	1
Ukraina Wschodnia			
charkowski	3		
doniecki	2		
zaporoski	1		

Najliczniej reprezentowany jest obwód lwowski, tarnopolski i iwanofrankowski na zachodzie Ukrainy oraz kijowski na północy Ukrainy. Przewagę liczebną w grupie respondentów mają zatem mieszkańcy zachodniej Ukrainy oraz stolicy i okolic.

Wcześniejsza nauka języka polskiego

Starano się ustalić, czy ukraińscy studenci, przystępując do studiów w Polsce, uczyli się już wcześniej języka polskiego, a także: gdzie (na Ukrainie, w Polsce) oraz w jaki sposób (korepetycje, kursy językowe w szkole językowej, lekcje w szkole sobotnio-niedzielnej, lekcje w państwowej szkole ukraińskiej z polskim językiem wykładowym etc.).

Ustalono, iż 83% badanych uczyło się języka polskiego przed rozpoczęciem studiów w Polsce. Odpowiedzi tych respondentów zawiera tabela 9.

¹⁵³ Obwód (ukr. *область*) – jednostka administracyjna podziału terytorialnego, odpowiednik polskiego województwa.

Tab. 9. Forma pobierania nauki języka polskiego przed rozpoczęciem studiów w Polsce

Odpowiedzi	Liczba wskazań
Płatne kursy w szkole językowej na Ukrainie	49
Prywatne korepetycje na Ukrainie	19
Samodzielna nauka, czytanie polskiej literatury, prasy, oglądanie polskich stacji w TV	5
Nauka w szkole polonijnej	4
Płatne kursy w szkole językowej w Polsce	2
Wcześniejsza nauka w szkole wyższej w Polsce	1
Nauka w szkółce sobotnio-niedzielnej na Ukrainie	1
Nauka w przedszkolu w Polsce	1
Nauka w państwowej szkole na Ukrainie	1
Razem: 83	

Respondenci pobierali najczęściej lekcje polskiego jeszcze przed studiami w formie płatnej edukacji: kursy zbiorowe lub lekcje prywatne (razem 68 wskazań). Rzadko korzystali z form nauki proponowanych przez dobrze rozwinięte szkolnictwo polonijne na Ukrainie (razem 6 wskazań). Niewielu badanych uczyło się polskiego samodzielnie (przed przyjazdem na studia lub już po przyjeździe). Z uzyskanych rezultatów w tym pytaniu wynika także, iż zajęcia językowe i korepetycje miały charakter kursów intensywnych, przyspieszonych i trwały od miesiąca, dwóch, trzech, pół roku do maksymalnie roku. Natomiast uczestnictwo w zajęciach z polskiego w ukraińskich szkołach państwowych miało charakter długoterminowy. Widać zatem wyraźnie, iż badani studenci to nie byli uczniowie polonijni, od jakiegoś czasu związani z Polską, ale raczej osoby, które decyzję o wyjeździe na studia do Polski podejmowały nagle – stąd intensywne kursy języka polskiego.

Znajomość języków obcych

Skład szeroko rozumianego J2 uczących się (kompleks wszystkich znanych języków obcych) jest istotny przy ocenie popełnianych przez nich błędów i ustalaniu ich źródeł. Na pytanie o znane języki obce (oprócz polskiego) każdy z badanych mógł wskazać dowolną liczbę znanych języków. Nie określano przy tym poziomu biegłości. Szczegółowe wyniki zawiera poniższa tabela.

Tab. 10. Znajomość języków obcych

Język	Liczba wskazań
rosyjski	94
angielski	88
niemiecki	24
francuski	4
włoski	3

Język	Liczba wskazań
hiszpański	2
białoruski	2
portugalski	1
szwedzki	1
chiński	1

Najwięcej badanych wskazało język rosyjski, co w warunkach bilingwizmu rosyjsko-ukraińskiego mieszkańców Ukrainy wydaje się oczywiste. W przypadku Ukraińców można mówić o „dwujęzyczności naturalnej” (zob. Wróblewska-Pawlak 2013: 89–90, za: Palinciuc-Dudek, Dudek 2016: 153), która występuje wtedy, gdy proces akwizycji obu języków przebiega równolegle. Dla analizy błędów u osób ukraińskojęzycznych ich bilingwizm w zakresie języka rosyjskiego ma znaczenie podstawowe¹⁵⁴. Ukraińcy posiadają symetryczną kompetencję w języku ukraińskim i rosyjskim w zakresie wszystkich sprawności językowych, stąd też bardzo często mieszają oba kody¹⁵⁵. Bardzo istotna jest w tym kontekście także obecność na Ukrainie *surżyku* określanego jako subjęzyk lub quasi-język powstały ze zmieszania języka ukraińskiego z rosyjskim¹⁵⁶. Nancy Popson, cytując badania Laady Bilaniuk, podaje, iż 12–28% współczesnych Ukraińców używa *surżyku* w domu (2011). Można się więc spodziewać, iż znacznie większy będzie procent użycia *surżyku* w kontaktach

¹⁵⁴ B. Ligara podkreśla odrębność kompetencji językowej bilingwisty jako kompetencji oryginalnej, niebędącej prostą sumą (J1a+J1b) dwóch systemów językowych. Posiadanie podwójnego repertuaru językowego przez osoby bilingwalne pozwala im czerpać z dwóch zasobów językowych w sposób oryginalny i kreatywny (2016: 16–17).

¹⁵⁵ Dla wielu Ukraińców język rosyjski nie jest językiem drugim, ale pierwszym. Według ostatniego spisu powszechnego język ukraiński jest językiem pierwszym dla 71% Ukraińców (Levchuk 2016: 201, 203). W badaniach 1000 Ukraińców autorstwa Pavlo Levchuka okazało się, iż 8,5% badanych nie zna języka rosyjskiego. Z kolei 13,6% ankietowanych uważa rosyjski za swój język pierwszy (2015: 150–151). Na podstawie badań przeprowadzonych nad warunkami trójjęzyczności ukraińsko-rosyjsko-polskiej Ukraińców autor wysunął wniosek, iż język polski staje się językiem drugim na Ukrainie, w miejsce języka rosyjskiego, odrzucanego obecnie jako „język wrogów” (2016: 213).

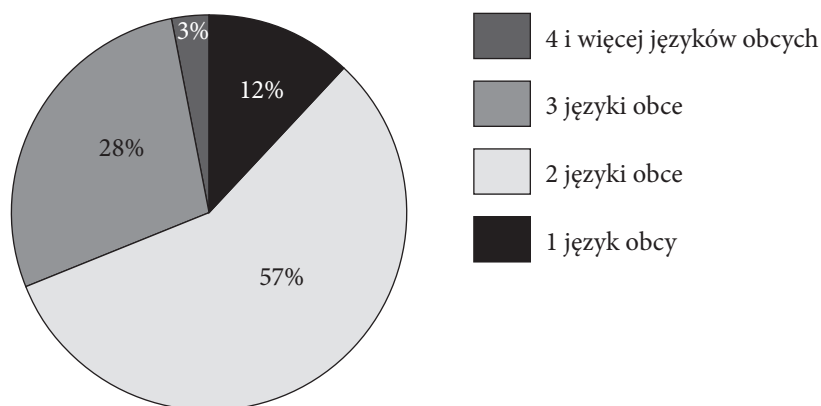
¹⁵⁶ Nazwa *surżyk* zapożyczona jest z leksyki agrarnej (podobnie jak analogiczna rosyjsko-białoruska *trasianka*) i oznacza mieszanie ze sobą dwóch rodzajów zbóż i uzyskanie w ten sposób mieszanek o obniżonej jakości. To swoista mieszanina lokalnej odmiany języka ukraińskiego (języka wsi) z elementami literackiego języka rosyjskiego, powstała w procesie asymilacji mieszkańców ukraińskich wsi z mieszkańcami dużych miast. Nazywany czasem „antyjęzykiem” *surżyk* jest przez ukraińskich lingwistów uważany za twór psujący czystość języka ukraińskiego. Występujący w kodzie werbalnym, w niepowtarzalnych wypowiedziach ustnych na tematy bytowe, charakteryzuje się dominantą ukraińską (fonetyka i fleksja) z elementami rosyjskiej leksyki. Kontaminacja obu języków zachodzi nie na poziomie zdania, ale już na poziomie leksemu, a nawet morfemu (zob. Masenko 2008: 118–129; Bracki 2010: 57–66; Skowron 2010: 115–120).

społecznych (w niektórych źródłach nawet 60%). Ponieważ świadomość językowa studentów z Ukrainy w zakresie języka ojczystego jest niska i nie zawsze odróżniają oni formy ukraińskie od rosyjskich, często spierając się na ich temat w czasie zajęć, należy założyć, że „zanieczyszczenie” języka ukraińskiego rosyjskim występuje w różnym stopniu także u badanych.

Na drugim miejscu studenci wskazywali język angielski, którego znajomość wśród młodych Ukraińców jest wysoka. Badani rozumieją, iż znajomość języka angielskiego stanowi dla nich przepustkę do Europy.

Ważne jest także, ile języków obcych znają badani – innymi słowy: jak pojemny jest ich J2. Poniższy wykres przedstawia uzyskane dane na ten temat.

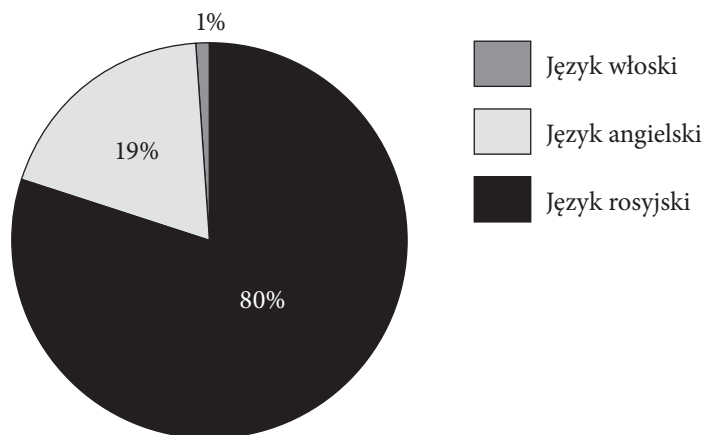
Diagram 10. Liczba znanych języków obcych



Jak wynika z wykresu, nieco ponad połowa badanych zna dwa języki obce. Z badań wynika, iż aż 87% z nich wymienia jako parę znanych sobie języków rosyjski i angielski. Częstsza jest także znajomość trzech języków obcych (28%) niż wyłącznie jednego (12%), którym zapewne jest język rosyjski, co w warunkach bilingwizmu można także uznać za brak znajomości jakiegokolwiek języka obcego.

Zapytano także badanych o to, który ze znanych im języków obcych znają najlepiej. Wyniki zawiera diagram 11.

Diagram 11. Najlepiej znany język obcy



W odpowiedziach ujawniła się najprawdopodobniej silna niechęć młodych Ukraińców do Rosji i wszelkich przejawów rosyjskości, w tym języka. Ponieważ należy się spodziewać bilingwizmu u Ukraińców, raczej nie jest możliwe, by 19% znało język angielski lepiej niż rosyjski. Takie rozłożenie procentów świadczy wyraźnie o chęci zbliżenia się do Europy, w której angielszczyzna pełni funkcję *lingua franca*, i okazywania tym samym swojego dystansu wobec Rosji i Wschodu.

Samoocena w zakresie sprawności językowych

Poproszono także badanych o samoocenę w zakresie poszczególnych sprawności językowych w skali 1–6 (gdzie 1 to „bardzo słabo”, 6 „bezbłędnie”¹⁵⁷).

Poniższa tabela zawiera uzyskane w ten sposób średnie ocen.

Tab. 11. Samoocena w zakresie sprawności językowych

Sprawność	Średnia ocena
Mówienie	3,7
Rozumienie ze słuchu	4,5
Czytanie	4,4
Pisanie	3,6

Samoocena studentów zamieszczona w tabeli 11 odzwierciedla faktyczną trudność poszczególnych sprawności językowych dla Ukraińców. Najłatwiejsze są sprawności receptywne, a wśród produktywnych zdecydowanie wyższy stopień trudności ma pisanie.

¹⁵⁷ Sposób badania samooceny zaczerpnięto z pracy K. Bednarskiej (2014: 66–68).

Samoocena w zakresie znajomości gramatyki języka polskiego i podsystemów języka polskiego

Zbadano także samoocenę studentów w zakresie znajomości gramatyki języka polskiego. Średnia ocena przyznana sobie to 3,5. Samoocenę badanych w zakresie poszczególnych podsystemów języka polskiego i polskiej ortografii zawiera poniższa tabela.

Tab. 12. Samoocena w zakresie znajomości podsystemów języka polskiego i ortografii

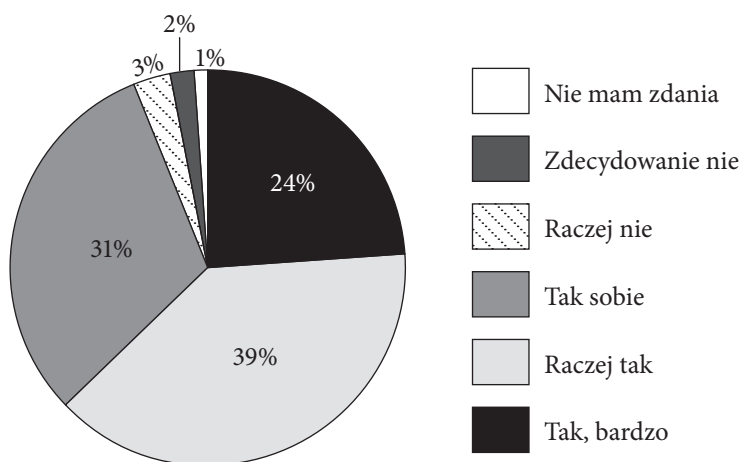
Podsystem języka	Średnia ocena
Fonetyka	4,0
Ortografia	3,8
Słownictwo	3,9
Morfologia	3,6
Składnia	3,7

Najwyższą ocenę studenci przyznali sobie w zakresie fonetyki, najniższą w zakresie morfologii i składni.

Stosunek do gramatyki języka polskiego

Pytanie o to, czy studenci lubią uczyć się gramatyki języka polskiego, pozwala ustalić, jaki jest ich stosunek do polskiej gramatyki (motywacja do nauki) oraz do sposobu jej nauczania na lektoracie. Odpowiedzi uwidoczniono na poniższym diagramie.

Diagram 12. Odpowiedzi na pytanie: *Czy lubisz uczyć się gramatyki języka polskiego?*



Większość badanych wykazuje pozytywny stosunek do nauki gramatyki polszczyzny (razem 63%), neutralnych odpowiedzi udzielono 31%, a negatywnych zaledwie 6%. Pozytywny stosunek do nauki języka warunkuje sukces edukacyjny, zatem wyniki te wskazują na korzystne uwarunkowania nauczania systemu gramatycznego polszczyzny w badanych grupach.

3.3. Błędy fleksyjne

Fleksja – jako podsystem języka i zarazem dział gramatyki (morfologii) – zajmuje się odmianą wyrazów, czyli morfologicznymi wykładnikami gramatycznych i zgramatyzalizowanych funkcji wyrazu. Dział ten dzieli się na: fleksję imienną (deklinację) oraz fleksję werbalną (konjugację) (Urbańczyk 1978: 81).

Do błędów fleksyjnych, które się przedstawia w tej części, dołączono także błędy w przysłówkach¹⁵⁸. Niektóre błędy przesunięto do części pracy opisującej błędy składniowe, za każdym razem starając się taki krok uzasadnić, np. przyimki i spójniki jako leksemy niesamodzielne rozpatrzono w ramach związków wyrazowych; stronę bierną potraktowano jako typ konstrukcji składniowej etc.

W części analitycznej podaje się zarówno pojedyncze wyrazy błędne (pochodzące szczególnie z testów gramatycznych), jak i frazy oraz wyrażenia, w których pojawiają się błędne wyrazy. Błędne formy starano się umieścić w kontekście minimalnym, co jest procedurą wymaganą przy oznaczaniu błędów, a także z powodu uzyskiwania w ten sposób dodatkowych informacji o ich najczęstszym otoczeniu leksykalnym. Zdobywa się w ten sposób także gotowy materiał do ćwiczeń gramatycznych dla studentów.

Każdy cytat z pracy pisemnej, zawierający błędną formę, zapisano kursywą i opatrzono gwiazdką (*). W danym miejscu pracy rozpatruje się jedynie ten błąd z cytatu, którego dotyczy konkretny paragraf rozprawy. Zatem ten sam cytat, zawierający więcej niż jeden błąd, może pojawić się w kilku partiach rozdziału.

3.3.1. Rzeczownik

3.3.1.1. Kategoria rodzaju

Duża część wszystkich błędów fleksji polskiego rzeczownika, popełnianych przez ukraińskojęzycznych studentów, wynika z błędnej realizacji kategorii rodzaju

¹⁵⁸ Prezentując błędy w przysłówkach w części pracy poświęconej błędom fleksyjnym, postąpiono jak M. Bańko w *Wykładach z polskiej fleksji* (2005), który zamieścił w książce informacje także o leksemach nieodmiennych (112).

w języku polskim. Ponieważ kategoria ta wykazuje różnice w J1 i J2, przyczyny tego typu błędów można upatrywać w mechanizmie transferu negatywnego. Dla uczących się polskiego jako obcego Ukraińców jest to problem niebagatelny, gdyż „kategoria ta decyduje o formach fleksyjnych całego systemu imiennego oraz werbalnego” (Krawczuk 2011a: 216).

Błędne określenie rodzaju rzeczowników

Pierwsza grupa błędów w rodzaju polskich rzeczowników polega na nieprawidłowym określeniu rodzaju danego leksemu¹⁵⁹, szczególnie jeśli brzmi on podobnie i ma zbieżny z rzeczownikiem ukraińskim lub identyczny desygnat. Takich rzeczowników w języku ukraińskim jest bardzo wiele (Kononenko 2012: 428–438), np.: pol. *benzyna* (r.ż.) – ukr. *бензин* (r.m.); pol. *medal* (r.m.) – ukr. *медаль* (r.ż.). W analizowanym korpusie występują następujące błędy w rodzaju podobnych rzeczowników:

- pol. *banknot* (r.m.) – ukr. *банкнота* (r.ż.): **bankota euro. Są na niej mosty* (PP);
- pol. *ryzyko* (r.n.) – ukr. *ризик* (r.m.): **wielki ryzyk* (PP); **mniejszy ryzyk* (PP); **Kiedy pójdziemy na większy ryzyk* (PP);
- pol. *problem* (r.m.) – ukr. *проблема* (r.ż.): **główna problema* (PP); **największa problema* (PP); **problema rasizmu* (PP); **Jest jedna problema* (EB2); **Problema polega na tym* (PP); **w razie problemy* (3TG)¹⁶⁰; **w razie problem* (TG); **To staje bardzo duża problemę* (PP); **dwie problemy* (PP); **To nie jest wielkiej problemoj* (EB1);
- pol. *program* (r.m.) – ukr. *програма* (r.ż.): **każda programa* (PP); **taka programa* (EB1); **z każdej programy* (PP); **oglądać nową edycję tej głupiej programy o modelkach* (PP); **nowej programy graficznej* (TG); **ze wszystkich program graficznych* (PP); **Jest bardziej skomplikowaną programą* (PP); **od większości program* (PP); **Photoszop drożej od większości program* (PP);
- pol. *kontrola* (r.ż.) – ukr. *контроль* (r.m.): **totalny kontrol* (PP);
- pol. *szansa* (r.ż.) – ukr. *шанс* (r.m.): **większy szans* (2PP); **fajny szans* (EB1); **taki szans* (EB1); **ważny szans* (EB1); **Nie ma szansu na to* (PP); **dawać sobie szans* (PP);
- pol. *analiza* (r.ż.) – ukr. *аналіз* (r.m.): **analiz* (3PP);
- pol. *bariera* (r.ż.) – ukr. *бар'єр* (r.m.): **jeden barier* (EB2); **językowy barier* (EB1);
- pol. *system* (r.m.) – ukr. *система* (r.ż.): **ekonomiczna systema* (EB1);
- pol. *parada* (r.ż.) – ukr. *парад* (r.m.): **wielki parad* (EB1);
- pol. *prognoza* (r.ż.) – ukr. *прогноз* (r.m.): **prognoz pogody* (EB1);

¹⁵⁹ Rodzaj rzeczowników (i zaimków) jest kategorią gramatyczną syntaktycznie niezależną, co oznacza, że rzeczowniki i zaimki zawsze mają swój określony, niezależny i niezmienny rodzaj, podczas gdy rodzaj czasowników (predykatywów), przymiotników i liczebników jest kategorią fleksyjną, syntaktycznie zależną (Grzegorzczakowa, Laskowski, Wróbel 1998: 208).

¹⁶⁰ Cyfra poprzedzająca symbol pracy, z której pochodzi dany błąd, oznacza liczbę wyekscerpowanych identycznych błędów.

- pol. *studio* (r.n.) – ukr. *студія* (r.ż.): **dla studii graficznej* (PP); **logo studii graficznej* (PP); **nad reklamą studii graficznej* (PP); **przeszkadzać innym pracownikom studii* (PP); **Chciałbym mieć swoją studię* (PP); **Mam studiu* (EB1); **we własnej studii* (PP);
- pol. *centrum* (r.n.) – ukr. *центр* (r.m.): **Centrum jest atrakcyjny, zachwycający* (EB1);
- pol. *cel* (r.m.) – ukr. *ціль* (r.ż.): **Jeżeli nie mam celi, nie wiem, co robić jutro* (PP); **Zawsze stawiam sobie cel i robię wszystko dla niej* (PP);
- pol. *terytorium* (r.n.) – ukr. *територія* (r.ż.): **blisko od terytorii* (PP);
- pol. *klasa* (r.ż.) – ukr. *клас* (r.m.): **klas* (EB1); **On jest w trzecim klasie* (PP);
- pol. *hybryda* (r.ż.) – ukr. *гибрид* (r.m.): **Jest hybrydem* (PP);
- pol. *uśmiech* (r.m.) – ukr. *посмішка* (r.ż.): **miła uśmieszka* (EB1);¹⁶¹
- pol. *plaża* (r.ż.) – ukr. *пляж* (r.m.): **na płażu* (PP); **na plażu* (EB1); **chodź po plażu* (EB1);
- pol. *cytat* (r.m.) – ukr. *цитата* (r.ż.): **cytować autorów cytat* (PP);
- pol. *minimum* (r.n.) – ukr. *мінімум* (r.n.): **konieczny minimum* (PP);
- pol. *witamina* (r.ż.) – ukr. *вітамін* (r.m.): **spożywać witaminów* (PP).

Zdarzają się także błędy transferowe związane z przenoszeniem rodzaju ukraińskich i rosyjskich rzeczowników na ich polskie – odmiennie brzmiące – odpowiedniki, co można wytłumaczyć mechanizmem tłumaczenia występującym u piszącego po polsku studenta¹⁶², którego śladem jest właśnie obcy rodzaj rzeczownika (to błąd perseweracyjny w zakresie rodzaju według J. Veselego – patrz 1.2.3.), np.:

- pol. *miasto* (r.n.) – ros. *город* (r.m.): **religijny miasto* (PP); **mały miasto* (EB1); **To miasto jest położony* (EB1);
- pol. *cytryna* (r.ż.) – ukr./ros. *лимон* (r.m.): **kilogram włoskich cytrynów* (TG);
- pol. *herbata* (r.ż.) – ukr./ros. *чай* (r.m.): **Nie lubię zielonego herbata* (TG).

Odwrotną sytuację obserwujemy na przykładzie błędu: **Kijów jest bogate* (EB1)¹⁶³, w którym rzeczownikowi *Kijów* (r.m.) nadano r.n. rzeczownika *miasto*. Transfer negatywny jest wyraźną przyczyną wielu regularnie występujących błędów w rodzaju polskich rzeczowników. Błędy wynikające z innych źródeł są zdecydowanie mniej liczne niż błędy interferencyjne¹⁶⁴.

¹⁶¹ W tym przypadku mamy dodatkowo do czynienia z transferowym błędem leksykalnym.

¹⁶² Według H. Komorowskiej źródłem tego błędu jest sposób komunikowania się, czyli dokonywanie tłumaczenia (patrz s. 66).

¹⁶³ Błąd ten można także traktować jako niepoprawny skrót składniowy od zdania: *Kijów to bogate miasto*.

¹⁶⁴ Nie zawsze jednak błędy w polskim rodzaju wynikają wprost z transferu rodzaju. Przykładem może być wyraz: **półwyspa* (EB1) (to przykład autoglotyzmu, według J. Veselego – patrz 1.2.3.) – w języku ukraińskim *wyspa* to *острів*, a *półwysp*, który w języku polskim zmie-

Mogą one mieć także źródło w transferze wewnątrzjęzykowym¹⁶⁵ – z sugerowania się spółgłoskowym wygłosem wyrazu, przez co rzeczownikowi żeńskiemu zostaje nadany rodzaj męski (fałszywe uogólnienie reguły, nadmierna generalizacja – według J.A. Czochralskiego, patrz 1.2.3.4.), jak np.: **rysy twarzy* (PP); **z tważem* (PP); **uśmiech na twarzy* (EB1), lub też z zastosowania lepiej wyćwiczonego paradygmatu rodzajowego odmiany w danym przypadku (transfer uczenia się – patrz 1.2.3.1.), jak w bardzo powszechnym błędzie: **Bartek pracuje przy biurce* (6TG) lub **Spotykaliśmy się częściej na dziedzinie* (T1). Niekiedy też zdarza się nieprawidłowy wybór wyrazu spośród dwóch lub więcej podobnych, których rodzaj różnicuje znaczenie, jak np. **rozpulchnienie pór pozwala kosmologom* (PP) – gdzie wybrano frekwencyjnie częstszy rzeczownik *póra* (r.ż.) zamiast *por* (tu: *por skórny*) (r.m.), zatem w tym przykładzie występuje także błąd leksykalny.

Wielu błędów rodzaju nie daje się uzasadnić jakimkolwiek typem transferu. Równocześnie błędy te są jednostkowe i mogą wynikać z wielu złożonych przyczyn:

**To jest taki mały urządzenie* (PP); **To jest taki mały, czarny, kwadratowy urządzenie* (PP)¹⁶⁶;

**Formułujemy hipotez roboczy* (PP);

**Ile jest oknów?* (TG);

**Pan Wacław bardzo często zapomina okular*¹⁶⁷ (TG);

**Mamy dużo wad i zaletów* (PP); **z największych zaletów* (EB2);

**Pasują do swoich roliów* (PP);

**Ma zdolność do czar* (PP);

**robienie zakup* (PP);

**za pomocą różnych wynalazek* (EB2); **każda wynalazka* (2EB2);

**Bartek zachwycił się pięknej krajobrazcy* (TG);

**Co jest lepszy?* (PP); **Co jest najskuteczniejszy?* (PP);

**dyploma* (EB1);

**Mam tablekę* (TG);

**Mam zeszytę, długopisę* (TG).

nia rodzaj z żeńskiego na męski, to po ukraińsku: *niwocmpiv*. Zatem derywat ukraiński nie zmienia rodzaju (ani końcówki) – nabywa jedynie prefiks. Tak samo postąpiono z polskim derywatem, stąd błąd leksykalny i błąd rodzaju, z którym mamy tutaj do czynienia, wynika właściwie z transferu mechanizmu słowotwórczego, derywacyjnego.

¹⁶⁵ Transfer wewnątrzjęzykowy działa w obrębie J2, międzyjęzykowy z J1 na J2 (najczęściej) – patrz 1.2.3.2.

¹⁶⁶ Rzeczowniki odczasownikowe i inne zakończone w języku polskim na *-nie* w ukraińskim zakończone są na *-ня*, stąd często w M. lp. spotykamy błędne zakończenie *-nia*.

¹⁶⁷ Podobnie jak w języku polskim, tak i w ukraińskim występuje wyraz *окуляр* (pol. *okular*), oznaczający część przyrządu optycznego (SUM).

Nieco więcej światła na błędy w rodzaju rzeczowników w ich postaci słownikowej (M. lp.) rzuca dodatkowe badanie wykonane za pomocą testu gramatycznego na 30 studentach ukraińskojęzycznych, uczących się polskiego na poziomie A1 (zob. Izdebska-Długosz 2016b). Ćwiczenie pierwsze testu polegało na wpisaniu obok rzeczownika jego rodzaju („przykład: *żona* – r. żeński”). Uzyskane wyniki (wraz z ukraińskimi odpowiednikami) zebrano w poniższej tabeli.

Tab. 13. Wyniki testu gramatycznego na rodzaj polskich rzeczowników

Badany leksem	Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj nijaki
<i>aksjomat</i> (ukr. <i>аксіома</i> – r.ż.)	26	2	1
<i>piec</i> (ukr. <i>піч</i> – r.ż.)	22	4	3
<i>schemat</i> (ukr. <i>схема</i> – r.ż.)	26	2	2
<i>dramat</i> (ukr. <i>драма</i> – r.ż.)	21	4	4
<i>telegram</i> (ukr. <i>телеграма</i> – r.ż.)	23	4	3
<i>kontrola</i> (ukr. <i>контроль</i> – r.m.)	2	25	3
<i>śniadanie</i> (ukr. <i>сніданок</i> – r.m.)	1	1	28
<i>analiza</i> (ukr. <i>аналіз</i> – r.m.)	0	27	3
<i>cukierek</i> (ukr. <i>цукерка</i> – r.ż.)	24	1	5
<i>kask</i> (ukr. <i>каска</i> – r.ż.)	21	1	7
<i>bariera</i> (ukr. <i>бар'єр</i> – r.m.)	3	27	0
<i>klasa</i> (ukr. <i>клас</i> – r.m.)	1	28	1
<i>przestrzeń</i> (ukr. <i>простір</i> – r.m.)	21	2	6
<i>system</i> (ukr. <i>система</i> – r.ż.)	23	4	3
<i>taras</i> (ukr. <i>тераса</i> – r.ż.)	28	1	1
<i>czekolada</i> (ukr. <i>шоколад</i> – r.m.)	0	30	0
<i>program</i> (ukr. <i>програма</i> – r.ż.)	23	1	6
<i>szansa</i> (ukr. <i>шанс</i> – r.m.)	4	21	5
<i>odzież</i> (ukr. <i>одяг</i> – r.m.)	8	13	9
<i>puder</i> (ukr. <i>пудра</i> – r.ż.)	28	1	1
<i>olej</i> (ukr. <i>олія</i> – r.ż.)	9	13	8
<i>problem</i> (ukr. <i>проблема</i> – r.ż.)	28	1	1
<i>anegdota</i> (ukr. <i>анекдот</i> – r.m.)	5	21	4
<i>zupa</i> (ukr. <i>суп</i> – r.m.)	1	26	3

Jak wynika z powyższego zestawienia, w zdecydowanej większości przyporządkowanie odpowiedniego rodzaju do rzeczownika w jego formie słownikowej, wyjściowej, a więc w M. lp., nie nastręczało początkującym studentom większych problemów. Niektórym rzeczownikom bez wahania przyporządkowano właściwy rodzaj, np. *śniadanie*, *klasa*, *taras*, *czekolada*, *problem*. Tam zaś, gdzie pojawiły się błędne przyporządkowania, co ciekawe – wcale nie wynikały one jednoznacznie z rodzaju właściwego tym lekseom w języku ukraińskim, np. *dramat* – r.ż. (taki sam

rodzaj w języku ukraińskim) ma tyle samo wskazań co r.n. (po 4). Inny przykład to *analiza* – w języku ukraińskim ma r.m., a w ćwiczeniu brak takich wskazań, są za to wskazania na r.n. (3). Wydaje się, że studenci potraktowali rodzaj nijaki jak typ ankietowych odpowiedzi *nie wiem* i tam, gdzie mieli wątpliwości, zaznaczali właśnie ten rodzaj. Najwięcej błędów pojawiło się w trzech przykładach, zaznaczonych w tabeli pogrubioną czcionką. Rzeczownik *przestrzeń* został przez aż 21 osób zaklasyfikowany jako męski – a więc identycznie jak w języku ukraińskim. Transfer negatywny z J2 mógł dodatkowo wzmocnić wewnętrzny – kierowanie się spółgłoskowym wygłosem rzeczownika – i na tej podstawie zaklasyfikować go do rodzaju męskiego (uogólnienie reguły). Leksem *odzież* również uzyskał różne wskazania. Najczęściej określano go poprawnie jako rzeczownik żeński (13), ale niemal równie często jako męski, czyli tak jak w języku ojczystym (8), albo nijaki (9). Rzeczownikowi *olej* częściej przyporządkowano rodzaj żeński (13), a więc tak jak w języku ukraińskim, rzadziej poprawnie – męski (9), czy też nijaki (8).

Okazuje się, że nawet zupełnie początkujący studenci z Ukrainy nie mają większych trudności w prawidłowym określeniu rodzaju wybranych polskich rzeczowników. Nie uwidocznił się w tym ćwiczeniu silny wpływ transferu negatywnego – badani nie kierowali się rodzajem z J1 podobnych wyrazów. Takie wyniki nie zaskakują – studenci obcokrajowcy poznają klasyfikację rodzajową rzeczownika na podstawie postaci M. lp. leksemów. Krawczuk pisze, iż „obcokrajowiec [...] najlepiej może zrozumieć podział na rodzaje, wychodząc właśnie od słownikowej formy wyrazu (np. rzeczowniki zakończone na spółgłoskę twardą są rodzaju męskiego i należy stosować dla nich taki właśnie wzór odmiany, w taki właśnie sposób trzeba z nimi łączyć przymiotniki i czasowniki)” (2012d: 158). Jak więc widać, studenci dobrze opanowali rozpoznawanie rodzaju rzeczowników w ich postaci słownikowej. Można więc stwierdzić, iż klasyfikacja morfologiczno-fonologiczna polskich rzeczowników zdaje egzamin jako sposób na nauczanie obcokrajowców rozróżniania ich rodzaju.

Inną charakterystyczną grupę błędów tworzą polskie rzeczowniki męskoosobowe zakończone w M. lp. na *-a*, jak np.: *poeta*, *dentysta*, *geodeta*. Semantycznie oznaczają one nazwy męskie osobowe, jednak paradygmat ich odmiany w liczbie pojedynczej¹⁶⁸ jest niemęskoosobowy, np. *Znam poetę* (jak: *Znam kobietę*), *Idę do dentysty* (jak: *Idę do kobiety*), *Czytam o geodecie* (jak: *Czytam o kobiecie*) etc. Wiele z identycznie brzmiących rzeczowników ukraińskich (i rosyjskich), o tych samych desygnatach, ma natomiast wygłos spółgłoskowy, końcówkę zerową i odmienia się według paradygmatu męskiego, np. pol. *ekonomista* – ukr. *економіст*; pol. *Nie znam ekonomisty* – ukr. *Я не знаю економіста*. Stąd błędy najczęściej ujawniające się w N. lp., rzadziej w D. lp.:

¹⁶⁸ Męskoosobowość tej grupy rzeczowników ujawnia się dopiero w liczbie mnogiej, np.: *geodeci*, *geodetów*.

- *programist (PP); *Chcę stać programistą (EB1);
- *stażyst (PP);
- *dla pracodawcy (PP);
- *Z czasem stanę pesymistą (T1);
- *być astronautą (PP);
- *On jest pięknym mężczyzną (PP);
- *On jest ekonomistą (PP); *Chcę być ekonomistą (PP);
- *On jest kierowcą (PP);
- *Jest wielokrotnym medalistą (EB2);
- *Jest dobrym wykładowcą (PP);
- *Jest z zawodu dentystą (PP); *mieć miłego dentystę (EB1);
- *dobrym specjalistą (EB1); *Znam dobrego specjalistę (EB1);
- *On jest idiotą (EB1);
- *u kosmonauty (PP).

Przykładem na hiperpoprawność w tej grupie błędów jest: **On jest emerytą* (PP). Niekiedy hipergeneralizacja (patrz 1.2.1.3.) prowadzić może do znacznego zakłócenia jasności przekazu, w tych przypadkach, w których obok męskich nazw zawodów, jak: *grafik, muzyk*, występują także żeńskie rzeczowniki: *grafika, muzyka* o zupełnie odmiennym znaczeniu. Błędy: **Jestem grafiką* (PP); **Interesuje się kinem, muzyką* (PP) – są zatem także leksykalnymi (to przykład na brak różnicowania, według M. Karolczuk – patrz 1.2.3.2.).

Odmienne synkretyzmy B. rzeczowników w lm.

Kolejna grupa błędów związanych z nieprawidłowościami w kategorii rodzaju rzeczowników wiąże się z odmiennymi w języku polskim i ukraińskim synkretyzmami w liczbie mnogiej rzeczowników. Rodzaj w języku polskim jest silnie połączony z kategorią męskoosobowości, a w języku ukraińskim z kategorią żywotności. W klasyfikacji rodzajowej rzeczowników polskich Witolda Mańczaka (1956), opartej na łączliwości form biernika obu liczb (synkretyzm biernika), występuje pięć klas rodzajowych rzeczownika. Są to rzeczowniki: męskoosobowe (*student, artysta*), męskożywotne (nieosobowe – *kot, chomik*), męskonieżywotne (*stół, telefon, las*), nijakie (*oko, dziecko*), żeńskie (*matka, praca, miłość, pani*). W języku ukraińskim natomiast wyróżnia się trzy rodzaje rzeczownika w liczbie pojedynczej: rodzaj męski (ukr. *чоловічий рід*), rodzaj żeński (ukr. *жіночий рід*) oraz rodzaj nijaki (ukr. *середній рід*). Nie ma w językoznawstwie ukraińskim, w przeciwieństwie do polskiego, tradycji wyróżniania rodzajów na podstawie synkretyzmów biernikowych, lecz gdyby chciał się posłużyć się identycznym kryterium klasyfikacji,

należałoby wyróżnić sześć rodzajów ukraińskich: „dwa rodzaje męskie (męskoosobowy i męskożywotny sprowadzono by do jednego rodzaju), a także po dwa żeńskie i nijakie” (Krawczuk 2011a: 217). W języku polskim występuje synkretyzm rodzajowy B. i D. dla rzeczowników męskoosobowych: *Ja lubię tych studentów* = *Ja nie lubię tych studentów*, natomiast dla pozostałych rzeczowników mamy w polszczyźnie synkretyzm B. i M.: *To są kobiety. Lubię te kobiety. To są dzieci. Lubię te dzieci. To są psy. Lubię te psy. To są telefony. Lubię te telefony*. W języku ukraińskim natomiast synkretyzm B. i D. jest szerszy, gdyż obejmuje rzeczowniki żywotne wszystkich trzech rodzajów (a nie tylko męskoosobowe), a synkretyzm B. i M. dotyczy tylko rzeczowników nieżywotnych (wszystkich trzech rodzajów). Zatem mamy w języku ukraińskim: *Я бачу зорічкунку* – *Widzę garnki*, ale: *Я бачу собаку* – *Widzę psy*, *Я бачу дівчачу* – *Widzę dziewczęta*, *Я бачу немовлят* – *Widzę niemowlęta*. Błędy – wynikające z tych różnic – polegają na tworzeniu dopełnienia w D. lm. zamiast w B. lm. (równemu M. lm.). Zatem błędy mające swe źródło w różnicach w realizacji kategorii rodzaju skutkują błędem składniowym użycia niepoprawnej formy dopełnienia, jak:

**Turysty mogą zobaczyć różnych zwierząt* (PP); **Lubię zwierząt* (EB1); **Zobaczyli zwierząt* (EB1);

**zaprosić koleg i koleżanek* (EB1); **znalesc nowych kolegów i koleżanek* (EB1); **zobaczyć koleżanok* (EB1); **spotkać miłych koleżanok* (EB1); **zaprosić koleg i koleżanek* (EB1); **Poznałam swoich koleżanek* (EB1);

**Uczą małych dzieci* (EB1);

**Mam takich dziewczyn* (EB1); **Możesz wysłać dziewczyn do mnie* (PP);

**malować kotków* (PP);

**Jeszcze Basia lubi mężczyzn z długimi włosami, a Wojtek kobiet* (PP); **Wojtek lubi wysportowanych i aktywnych kobiet* (PP);

**Wychowała nas nie tylko jako siostry, no i przyjaciółki* (EB2);

**Oni jadły psów* (EB1); **Zaczęłam więcej kochać psów* (PP).

Dodatkowych informacji na temat tej grupy błędów dostarcza także wykonany dodatkowo test gramatyczny (zob. Izdebska-Długosz 2016b). W zadaniu trzecim tego testu poproszono studentów o wybór poprawnego zdania spośród dwóch podanych. Zdanie niepoprawne w każdym zestawie utworzono według wzoru ukraińskiego. Jako przykład podano: „Widzę piękne konie / Widzę pięknych koni”. Poniżej zestawiono wszystkie zdania wraz z liczbą otrzymanych wskazań:

1. On kocha zwierząt. (16) / On kocha zwierzęta. (14)
2. W domu mam rybek. (20) / W domu mam rybki. (10)
3. Monika widzi te śliczne niemowlęta. (10) / Monika widzi tych ślicznych niemowląt. (20)

4. On spotkał swoich koleżanek. (29) / On spotkał swoje koleżanki. (1)
5. On lubi pięknych kobiet. (26) / On lubi piękne kobiety. (4)

Zadanie to okazało się dla badanych bardzo trudne i w większości zostało ono wykonane niepoprawnie, pomimo podanego w przykładzie „wzoru” wykonania. Chociaż badani studenci (poziom A1) znali już formy B. rzeczowników obu liczb i ćwiczyli dopełnienia biernikowe wielokrotnie, to jednak możliwość wyboru zdania, które bardzo przypomina rodzimą strukturę składniową, okazała się dla nich nader kusząca. Wyraźnie uwidacznia się tutaj wpływ interferencji, której siłę obrazuje także ćwiczenie kolejne. Polecono w nim studentom ułożyć poprawne gramatycznie zdania z podanych wyrazów. Podchwytliwość tego ćwiczenia polegała na tym, że dane były formy wyjściowe – w M. lm. (równemu B. lm. w tych przykładach), a poprawne wykonanie zadania polegało jedynie na przepisaniu tychże form (nawet ich porządek nie ulegał zmianie). W ćwiczeniu tym nie podano przykładu, który w tym przypadku przekreśliłby jego celowość.

W punkcie pierwszym podano formy: *widzę/młode/dziewczęta* i otrzymano następujące warianty zdań wraz z liczbą uzyskanych odpowiedzi:

- Widzę młodych dziewczęt/dziewczyn – 23,
- Widzę młodych dziewczęta – 2,
- Widzę młode dziewczęta – 3.

Spśród 28 zdań jedynie trzy są poprawne. Pozostałe, w miejsce B. równego M., mają formy D. lm. jak w J2: pol. *Widzę młode dziewczęta* – ukr. *Я бачу молодих дівчат*.

W punkcie drugim z wyrazów: *spotykam/fajne/koleżanki* ułożono następujące zdania:

- Spotykam fajnych koleżanek – 19,
- Spotykam fajnych koleżanki – 1.

Nie uzyskano ani jednego w pełni poprawnego zdania. Studenci ponownie ułożyli zdania według ukraińskiego wzoru strukturalnego: pol. *Spotykam fajne koleżanki* – ukr. *Я зустрічаю гарних подруг*.

W punkcie trzecim podano wyrazy: *widzę/piękne/dzieci*, a otrzymano zdania:

- Widzę pięknych dzieci – 15,
- Widzę pięknych dziecięj – 6,
- Widzę pięknych dzieciów – 2,
- Widzę piękne dzieci – 3.

Poprawne są jedynie trzy zdania, a 24, bazujące na rodzimej strukturze z D. lm., są niepoprawne: pol. *Widzę piękne dzieci* – ukr. *Я бачу красивих дітей*.

W ostatnim zdaniu, które należało ułożyć z wyrazów: *jem/duże/kotlety*, w obu językach występuje identyczne dopełnienie w B. lm. = M. lm. (pol. *Jem duże kotlety* – ukr. *Я їм великі котлети*) (B. i M. w lm. dla rzeczowników męskich nieżywo-tych, dlatego też otrzymano wiele poprawnych zdań (z usterkami)¹⁶⁹. To zadanie tylko potwierdza siłę interferencji¹⁷⁰:

Jem duże kotlety – 15,
Jem duży kotlet – 3,
Jem dużą kotletę – 3,
Jem duży kotlety – 2,
Jem dużo kotlet – 2,
Jem dużą kotlety – 1,
Jem duży kotletę – 1.

Rodzaj męskoosobowy w M. lm.

Mianownik liczby mnogiej rzeczowników jest zdecydowanie jednym z najbardziej lapsogennych miejsc polskiej gramatyki. Błędy studentów ukraińskojęzycznych w M. lm. rzeczowników¹⁷¹ r. m.-os. wymieniane są przez glottodydaktyków – autorów analiz lapsologicznych (i kontrastywnych) zawsze w czołówce wszystkich błędów gramatycznych popełnianych przez tę grupę uczących się JPJO (zob. np. Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010; Dąbrowska 2004b, 2005; Krawczuk 2005, 2007, 2011a, 2011b i in.; Zielińska 2010; Mazur 1993; Przechodzka 1993). Problem ten ma swoje źródło w odmiennej realizacji kategorii rodzaju w liczbie mnogiej rzeczowników polskich i ukraińskich. Liczba mnoga rzeczowników polskich dzieli się na dwie klasy kongruencyjne (Grzegorzczkova i in. 1998: 209–210): rzeczowniki męskoosobowe (*Ci nowi studenci byli...*) i niemęskoosobowe (*Te nowe konie/stoły/okna/książki były...*). Rzeczowniki r. m.-os. oznaczają bądź osobę płci męskiej (*brat, prezydent, student*), bądź też osobę bez względu na jej płeć (*kierowca, kibic, fachowiec*). Klasa rzeczowników r. niem.-os. zbiera wszystkie pozostałe rzeczowniki. Inaczej nato-

¹⁶⁹ Usterki te wynikają z odmiennego rodzaju rzeczownika: pol. *kotlet* (r.m.) – ukr. *котлета* (r.ż.).

¹⁷⁰ Trzeba podkreślić, iż zadanie to odznaczało się pewną dozą manipulacji: studenci automatycznie założyli, że zdania są „niegotowe” i należy je ułożyć. Podchwytliwość ta jednak uwi- doczniła dużą niepewność badanych – tylko pojedyncze osoby miały całkowitą pewność co do dopełnień biernikowych. Niepewność innych uruchomiła interferencję, która dała pod- powiedź w postaci rodzimych struktur. A przecież podobne zdania były ćwiczone już wielo- krotnie wcześniej.

¹⁷¹ Oprócz rzeczowników kategoria męskoosobowości dotyczy także: przymiotników, imiesło- wów przymiotnikowych, liczebników i zaimków, a także czasowników w czasie przeszłym, przyszłym złożonym oraz w trybie przypuszczającym.

miast jest w języku ukraińskim: „ukraińska gramatyka – zarówno tradycyjna, jak i nowsza – utrzymuje konsekwentnie, że w liczbie mnogiej formy rodzajowe się neutralizują i dla form liczby mnogiej rodzajów raczej się nie wyróżnia [...]” (Krawczuk 2012d: 154). Leksemy: *syn*, *słoń*, *monitor* mają identyczny M. lm.: ukr. *син* – *сини*; *слон* – *слони*; *монитор* – *монитори* (por. pol. *syn* – synowie; *słoń* – *słonie*; *monitor* – *monitory*) i tworzą identyczne zdania: *Ці сини/слони/монитори були*.

A. Krawczuk akcentuje także, że trudność ta sięga głębiej, gdyż dotyczy odmiennej kategoryzacji rzeczywistości. Błędy w polskim r. m.-os. są trudne do zwalczenia, gdyż mają podłoże kognitywne (2012d: 164). Ukraińcom jest bliższa kategoryzacja: żywotne – nieżywotne niż osobowe – nieosobowe, przy czym w M. lm. rzeczowników nie dokonują oni żadnej kategoryzacji, stąd konieczność namysłu nad tym, czy dany rzeczownik polski jest osobowy, a w dalszej kolejności: czy jest męski, czy żeński, jest dla nich trudna. Przyswojenie przez Ukraińców kategorii męskoosobowości w polszczyźnie polega w istocie przede wszystkim na zmianie myślenia.

Błędy osób z pierwszym językiem ukraińskim w M. lm. polskich rzeczowników, związane z błędnie realizowaną kategorią rodzaju, dotyczą przede wszystkim rzeczowników r. m.-os. i polegają na tym, iż formy te są kształtowane na wzór polskich form niemęskoosobowych, gdyż właśnie do nich podobne są formacje w J1 studentów, np. zamiast *studenci* występuje często błąd **studenty*, identyczny z ukraińskim odpowiednikiem *студенту*. Zatem błędy w rodzaju męskoosobowym to głównie rezygnacja z alternacji spółgłoskowych (ich obecność wyróżnia rzeczowniki r. m.-os. od r. niem.-os.) oraz nadawanie końcówek właściwych rzeczownikom r. niem.-os. Błędy z korpusu to:

r:rz(y)

**kelnery* (5TG); **kelnere* (TG); **fryzjery* (5TGmos); **autory* (PP); **aktory* (TG; TGmos; PP); **aktore* (PP); **seńjory* (TG); **kuriery* (EB2); **animatory* (EB2); **profesory* (TGmos); **Tatary* (EB1);

k:c(y)

**pracownicy* (PP; T1); **współpracownicy* (EB1); **Angliki* (3TG); **Kozaky* (EB1); **Polaki* (PP); **Chińczyki* (6TGmos); **Europejczyki* (8TGmos);

t:c(i)

**kosmity* (KP); **emeryty* (EB1); **poety* (6TG); **stydenty* (TG); **studenty* (TG); **klienty* (3TG); **prezydenty* (TGmos);

st:śc(i)

**turysty* (2PP);

g:dz(y)

**kolegi* (2EB1; EB2; 2TG); **koliegi* (PP);

n:ni(e)

**Rosjany* (2TG);

zn:zn(i)

*mężczyzny (TG);

z:z(i)

*Francuzy (9TGmos).

W zasadzie uznać można, że wszelkie rzeczowniki M. lm. r. m.-os., w których nie występują odpowiednie alternacje, a spółgłoski wygłosowe oraz końcówki odpowiadają rodzajowi niemęskoosobowemu, wynikają z mylenia obu tych rodzajów:

*człowieki (TG)¹⁷²;

*Niemczyki (TG);

*Rosjaniny (3TG; 3TGmos);

*Rosjany (2TGmos);

*Amerykaniny (TGmos);

*Białorusy (2TGmos);

*Włochy (4TGmos);

*Angielczyki (TG).

Błędy rodzaju w M. lm. rzeczowników zagrażają powodzeniu komunikacji (są więc istotne z punktu widzenia gradacji wagi błędów w glottodydaktyce), gdyż formy *profesory; *urzędniki niosą ze sobą niezamierzoną deprecjację desygnatu (por. *te łobuzy, te chamy, te gryzipiórki*). Popełnione nieświadomie, wydawałoby się, zwykle błędy gramatyczne wyraźnie wpływają na znaczenie przekazu, a przez słuchaczy mogą zostać odebrane jako obraźliwe (Krawczuk 2011b: 487). Formy deprecjatywne są bowiem nacechowane – wyrażają niechęć, lekceważenie i pogardę (Bańko 2005: 147)¹⁷³.

3.3.1.2. Liczebność błędów w rodzaju rzeczowników

Po podliczeniu wszystkich błędów w rodzaju rzeczowników okazuje się, że jest ich w korpusie 231, z czego:

- 117 błędnych określeń rodzaju rzeczowników;
- 18 błędów w rzeczownikach lm. związanych z odmiennym synkretyzmem B.;
- 96 błędów w lm. rzeczowników r. m.-os.

¹⁷² To częsty błąd w temacie supletywnym: *człowiek – ludzie*.

¹⁷³ M. Bańko uznaje deprecjatywność rzeczowników w M. i W. lm. r. m.-os. za kategorię fleksyjną, o funkcji prymarnie semantycznej. Sekundarnie jest to kategoria składniowa uzależniająca, gdyż deprecjatywne rzeczowniki wymagają przyjęcia formy deprecjatywnej (niemęskoosobowej) przez zależne czasowniki, przymiotniki, zaimki, imiesłowy przymiotnikowe i liczebniki, por. *Te dwa łotry przekłte uciekły* (2005: 147–148).

3.3.1.3. Kategoria liczby

Błędy w kategorii liczby rzeczowników polskich są rzadsze niż błędy w kategorii rodzaju i zdarzają się najczęściej tam, gdzie w języku ukraińskim i polskim występują kontrasty w jej realizacji. Przykładem błędu, który wynika z różnicy w liczbie rzeczowników w J1 i J2, jest: **Wengrija* (EB1) w lp. na wzór ukr. *Угорщина* (lp., r.ż.) zamiast *Węgry* w lm. Niemniej jednak zdecydowanie więcej błędów występuje z powodu nie tyle odmiennej liczby, ile różnych wykładników tej samej liczby. I tak, zarówno polski *makaron*, jak i ukraiński rzeczownik: *макарони* to rzeczowniki zbiorowe, z tym że polski rzeczownik należy do grupy *singularia tantum* (wyłącznie lp.) i nie może występować jako kalka wyrazu ukraińskiego: **makarony*. Częste są błędy: **pudełko makaron* (TG); **puszka makaroń* (TG); **Nie lubię makaronów* (EB1). Częstsze jeszcze są błędy w polskich *pluralia tantum* (wyłącznie lm.), jak: *wakacje*, *ferie*, *studia* (w znaczeniu ‘wyższa edukacja’). Pomimo zbieżnych odpowiedników ukraińskich (np. pol. *wakacje* – ukr. *канікули* – oba wyrazy to *pluralia tantum*) polskim rzeczownikom nadawana jest lp. i r.ż.:

**ta studia* (EB1); **w czasie studii* (PP); **wyboru studii* (PP); **ze studii* (PP); **na studji* (EB1); **skończyć studję* (EB1); **Nie zawsze jest łatwo pojednać ją ze studią* (PP); **dotyczy studii* (EB2); **od studij* (EB1); **po skończeniu studju* (EB1); **na studje* (PP); **na studię* (PP); **chodźć na studie* (PP); **Studia w Polsce uczą samodzielności* (PP); **Studia w Polsce kosztuje* (PP)¹⁷⁴;

**Mamy ferii zimowy* (EB1); **Życzę ciekawej ferii zimowej* (EB1); **ferią* (EB1); **Jadę na ferii* (EB1); **Na ferii zimowej byli* (EB1); **udaną wakację* (EB1); **wakacją* (EB1); **Marzyłam o pięknej wakacji* (EB1).

Polski rzeczownik *zajęcia* (‘wykłady, ćwiczenia na uczelni’) należący do grupy *pluralia tantum* ma swój odpowiednik w języku ukraińskim: *заняття*, jednak rzeczownik ten nie jest w języku ukraińskim *plurale tantum* – może być używany także w liczbie pojedynczej (Krawczuk 2011a: 219). Błąd polega zatem na użyciu polskiego rzeczownika w lp.: **Tematem dzisiejszego zajęcia jest* (PP); **Idę na zajęcia z języka polskiego* (PP); **Nie byłem na zajęciu* (PP).

Wymienione wyżej rzeczowniki sprawiają ukraińskojęzycznym studentom najwięcej problemów i powodują błędy występujące regularnie¹⁷⁵. Warto więc, podając te wyrazy, wprowadzać od początku ich kontekst: zdania, w których będą one występowały w różnych formach przypadkowych.

¹⁷⁴ Bierze się to najprawdopodobniej z ukraińskiego wyrazu *студія* – odpowiednika polskiego: *studio*, którego ukraińska lp. przypomina polską lm.: *te studia*, stąd przyjęcie lp. i konsekwentnie błędna odmiana według paradygmatu lp. r.ż.

¹⁷⁵ Wahania w stosunku do liczby rzeczowników skutkują powstawaniem także błędów składniowych w grupie głównej (patrz 3.4.1.5.).

Pozostałe błędy w kategorii liczby rzeczowników polskich w korpusie są jednostkowe:

- **Masz energię, chęć, marzenie* (PP); **bez marzenia* (PP);
- **drzewna* (PP) zam. *drewno*¹⁷⁶;
- **demakijaż szyj* (PP);
- **puszku groszeków* (TG);
- **Nie wymaga dużo miejsc* (PP);
- **Widziałem różne architektury* (EB1);
- **Muszą być zainteresowani stałymi poszerzaniem wiedzy i umiejętności* (T1);
- **Myśl swoimi mózgami* (KP);
- **Magda ciągle opowiada o swoim mężach* (PP);
- **wszystkie narzędzie* (PP);
- **kompetencja* (5PP)¹⁷⁷;
- **kwalifikacja* (5PP)¹⁷⁸;
- **z powodu niewystarczającej umiejętności* (TG);
- **Nie ma śmiecia* (2EB2);
- **Wspiera mnie w trudnych minutę* (EB2);
- **Spotkało nas dużo pechów* (EB1);
- **na peryferji miasta* (EB1);
- **po dwóch miesiącu* (EB2);
- **jechać do Włochu* (EB1);
- **Codziennie była różna animacja i rozrywki* (EB1).

Popełniono w sumie 63 błędy w liczbie polskich rzeczowników.

3.3.1.4. Kategoria przypadku

Dopełniacz liczby pojedynczej

W D. lp. rzeczowników polskich studenci ukraińskojęzyczni popełnili najwięcej błędów w r.m., co jest związane z koniecznością wyboru końcówki *-a* lub *-u* w rzeczownikach nieżywotnych¹⁷⁹, opartym na kryterium semantycznym. Podobnie jest

¹⁷⁶ Rzeczownik *drewno* to *singularia tantum*, dodatkowo mamy tutaj do czynienia z kontaminacją leksykalną: *drzewa* i *drewno* (to autoglotyzm, według J. Veselego, neologizm, będący leksykalną wypadkową J1 i J2, patrz 1.2.3.).

¹⁷⁷ W ISJP *kompetencja* z podpisem: *zwykle w lm.* (655).

¹⁷⁸ W ISJP *kwalifikacje* w znaczeniu 'wykształcenie lub uzdolnienia potrzebne do wykonywania jakiejś pracy' z podpisem: *tylko lm.* (739).

¹⁷⁹ Rzeczowniki żywotne r.m. mają w D. wyłącznie końcówkę *-a*.

w języku ukraińskim, w którym również występują obie te końcówki (w języku rosyjskim jest wyłącznie jedna *-a*), i podobnie jak w polskim działa tu kryterium znaczeniowe, a więc nieostre. Jak pisze Iryna Kononenko, tendencje w dopełniaczu lp. r.m. są w obu językach podobne, lecz poszczególne formy nie zawsze sobie odpowiadają (2012: 452).

W poniższej tabeli zamieszczono błędy polegające na użyciu nieprawidłowej końcówki fleksyjnej (na dokonaniu nieprawidłowego wyboru pomiędzy dwiema końcówkami) w D. lp. r.m.

Tab. 14. Błędne końcówki rzeczownika w D. lp. r.m.

Końcówka <i>-u</i> zamiast <i>-a</i>		Końcówka <i>-a</i> zamiast <i>-u</i>
Interferencyjne	Nieinterferencyjne	Interferencyjne
*<i>Nie lubię seru</i> (10TG) ukr. <i>серу</i>; *<i>dla całego świata</i> (PP) ukr. <i>світу</i>; *<i>na kraj świata</i> (PP); *<i>z całego świata</i> (EB2); *<i>wielkość świata</i> (EB1); *<i>nowego świata</i> (EB1); *<i>widzenie świata</i> (EB1); *<i>ze świata</i> (PP); *<i>Chcę być właścicielem świata</i> (PP); *<i>strona mojego blogu</i> (PP) ukr. <i>блогу</i>; *<i>następnego ranku</i> (PP); *<i>każdego poranku</i> (EB1) ukr. <i>ранку</i>; *<i>z pociąga</i> (EB1) ukr. <i>ноїзда</i>.	*<i>Dzwonię do przyjacielu</i>¹⁸¹ (TG); *<i>lepszy od Paintu</i> (PP); *<i>Nie lubię ciemnego chlebu</i> (TG); *<i>z e-booku</i> (2PP); *<i>do Paryżu</i> (EB1); *<i>od środka</i> (EB1); *<i>Szukam tego kluczu</i> (TG); *<i>Zależy od dnia</i> (PP); *<i>do szpitalu</i> (EB2); *<i>z materacu</i> (PP)	*<i>od poniedziałka do piątku</i> (TG) ukr. <i>понеділка</i>; *<i>herbatę bez cukru</i> (TG) ros. <i>сахара</i>¹⁸²; *<i>do puba</i> (TG) ros. <i>наба</i>; *<i>zwiedzanie szczyta</i> (EB1) ros. <i>нука</i>; *<i>Nie mógł napisać tego egzamina</i> (PP) ros. <i>экзамена</i>; *<i>Nie możesz zdać egzamina</i> (EB2); *<i>dla pracodawcy</i> (PP) ros. <i>роботодавця</i>; *<i>powiew wiatra</i> (PP) ros. <i>ветра</i>; *<i>Nie miałam takiego dziwnego sna</i> (PP) ros. <i>сна</i>; *<i>do oceanu</i> (PP) ros. <i>океана</i>; *<i>puszka groszka</i> (TG) ros. <i>гороха</i>; *<i>z telefonu</i> (PP) ros. <i>телефона</i>;

¹⁸⁰ Możliwe, iż w przykładzie tym błąd **przyjacielu* to celownik właściwy konstrukcji: **dzwonić komu* zamiast: *dzwonić do kogo*, zatem jego użycie wraz z przymkiem *do* można by uznać za formę strukturalnej kontaminacji.

¹⁸¹ Rosyjski odpowiednik wyrazu podawano wówczas, gdy ukraiński miał identyczną z polską końcówkę fleksyjną, czyli *-u* (np. pol. *cukru* – ukr. *цукру*). Brak końcówki *-u* w D. lp. r.m. w języku rosyjskim można uznać za główną przyczynę transferu końcówki *-a* w miejsce polskiej *-u* w tych wyrazach, których odpowiedniki ukraińskie mają końcówkę identyczną jak polska. Stanowi to dowód na silną interferencję nie tylko języka ukraińskiego, ale także języka rosyjskiego. To przykład błędów dysymilacyjnych (J. Veselý, patrz 1.2.3.).

Końcówka -u zamiast -a		Końcówka -a zamiast -u
Interferencyjne	Nieinterferencyjne	Interferencyjne
		*z samolota (PP) ros. <i>самолета</i> ; *motora (PP) ukr. <i>мотоцикла</i> ; *dla staża (PP) ukr. <i>стажування</i> ; *wyjście z autobusa (PP) ukr. <i>автобуса</i> ; *do autobusa (PP); *na początku lista (EB1) ukr. <i>листа</i> ; *mojego lista (2EB1); *trwania kursa (EB1) ros. <i>курса</i> ; *od hipermarketa (EB1) ros. <i>супермаркета</i> ; *do kantora (PP); *Ma kształt prostopadłościana (PP); *Przed przystąpieniem do zabiega (PP) ¹⁸³

Omawiane błędy podzielono na dwie główne grupy, a w ich obrębie na dodatkowe grupy błędów, które wynikają z interferencji oraz tych, których nie można wyjaśnić mechanizmem transferu negatywnego. Nieprawidłowa końcówka -u w miejsce -a częściej ma źródło interferencyjne – języka ukraińskiego (w którym jest ona częstsza niż -a). Natomiast stosowanie końcówki -a w miejsce -u można uznać za jedynie transferowe – silnie działa tutaj interferencja języka rosyjskiego. Końcówkę -u można uznać niekiedy za hiperpoprawną, być może kojarzoną przez studentów z „polskością”, podczas gdy końcówka -a brzmi wyraźnie „rosyjsko”. Fenomen ten został w literaturze przedmiotu opisany w kategoriach przyjętej strategii komunikacyjnej – by mówić hiperpoprawnie i szczególnie „obcojęzycznie” (H. Raabe, patrz 1.2.3.).

Ciekawym zjawiskiem jest to, iż Ukraińcy tak często transferują niepoprawną końcówkę -a z języka rosyjskiego, mimo że w ich języku ojczystym w wyrazach podobnych (brzmiących podobnie, o identycznym lub zbieżnym znaczeniu) występuje często ta sama, co w języku polskim, końcówka -u. To przykład błędów dysymilacyjnych, polegających na dążeniu do odróżniania języków nawet tam, gdzie występują formy zbieżne lub identyczne (J. Veselý, patrz 1.2.3.). Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy można uznać zarówno luki w kompetencji językowej w języku ukraińskim studentów¹⁸³, jak i mieszanie języka ukraińskiego z rosyjskim¹⁸⁴.

¹⁸² Interferencyjne źródło ostatnich trzech błędów trudno potwierdzić ze względu na brak podobnych wyrazów w językach ukraińskim i rosyjskim, natomiast rozszerzenie użycia końcówki -a w D. r.m. można jak najbardziej uznać za zjawisko związane z transferem negatywnym z języka rosyjskiego.

¹⁸³ A. Krawczuk pisze, iż z wyborem właściwej końcówki w D. lp. Ukraińcy mają problem także w języku ukraińskim (2011a: 176), podobnie jest przecież w przypadku błędów w D. r.m. u Polaków.

¹⁸⁴ Świadomość językowa badanych studentów z Ukrainy w ich języku ojczystym jest niepełna, a ich wiedza gramatyczna ograniczona. Ponadto nie są oni pewni, które formy, elementy

Trzy przykłady błędów w D. r.m. dotyczą nieprawidłowej odmiany (lub jej braku) rzeczowników męskich na *-a*: **do dentystę* (KP); **Musimy iść do tata* (EB2); **u kosmonawta* (PP).

Druga, nieliczna grupa błędów w D. lp. r.m. polega na użyciu nieprawidłowego tematu fleksyjnego. Mamy tu zarówno przykłady z obecnością *e ruchomego*, jak: **Nie ma piesa* (TG); **Mareka* (TG)¹⁸⁵, jak i ze zbędnymi alternacjami w temacie fleksyjnym: **Nie znam profesora Aleksandra* (PP); **z komputera* (PP). Kolejne dwa błędy polegają na obecności nieprawidłowych morfemów w temacie: **Nie zrobiłabym błędu* (PP); **jednego przyjaciola* (PP).

Mniej błędów niż w r.m. odnotowano w D. lp. rzeczowników r.ż. Najczęstsze błędy to wybór nieprawidłowej końcówki *-y* zamiast *-i* po wygłosie zakończonym na *k, g* lub po spółgłoskach miękkich, co wynika oczywiście z języka ukraińskiego:

**Nie ma Moniky* (TG);

**wiele formatów grafiki* (PP); **w kierunku grafiki* (EB1);

**Polky* (TG);

**Idę do koleżanky* (TG);

**z Polski* (EB1);

**Nie lubię szynki* (TG);

**3 puszki Coca-Coly* (TG);

**Idę do babcy* (TG).

Za mechanizm odwrotny można uznać nieprawidłowe zmiękczenie spółgłosek: **naszego sercia* (EB1).

Problematyczne okazały się także dla studentów końcówki D. rzeczowników zakończonych w M. na *-ia* oraz *-cja*. Wstawiali oni końcówkę rodzimą wyrazów podobnych *-iji* (np. pol. *bez rejestracji* – ukr. *без реєстрації*) lub tworzyli jej warianty: **do restauracji* (EB1); **Idę do filharmonij* (TG); **Idę do restauracij* (TG); **Idę do restauracii* (TG).

Zdarzyły się także nieliczne wykojeżenia polegające na myleniu przypadków. Wcześniej wyuczone formy B. mogły wpłynąć na wprowadzane później formy dopełniaczowe (transfer uczenia się, patrz 1.2.3.1.), np.: **dla swojej przyjaciółkę* (EB1);

i leksemy przynależą językowi ukraińskiemu, a które rosyjskiemu. Na proste wydawałoby się pytania, dotyczące ukraińskich i rosyjskich odpowiedników leksykalnych polskich wyrazów, potrafią toczyć na forum grupy długie i zażarte spory. Używając języka rosyjskiego (częściej leksyki niż paradygmatów gramatycznych), nie są najczęściej świadomi faktu, iż nie jest to język ukraiński.

¹⁸⁵ Nie są to błędy interferencyjne, gdyż w języku ukraińskim *e* oraz *o* zanika w podobnych wyrazach i ich formach przypadkowych: pol. *dzień: dni* – ukr. *день: дні*; pol. *budynek: budynki* – ukr. *будинок: будинки* (Дегтярьова 2018: 371).

**Idę do koleżanke* (TG). Na powstawanie form wyrazowych: **do Polscy* (PP; EB2); **do Polscej* (EB1); **do Polscyi* (EB1) może mieć natomiast wpływ frekwencja występowania oraz osłuchanie się z formą Ms. w *Polsce* od pierwszych dni studiów, podobnie jak forma **z dworzca* (EB1) wynika z częściej używanego M. tego wyrazu, a: **Z nudzi patrzyłam w okno* (Tł) – pochodzi od czasownika *nudzić się* (to przykłady hipergeneralizacji).

W D. r.n. zanotowano niewiele błędów. Najczęściej studentom ukraińskim sprawiają trudności rzeczowniki r.n. zakończone na *-um*¹⁸⁶: **Idę do muzeumu* (TG); **Idę do muzeuma* (TG); **Idę do muzeu* (TG).

Zdarzają się także pojedyncze przykłady braku odmiany rzeczowników r.n.: **w dziedzinie kino* (PP); **na brzegu Morze Czarne* (EB1), jak i problem z odmianą trudniejszych rzeczowników, z rozszerzonym tematem w przypadkach zależnych: **do ramiona* (Tł).

W sumie w D. lp. rzeczowników popełniono 96 błędów, z czego w rodzaju męskim wystąpiło ich najwięcej – 69, w żeńskim 21, a w nijakim zaledwie 6.

Celownik liczby pojedynczej

Błędy w C. lp. r.m. polegają przede wszystkim na nadużywaniu końcówki *-u* względem *-owi*, chociaż końcówkę *-u* przyłącza zaledwie 17 rzeczowników w języku polskim. Co ciekawe, w języku ukraińskim w C. także występują obie te końcówki: *-obi* (*-ebi*, *-esi*) / *-y* (*-iu*), przy czym pierwsza przynależy zwykle rzeczownikom męskim żywotnym, a druga rzeczownikom męskim nieżywotnym. Jednakże w obecnych paradygmatach w języku ukraińskim wymienia się je obie równolegle. Równocześnie, w języku rosyjskim mamy do czynienia w C. r.m. i r.n. wyłącznie z końcówką *-y* (*-iu*), stąd obserwacje wskazują na jej ekspansywność w języku ukraińskim. Fakt ten znajduje także potwierdzenie w korpusie błędów:

**każdemu obywatelu* (TG);

**Ich celem jest pomoc innemu człowiekowi* (2Tł); **Każdemu człowiekowi potrzebny jest przyjaciel* (PP); **Takiemu człowiekowi można byłoby dać szansę* (PP);

**Mogę zaufać Maciejowi* (PP);

**Wojtku zależy na wysiłku fizycznym* (2PP);

**Jest ciężko pracodawcy* (PP);

**Studentowi trzeba* (PP);

¹⁸⁶ Deklinacja rzeczowników o tym zakończeniu w języku ukraińskim znacznie różni się od polskiej. W lp. w języku ukraińskim rzeczowniki na *-um* odmieniają się, a ich końcówki fleksyjne występują po morfemie *-um*, np. pol. *w akwarium* – ukr. *в акваріумі*; pol. *do akwarium* – ukr. *до акваріума* etc. Paradygmat ten został zastosowany do odmiany należącego w polszczyźnie do nieodmiennych w lp. rzeczowników r.n., a w języku ukraińskim r.m.: pol. *muzeum* – ukr. *музей*.

- *potrzebnych klientu (PP);
- *Daleś prezent Aleksandrowie Nowaku (2TG);
- *każdemu kraju (PP);
- *żeby nie szkodzili swojemu wzrokowi (PP);
- *Zapewniają pracę czytniku (PP);
- *Dobremu rowerowi niezbędna naprawa (KP).

Odwrotna sytuacja, czyli nadawanie końcówki *-owi* rzeczownikom, które mają w C. końcówkę *-u*, zdarza się, rzecz jasna, o wiele rzadziej, np. **Oddał duszę diabłowi* (PP). Niekiedy końcówka celownika lp. r.m. myli się studentom z podobną końcówką M. lm. rzeczowników męskoosobowych: *-owie*, np.: **Daleś prezent Aleksandrowie* (2TG); **wbrew dziadkowi* (TG)¹⁸⁷.

W C. r.ż. najczęściej zdarzają się wykołajenia związane ze stosowaniem połączenia dwóch możliwych końcówek. Zamiast końcówek *-i* albo *-e* (którym towarzyszą alternacje spółgłoskowe w temacie fleksyjnym) studenci piszą *-ie*, co dotyczy najczęściej rzeczowników o miękkim wygłosie, jak: *babcia, Kasia, ciocia, Dania* etc.: **Ufam tylko mojej przyjaciółce Kasie* (10TG); **Dałam swój zeszyt Asie Rudzkiej* (7TG). Ponieważ żeński C. w języku ukraińskim ma jedną końcówkę *-i*, trudno szukać wytłumaczenia tego typu błędów w transferze z tego języka. Natomiast w języku rosyjskim w C. r.ż. dominuje końcówka *-e*. Ponadto za błąd ten może odpowiadać sam proces nauczania. Wprowadzając C. r.ż., lektorzy najczęściej koncentrują się na dobrym wyćwiczeniu alternacji w wyrazach przed końcówką *-e* w C., jak: *matka – matce, siostra – siostrze, noga – nodze* etc. Pozostałym rzeczownikom, których końcówka C. lp. równa się końcówce D. lp., nie poświęca się już tak wiele uwagi, stąd być może generalizacja końcówki *-e* (np. **tej podróże* (EB1) i dodawanie jej tam, gdzie jest ona zbędna, jak w przykładzie: **Dałam cioci Jadzie kwiaty* (PP)). Co więcej, studenci zwykle kojarzą końcówkę fleksyjną z dodaniem elementu (morfemu), nie zaś ze skróceniem wyrazu o morfem – a tak wygląda dla laika przekształcenie M. *Basia* w C. *Basi*. Dowodem na to mogą być formy typu: **Dałam swój zeszyt Asii Rudzkiej* (2TG).

Nadużywanie końcówki *-e* widać także tam, gdzie celownikowe *-e* myli się studentom z biernikowym *-ę* (transfer uczenia się), np.: **Dałam kwiaty swojej sąsiadce* (TG); **Dałam swój zeszyt Asię Rudzkiej* (2TG). Niekiedy występuje nawet końcówka rodzimego biernika: **Dałam kwiaty swojej sąsiadki* (TG). Błędem tego typu towarzyszy także zaniechanie alternacji: **Mojej matce nie było smutno* (EB2); **Czy twojej siostrze podobała się ta wystawa?* (3TG); **Czy twoją siostrę podobała się ta wystawa?* (TG); **Czy twoją siostrę podobała się ta wystawa?* (TG).

¹⁸⁷ Przykład interesującego połączenia dwóch możliwych końcówek *-owi* i *-u* lub nadanie końcówki *-u* formie M. lm.

W sumie w C. lp. rzeczowników popełniono 52 błędy, z czego najwięcej wystąpiło w rzeczownikach r.ż. – 31 błędów, w r.m. – 21, a błędów w r.n. nie wyeksцерpowano.

Biernik liczby pojedynczej

W B. lp. najwięcej błędów występuje w rzeczownikach r.ż. Błędy te polegają głównie na wstawianiu w miejsce polskiej końcówki -ę jej ukraińskiego (i rosyjskiego) odpowiednika -у (-ю) [u, ju], stąd liczne błędy:

- *jechać na Ukrainu (PP);
- *Mam miłu kotku (TG);
- *Oddał duszu (PP);
- *Mam komórku i torbu (TG);
- *Monika lubi pić zielonu herbatu (TG);
- *Znam młodu, sympatycznu studentku (2TG);
- *Mam ciocią Basiu (TG);
- *Mam młodszą siostrę Nastju (TG); *Mam młodszą siostrą Nastiu (TG); *Mam młodszą siostru Nastiu (TG);
- *Proszę 1 paczku herbaty (TG);
- *Proszę 1 puszkę groszku (TG);
- *Bartek kocha swoją żonu (TG);
- *wyrazić histori (PP);
- *Znalazła pracu (EB1); *Wybiera tu pracu (EB1); *Swoju pracu trzeba szanować (EB1);
- *Chce pojechać na wycieczku (PP); *na wycieczku (EB1);
- *Każdy program ma swoją specjalizaciju (PP);
- *Kocha rodzinu atmosferu (PP);
- *Wybrałabym praktyku (PP);
- *zformułować hipotezu robocz (PP);
- *Idę na uczelniu (PP);
- *poważać kulturę (EB2); *zobaczyć kulturę (2EB1);
- *Rodzina miała starszą córkę Galinu (EB2);
- *Rodzina miała średniu córkę Annu i Valiu (EB2);
- *Ona miała sowu (EB2);
- *Kocham swoję matkę (EB2); *Mam matkę (PP);
- *Nadia lubie jogu (EB2);
- *Grał w piłkę nożnu (EB2);
- *Zobaczyłem wielk różnicę (EB2);
- *Zobaczyłbym piękn architekturę (EB1);
- *Zobaczyłbym wieżę (EB1);

- *Zobaczyć Wenecju (EB1); *Zwiedziła Wenecju (EB1);
- *W centrie ma rzeku (EB1);
- *resztu czerwca (EB1);
- *na imprezu (EB1);
- *czytać nowu książku (EB1); *Wzięła książku w ręcy (EB1);
- *Ma firmu (EB1);
- *brać swoju rodzinu (EB1); *Mam rodzinu (PP);
- *Mam siostru (PP);
- *Studiuję mechaniku (PP);
- *w sobotu (PP);
- *Chcę korzystać każdą możliwościu (EB1).

Niekiedy ukraińska końcówka zostaje przeszczepiona w rodzimej formie zapisu jako -y [u]: *mieć dobre pracy (PP); *Przekraczamy granicy (EB1); *Mam młodszy siostry Nastia (TG); *Widziałem słynny Jerozolimy (PP); *Formułujemy hipotezy roboczą (PP).

Liczne są także błędy polegające na myleniu końcówki żeńskiego B. -ę z końcówką N. -ą – pierwszego przypadku w polskiej deklinacji, który poznają studenci. Jest to przykład na transfer uczenia się (patrz 1.2.3.1.) lub/i na sugerowanie się końcówką poprzedzającego rzeczownik przymiotnika lub zaimka (generalizowanie końcówki innej części mowy tego samego przypadku – interferencja wewnątrzjęzykowa, hipergeneralizacja):

- *miłą kotką (TG);
- *Znam sympatyczną studentką (2TG);
- *Mam komórką i torbą (2TG);
- *Monika lubi pić zieloną herbatą (TG);
- *Mam ciocią Basią (TG);
- *Mam młodszą siostrą Nastię (TG); *Mam młodszą siostrą Nastiu (TG); *Mam młodszą siostrą Nastią (TG);
- *Bartek kocha swoją żoną (TG);
- *Pieniądz pokazuje sytuacją państwa, sytuacją człowieka (PP);
- *mieć dobrą pracę (PP);
- *przez niezależną osobą (PP);
- *Oni grają wielką rolę (PP);
- *oglądać telewizję (PP; EB1);
- *Mam matką (PP);
- *Rozumieć polską kulturą (EB2).

Niekiedy imiona własne zostają potraktowane jak przymiotniki, np.: **Mam młodszą siostrę Nastię* (2TG); **Mam ciocię Basię* (TG), a czasem wątpliwości w ich deklinacji powodują zupełne zaniechanie odmiany: **Mam młodsza siostrę Nastia* (2TG); **Mam ciocia Basia* (TG).

Bardzo często zdarza się, że końcówka *-ę* zapisywana jest jako fonetyczne *-e*: **Monika lubi pić zielone herbate* (TG); **Znam młodu, sympatyczne studentke* (TG); **dostać dobrą prace* (14EB1); **znajść dobre prace* (PP)¹⁸⁸. Błąd ten można potraktować nie tylko jako błąd zapisu, ale także gramatyczny, szczególnie jeśli tej końcówce towarzyszą inne zmiany, np. w wygłosie tematu fleksyjnego, jak w przykładach: **wziąć ze sobą w drogie* (PP); **Uwielbiam Polskie* (EB2); **Ja lubię Polsce* (EB2).

Pozostałe błędy w korpusie mają charakter interferencyjny: **Znam historiję* (PP) – ukr. *icmopio*; **Znaleźć relikwiję* (PP)¹⁸⁹ – ukr. *penikbio*; **Główną rol zagrał* (PP) – ukr. *polb*¹⁹⁰.

W B. lp. r.m. najczęściej występują błędy związane z myleniem końcówek bierownikowych z narzędnikowymi, np. **Znam ten młody studentą* (TG) (transfer uczenia się). W powyższym przykładzie użycie końcówki żeńskiej N. dla rzeczownika r.m. nie ma raczej charakteru błędu w rodzaju rzeczownika, lecz wynika z mylenia wszystkich końcówek, braku ich dobrego opanowania i umiejętności przyporządkowania. Dowodem na to mogą być te zdania, w których występuje kilka rzeczowników obok siebie, a każdy z nich jest odmieniony inaczej lub też jeden posiada końcówkę fleksyjną, a innego nie odmieniono:

**Mam starszego brata Volodię* (TG); **Mam starszego brata Volodia* (TG); **Mam starszy brata Volodia* (TG);

**Mam zeszytą, długopisą* (TG);

**Mam wujkem Piotr* (TG); **Mam wujek Piotra* (TG);

**Mam dziadeka Jan* (TG).

Część błędów dotyczy zachowania w temacie fleksyjnym tzw. *e ruchomego* w B. r.m. równym D., co nie jest błędem interferencyjnym (patrz przypis 185).

**Mam dużego piesa* (TG);

**Mam wujeka Piotra* (TG);

¹⁸⁸ To także przykład na transfer uczenia się – lektorzy unikają hiperpoprawnej wymowy wygłosowego *-ę* i uczulają studentów na poprawną wymowę.

¹⁸⁹ To ciekawy przykład na połączenie w jedną końcówki ukraińskiej i polskiej. Z ukraińskiego *-ю* do polskiego wyrazu przeszło *-j-*, ale już rodzime *-u* zamienione zostało na *-ę*, stąd zamiast *-ju* jest *-ję*.

¹⁹⁰ Wyraz *rola* w języku ukraińskim jest (tak jak w języku polskim) r.ż., jednak ma wygłos spółgłoskowy i odmienia się podobnie jak polskie wyrazy r.ż. zakończone na spółgłoskę, np. *noc*, *mysz*, *miłość*.

**Mam dziadeka Jana* (2TG); **Mam dziadeka Jan* (TG); **Mam dziadeka* (PP);
 **Mam ojcieca* (PP).

W rzeczownikach męskich zakończonych na samogłoskę zrobiono identyczne błędy jak w r.ż.: **Mam starszego brata Volodju* (2TG); **Na kierowcu napadły alpaki* (PP).

Część błędów dotyczy błędnego rozróżnienia pomiędzy tymi rzeczownikami męskimi, których B. równa się D. (żywotne), a tymi, których B. równa się M. (nieżywotne): **Mam duży pies* (TG). Zapomniano, iż żywotne mają w D. wyłącznie końcówkę -a, stąd w B. rzeczowników żywotnych niemożliwa jest końcówka -u: **Pytali starszego dziekanu* (TG).

W B. rzeczowników lp. popełniono razem 125 błędów, z czego zdecydowanie przeważają błędy w rzeczownikach r.ż. – 106, w r.m. wystąpiło 19 błędów, a błędów w B. rzeczowników r.n. nie zanotowano.

Narzędnik liczby pojedynczej

Studenci ukraińskojęzyczni nie mają większych problemów z opanowaniem reguł tworzenia N. lp. podobnego do ich rodzimego. Błędy w końcówkach N. rzeczowników r.ż. nie mają charakteru regularnego, są różnorodne, a z rodzimymi końcówkami N. lp. r.ż. -oю (-eю, -εю) [oju, eju, jeju] wiąże je błędna końcówka -u lub obecność morfemu -ej, -oj:

**z przyszłościu* (PP); **każdą możliwoścIU* (PP);
 **Jest moją najlepszą przyjacielkow* (EB2);
 **Jesteśmy ładnej rodzinieJ* (PP); **Jeszcze jednej przyjemnościej dla mnie było* (EB2);
 **związany z historię* (EB1);
 **Ona jest najważniejszą osobę* (EB2); **odnosić się do ludzi z przyjaźnię* (PP);
 **z swojej siostrój* (PP); **ze swojej koleżankoj* (EB1).

W r.m. w niewielu przykładach uwidacznia się transfer negatywny, gdyż N. r.m. ma w języku ukraińskim wariantywnie końcówki: po spółgłoskach twardych występuje końcówka -om [om], a po miękkich i szeleszczących -em (-εm) [em, jem]. Zdarza się więc, że polskim rzeczownikom twar-dotematowym studenci dodają rodzimą końcówkę -om zamiast polskiej -em (-iem), jedynej w N. r.m. niezależnie od wygłosu tematu: **powiązany ze stanowiskom* (PP); **Film jest dziełom sztuki* (PP); **latom* (EB1); **za miastom* (EB1); **z niebom* (EB1).

W rzeczownikach r.m. występują także błędy w postaci tematu fleksyjnego. Poniższe przykłady mają charakter jednostkowy: **z liasem* (EB1); **Być wielkim logistem* (zam. logistykiem) (EB1); **Jestem Ukraininem* (PP).

Zawsze trudny dla studentów nie tylko ukraińskojęzycznych jest rzeczownik *przyjaciel* i jego odmiana: **z przyjacielem* (PP); **swoim przyjaciółem* (EB1); **być ci przyjaciółem* (EB1); **najbliższym przyjaciółem* (EB1).

Zdarzają się problemy z *e ruchomym*: **Lubię chodzić na spacer ze swoim piosem* (TG), a także nieuzasadnione alternacje: **pod barzem* (KP); **przed komputerem* (EB2); **Jeżdżę rowerem* (PP) (hipergeneralizacja tematu Ms.) lub brak odmiany, w tym przypadku obcego imienia: **razem z Harry* (PP).

Popełniono w sumie 27 błędów fleksyjnych w N. rzeczowników, z czego najwięcej w r.m. – 17 błędów, mniej w r.ż. – 10. Błędów w r.n. nie zanotowano.

Miejscownik liczby pojedynczej

Przypadek ten zawsze sprawia wiele problemów większości uczących się JPJO, w tym także użytkownikom języka ukraińskiego. Mnogość końcówek oraz alternacji spółgłoskowych i samogłoskowych w tematach rzeczowników powoduje, iż poprawne użycie Ms. lp. jest dla obcokrajowców trudne. Warto zatem prześledzić dokładnie, który rodzaj, jaki wygłos tematu i jakie alternacje są tym najtrudniejszym dla ukraińskojęzycznych miejscem w polskim Ms.

Najwięcej błędów w formach Ms. lp. popełniono w końcówkach fleksyjnych r.ż.

Tab. 15. Błędne końcówki rzeczownika w Ms. lp. r.ż.

Zakończone na samogłoskę				Zakończone na spółgłoskę (-o)	
wygłos niepalatalny		wygłos palatalny			
<i>b, p, m, n, w, f, s, z</i> oraz spółgł. altern. przed -e	<i>k, g, ch</i>	fonetycznie miękka	funkcjonalnie miękka	fone-tycznie miękka	funkcjonalnie miękka
*w grupi (PP); *w szkolu (EB1)	*On jest w Amerycy (PP)	*w jednej chwili (PP); *na recepcju (EB1); *w hierarchiji (PP); *o kuchni (EB1); *na kuchni (2EB1); *Studiuję na uczelnie (2EB1); *w pustynie (KP); *w pływalni (EB1); *w głównej roli (PP); *na powierzchni (PP); *Siedziałem na aule (EB2);	*na granice (EB1); *w podróży (EB1); *przy podróże (PP); *po podróże (PP); *Marzę o podróże (EB1); *o mojej podróże (EB1); *o podróże (EB1); *w tej podróże (EB1); *na plaże (2EB1); *po pracy (2PP; EB1); *w pracy (3EB1; 2EB; 2PP); *na prace (2PP);	*po śmiercie (PP)	*Widzę ulicę w nocy (PP); *w odzie-rze (EB1)

Zakończone na samogłoskę				Zakończone na spółgłoskę (-ø)	
wygłos niepalatalny		wygłos palatalny			
		<i>*stać na ziemi</i> (EB1); <i>*Na ziemi mieszkają</i> (EB1); <i>*w Azji</i> (TG); <i>*w Koreje</i> (EB1)	<i>*Pracuje na dobrej</i> <i>prace</i> (EB1); <i>*na</i> <i>takiej prace</i> (EB1); <i>*na tej prace</i> (EB1); <i>*w swojej prace</i> (EB2); <i>*Marzę o prace</i> (PP); <i>*Marze o prace za-</i> <i>granicą</i> (EB2); <i>*Ona</i> <i>marze o prace</i> (EB2); <i>*o swojej przyszłej</i> <i>prace</i> (PP); <i>*o dobrej</i> <i>prace</i> (EB1); <i>*o dobrej</i> <i>pracie</i> (EB1); <i>*na ulice</i> (PP; 3EB1; EB2); <i>*przy</i> <i>ulice</i> (PP); <i>*w ciężce</i> (EB1); <i>*w stolicy Polski</i> (3EB1)		

Zebranie błędów w końcówkach fleksyjnych Ms. lp. r.ż. pozwala z łatwością zaobserwować, iż najtrudniej jest studentom dobrać odpowiednią końcówkę do wygłosu zakończonego na spółgłoskę funkcjonalnie miękką, po której najczęściej stosują oni nieprawidłową końcówkę *-e*. Nie ma jednak na to wpływu język ukraiński, w którym Ms. r.ż. ma jedną końcówkę *-i*. Gdyby studenci pamiętali zatem, iż w języku polskim spółgłoski funkcjonalnie miękkie łączą się z *-y* (gdyż w połączeniu z *-i* stają się samogłoskami miękkimi: *c+i = ci/ć*), wówczas paradygmat rodzimy stanowiłby dla nich pomoc. Wydaje się, że nadużywając końcówki *-e*, korzystają oni z deklinacji rosyjskiej, w której – w przeciwieństwie do ukraińskiej – Ms. r.ż. ma obok końcówek *-u* [i] także *-e* [je]. Można się o tym przekonać, porównując następujące wyrazy: pol. *na ulicy* (błąd z korpusu: **na ulice*) – ukr. *на вулиці* – ros. *на улице*; pol. *w stolicy* (błąd z korpusu: **w stolice*) – ukr. *в столиці* – ros. *в столице*. Zatem jedynie forma **w podróży* powstała pod wpływem języka ukraińskiego. Najsilniej mechanizm ów działa tam, gdzie w języku polskim i rosyjskim wyrazy o identycznym znaczeniu posiadają podobne brzmienie, a ukraińskie się różnią, np. pol. *na granicy* (błąd z korpusu: **na granice*) – ros. *на границе* – ukr. *на кордоні*.

Podobnie jest w przypadku rzeczowników o miękkim wygłosie – tu także dominuje końcówka *-e*. Źródłem tych błędów może być także transfer z języka rosyjskiego: pol. *w kuchni* (błąd z korpusu: **na kuchnie*) – ukr. *на кухні* – ros. *на кухне*. Ponadto częsta w Ms. polskich rzeczowników wszystkich rodzajów końcówka *-e* może być generalizowana na te przypadki, w których występuje końcówka *-u*, *-y/-i*, i ten

typ transferu wewnętrznego może dodatkowo wzmacniać efekt interferencji międzyjęzykowej języka rosyjskiego.

Mniejszym problemem niż dobór odpowiedniej końcówki okazały się w Ms. r.ż. alternacje w tematach fleksyjnych rzeczowników – tu błędów było mniej. Zebrano je poniżej:

d:dzi(e): **To jest teraz w modie* (PP); **Koncentruje się na urodzie* (PP); **jak ryba w wodzie* (EB2);

r:rz(e): **w jednakowej miare* (PP); **Rozmawialiśmy o Barbarie* (2TG); **Rozmawialiśmy o Barbare* (TG); **Opowiadać o swojej siostrę* (2EB2);

n:ni(e): **na pierwszej stronie* (PP);

ł:l(e): **Uczy się w szkole* (EB2); **po szkole* (EB2); **W szkole ktoś napisał test* (PP);

k:c(e): **O swojej matce* (2EB2);

a:e: **w jednakowej miare* (PP).

Jak wynika z powyższego zestawienia, błędy polegały głównie na zaniechaniu alternacji, przy czym niekiedy próbowano zmiekczać daną spółgłoskę przed końcówką *-e* za pomocą samogłoski *i*, znów bardziej na wzór rosyjski tworząc odpowiednik rosyjskiego *je*. W języku ukraińskim bowiem przed końcówką *-i* następuje alternacja spółgłoski, podobnie jak przed *-e* w języku polskim: pol. *ręka-ręce* – ukr. *pyka-pyui* – ros. *pyka-pyke*; pol. *noga-nodze* – ukr. *нога-нози* – ros. *нога-ноге* etc.

Błędy w końcówkach fleksyjnych Ms. w rzeczownikach r.m. i r.n. są mniej liczne:

Tab. 16. Błędne końcówki rzeczownika w Ms. lp. r.m. i r.n.

Wygłos niepalatalny		Wygłos palatalny	
<i>b, p, m, n, w, f, s,</i> z oraz spółgłoski alternujące przed <i>-e</i>	<i>k, g, ch</i>	spółgłoski fonetycz- nie miękkie	spółgłoski funkcyj- nalnie miękkie
* <i>w finale</i> (PP); * <i>w ładnym domu</i> (EB1); * <i>Myślisz o synie</i> (KP); * <i>w tekści</i> (PP); * <i>przy stole</i> (PP); * <i>w zespole</i> (PP); * <i>w przedszkole</i> (EB2)		* <i>w życie</i> (EB1); * <i>w moim życie</i> (EB2); * <i>w ukraińskim style</i> (EB1)	* <i>Opowiada o swoim mężu</i> (TG); * <i>na stażu</i> (PP); * <i>na stażu</i> (PP); * <i>na następnym miej- sce</i> (PP)

Wystąpił także interferencyjny błąd w Ms. r.n. na *-um*: **w samym centre* (2EB1).

Przedstawione w tabeli błędy odzwierciedlają te same mechanizmy, które zostały już opisane przy analizie błędów w r.ż., a więc dobór nieprawidłowej końcówki *-e* dla

wygłosu zakończonego na spółgłoskę miękką i funkcjonalnie miękką; tworzenie fonetycznej końcówki rosyjskiej *-e* [je] poprzez dodawanie *i* przed *-e*: **stolie*; błędy w wyjątkach: *domu*, *synu* i in.

Błędy w tematach fleksyjnych w Ms. r.m. są następujące:

d:dzi(e): **na wikendie* (EB1);

r:rz(e): **o Luwru*; **na e-papieru* (TG);

n:ni(e): **na pierwszej stronie* (PP);

ł:l(e): **w zespole* (PP); **w zespole* (EB1);

a:e: **w lasie* (EB1); **po lasie* (EB1); **w lasie duszy* (KP); **w mieście* (5EB1; 4EB2); **w całym świecie* (PP); **w świecie* (EB1);

st:ści(e): **Chodziłem po mieście* (EB1; EB2);

zd:ździ(e): **po przyjeździe* (EB1);

t:ci(e): **przy moim bracie* (EB2);

m:mi(e): **o wynajmu* (EB1);

n:ni(e): **po seansu* (EB1).

Podobnie jak w przypadku błędów w alternacjach tematów fleksyjnych rzeczowników r.ż., tak i w r.m. błędy polegają głównie na braku alternacji. Próby „dokonania alternacji” to zmiękczenie spółgłoski przez dodanie *-i* (**na wikendie*), a rzeczownikom, w których tematach nie dokonano alternacji, wpisywano końcówkę *-u* (obecną także w języku ukraińskim), np. **o Luwru*. Zatem część błędów polega nie tylko na braku koniecznych alternacji, ale także na doborze nieprawidłowych końcówek. Zdarzały się także błędy dokonania alternacji zbędnych lub nieprawidłowych (transfer wewnątrzjęzykowy), dodania lub odjęcia morfemów w temacie fleksyjnym, jak np.: **na monitorze* (PP); **Rozmawiamy z nim o sporcie* (EB2); **Przeczytasz w książkę* (PP); **w świecie* (PP).

Wystąpiły także błędy w wyborze właściwego paradygmatu odmiany – często zdarzające się w przypadku Ms. rzeczownika *biurko*: **Bartek pracuje przy biurkie* (TG); **Bartek pracuje przy biurce* (6TG); **w nowym roce* (EB1)¹⁹¹.

Szczególną uwagą lektora powinny być objęte dwa najtrudniejsze w Ms. rzeczowniki, bardzo często mylone ze sobą: *miasto* i *miejsce*. Mieszanie końcówek fleksyjnych i kontaminacja fragmentów tematów fleksyjnych to częste błędy występujące w deklinacji obu rzeczowników:

¹⁹¹ Żeńska odmiana tego rzeczownika jest związana z automatycznym dokonywaniem alternacji *k:c(e)*, do której studenci przyzwyczajają się w trakcie ćwiczeń drylowych z Ms. r.ż. (transfer uczenia się i nauczania). Użycie odmiany żeńskiej rzeczownika r.n. *biurko* może być spowodowane także tym, iż paradygmat Ms. r.n. w języku ukraińskim jest bardziej zbliżony do żeńskiego w tym języku (dominacja końcówki *-i*), a w języku polskim r.n. jest identyczny z paradygmatem męskim. Sama tylko bliskość paradygmatów może być przenoszona na J2 z J1.

zam. miejscu: *wiedza o tym miejscu (PP); *na pierwszym mieści (PP);

zam. mieście: *w moim rodzinnym mieści Switlowodsk (EB2); *w takim mjaście (EB1).

Powyższe błędy mogą znacznie zakłócić komunikację.

W Ms. rzeczowników w lp. popełniono razem 135, z czego zdecydowanie najliczniejsze są błędy w r.ż. – 81. Podobna natomiast jest liczba błędów w r.m. (28) i r.n. (26).

Wołacz liczby pojedynczej

Najczęstsze błędy studentów posługujących się językami wschodniosłowiańskimi w polskim wołaczu polegają na zaniechaniu odmiany i powielaniu form mianownikowych. W przeciwieństwie jednak do języka rosyjskiego, w deklinacji języka ukraińskiego występuje W. z odrębnymi końcówkami i wyrazy w W. w polszczyźnie i języku ukraińskim są podobne, np.: pol. *ściano!* – ukr. *стіно!*; pol. *dębie!* – ukr. *дубе!*; pol. *nauczycielu!* – ukr. *учителю!* Pomimo to błędy w polskim W. są tożsame z tymi, jakie popełniają użytkownicy innych języków wschodniosłowiańskich, a polegają one na kopiowaniu form mianownika i braku odmiany (transfer z języka rosyjskiego, błędy dysymilacyjne):

*Student, jeśli myślisz, że potrafiysz (KP);

*Droga sąsiadka! (EB1);

*Kochana koleżanka! (EB1);

*Droga Magda! (EB1);

*Pani Ewelina! (EB1);

*Droga Kasia! (EB1);

*Moja droga Anna! (EB1);

*Moja droga Alicja! (EB1).

W wołaczu popełniono razem 8 błędów: 7 w rzeczownikach r.ż. i 1 w r.m.

Mianownik liczby mnogiej

M. lm. to jedno z najtrudniejszych miejsc polszczyzny dla ukraińskojęzycznych studentów. Większość błędów w M. lm. rzeczowników polskich popełnianych przez studentów z Ukrainy ma swe źródło w różnicy w kategorii rodzaju rzeczowników lm. w języku polskim i ukraińskim (patrz 3.3.1.1.). Jednak przypadek ten jest trudny także ze względu na mnogość końcówek obu form rodzajowych M. lm.: męskoosobowych i niemęskoosobowych oraz alternacji w tematach fleksyjnych rzeczowników r. m.-os.

W r. niem.-os. – obejmującym wszystkie rzeczowniki żeńskie, nijakie oraz męskie oprócz tych oznaczających ludzi – najwięcej błędów popełniono w doborze właściwej końcówki fleksyjnej. Błędy te przedstawia poniższa tabela.

Tab. 17. Błędne końcówki rzeczownika w M. lm. r. niem.-os.

Rodzaj	Zamiast -e	Zamiast -y	Zamiast -i
r. m.- -żyw. i r. m.- -nie- żyw. ¹⁹²	<i>*piękne, kolorowe węży</i> (TG); <i>*talerzy</i> (PP); <i>*różne staży</i> (2PP); <i>*Korowy są jako pieniądza</i> (PP); <i>*Jest także możliwość zmieniać pieniądzy</i> (PP); <i>*pieniędzy</i> (3EB1); <i>*miesiący</i> (EB1); <i>*Są różny cele</i> (PP); <i>*hosteli</i> (PP); <i>*zwycaj</i> (EB1); <i>*tramwaji</i> (EB1); <i>*dwa tygodni</i> (EB1; PP); <i>*3 tygodni</i> (EB1); <i>*Zaczęł rzucić kamienia w jej okna</i> (PP)	<i>*wszędzie kościoła,</i> <i>meczetu, synagogi</i> (PP); <i>*grobe</i> (PP); <i>*twoje minuse</i> (EB1); <i>*programi</i> (PP)	<i>*treningy</i> (PP)
r.ż.	<i>*Podróży stopem pomogły mi</i> (EB2); <i>*podróży</i> (EB1); <i>*różne wyprzedaży</i> (EB1); <i>*ulicy</i> (4EB1; 3EB2); <i>*wszystki stolicy</i> (EB1); <i>*spódnicy</i> (EB2)	<i>*osobe</i> (T1); <i>*nowe kulture</i> (PP); <i>*Chodzą młody pare</i> (EB1); <i>*trase rowerowe</i> (PP)	<i>*książky</i> (PP); <i>*koleżanki</i> (PP); <i>*drogy</i> (EB2)
	<i>*tradycji</i> (EB1; PP); <i>*animacji</i> (PP); <i>*preferencji</i> (PP); <i>*publikacji</i> (PP); <i>*konsekwencji</i> (PP); <i>*aplikacji</i> (PP); <i>*momenty i sytuacji</i> (EB1); <i>*sytuacji</i> (PP); <i>*propozycji</i> (PP); <i>*wszystkie transakcji</i> (PP); <i>*wibracji</i> (PP); <i>*emocji</i> (2PP); <i>*inne cywilizacji</i> (PP); <i>*technologii</i> (PP); <i>*Wykorzystane są nowoczesne technologii</i> (2EB2); <i>*miłe pani</i> (4TG); <i>*Wychowawczyni muszą być ciepłe</i> (T1); <i>*świni</i> (PP); <i>*Powstają nowe uczelni</i> (PP); <i>*miasta i wsi</i> (EB1)		
plur. tan.	<i>*wakacji</i> (EB1)	<i>*duże oczę</i> (3PP)	

Jak wynika z tabeli 17, najwięcej błędów popełniono w rzeczownikach, które przyjmują w M. lm. końcówkę -e, czyli w rzeczownikach o wygłosie zakończonym na spółgłoskę funkcjonalnie miękką i fonetycznie miękką. Szczególnie jednorodną grupę tworzą rzeczowniki o wygłosie na -j w rodzaju męskim nieosobowym (zwy-

¹⁹² Dla porządku podzielono rzeczowniki r. niem.-os. na rodzaje: męskożywotny i męskonieżywotny, żeński oraz rzeczowniki *pluralia tantum*.

czaj, tramwaj) i na -cja w r.ż. Wygłos twar-dotematowy oraz zakończony na -k, -g nie stanowi większego problemu dla studentów¹⁹³.

Zanotowano także błędy w tematach fleksyjnych rzeczowników r. niem.-os., z których regularność wykazują rzeczowniki r.n. zakończone na -um, których temat fleksyjny nie został skrócony o ten sufix (analogicznie do J1), nieprawidłowe są także niekiedy końcówki:

- *towarzy (TG);
- *okularzy (TG);
- *brzwi (PP);
- *Miała zawsze piętki w szkole (EB2);
- *polieczki (EB1);
- *przedszkolanki (T1);
- *korowy (PP);
- *sały sportowi (PP);
- *muzeumy (2EB1);
- *centruma (3EB1).

Najtrudniejszym rzeczownikiem pod względem właściwej postaci tematu fleksyjnego oraz końcówki jest wyraz *pieniądze*:

- *Pieniądzy zawsze cyrkulują się (2PP); *Pieniądzy są (EB1); *własne pieniądze (EB1);
- *dodatkowe pieniądze (PP); *Pieniądzy mają swoją wartość (PP); *Pieniądzy są środkiem (PP); *Pieniądzy wskazują na to (PP); *zaoszczędzone pieniądze (PP).

Podobne do powyższych są także błędy, w których temacie również zachodzi alternacja nosówek: *tysięcy lat (PP); *tysięce lat (PP).

W M. lm. rzeczowników r. m.-os. często występują błędy związane z brakiem gramatycznych wyznaczników kategorii męskoosobowości, które zostały już omówione w podrozdziale dotyczącym błędów rodzaju rzeczowników (patrz 3.3.1.1.). Jednak nie mniej liczne są błędy w końcówkach M. tych rzeczowników, w których poprawnie dokonano alternacji, np. *grafice, lub takich, które nie alternują w lm., np.: *pany; *nauczycieli. Zebrano je w tabeli 18.

¹⁹³ Część z tych błędów ma charakter transferowy, np. rzeczowniki r.ż. (końc. -i, -ii [i, iji] w J1 studentów: pol. *sytuacje* – ukr. *cumyáuuii*), końcówka -y po k, g: ukr. *nóðpyzu* [podruhy] ('przyjaciółki'). Jednak po spółgłoskach funkcjonalnie miękkich w języku ukraińskim występuje końcówka -i: *zadachi, duui, veji* (Дегтярьова 2018: 371–373), a nie -y, którą najczęściej nadają Ukraińcy polskiemu rzeczownikom z wygłosem funkcjonalnie miękkim: *staży; *pieniędzy.

Tab. 18. Błędne końcówki rzeczownika w M. lm. r. m.-os.

Zamiast <i>-owie</i>	Zamiast <i>-i</i>	Zamiast <i>-y</i>	Zamiast <i>-e</i>
* <i>starzy pany</i> (TG); * <i>ojcy</i> (7TGmos); * <i>dziadki</i> (EB1)	* <i>nerwowi kliencie</i> (TG); * <i>Białorusinie</i> (7TGmos); * <i>Francuzie</i> (TGmos); * <i>prezydencie</i> (TGmos)	* <i>grafice</i> (PP); * <i>Polace</i> (2EB2); * <i>koledze</i> (PP; 2TG); * <i>Anglice</i> (TG); * <i>kelnerze</i> (TG); * <i>aktorze</i> (3TG); * <i>fryzjerze</i> (3TGmos); * <i>Niemci</i> (TG); * <i>wy- kładowci</i> (PP)	* <i>ludzi</i> (22EB1; EB2; 8PP; 2TG); * <i>przed- stawicieli</i> (2Tł); * <i>nauczycieli</i> (4EB1; 5PP; 6TG; 8TGmos); * <i>nauczyciele</i> (5TGmos); * <i>na- uczycielowie</i> (TG); * <i>przyjacieli</i> (5EB1; 6TGmos); * <i>przyjacie- lie</i> (4TGmos); * <i>Rosja- ni</i> (6 TG); * <i>Hiszpani</i> (5TGmos); * <i>Ame- rykani</i> (4TGmos); * <i>gości</i> (25TGmos); * <i>złodzieji</i> (3TGmos); * <i>lekarzy</i> (10TG; Tł); * <i>dziennikarzy</i> (2EB1); * <i>rodzicy</i> (5EB1; 6EB2; 7PP)

Okazuje się, że po raz kolejny problem stanowi końcówka *-e*, którą przybierają rzeczowniki miękkotematowe – zakończone na spółgłoskę fonetycznie lub funkcjonalnie miękką. Przeważnie do spółgłosek fonetycznie miękkich studenci dobierają transferowe końcówki *-i*, a dla funkcjonalnie miękkich *-y*, nie odróżniając ich najczęściej od spółgłosek twardych. Pozostałe błędy w końcówkach dotyczą nadużywania końcówki *-owie* (transfer wewnętrzny), a także problemów z rzeczownikiem *brat* o nieregularnej końcówce (pol. *bracia* – ukr. *братія*):

- **Rosjanowie* (TGmos);
- **Hiszpanowie* (TGmos);
- **Amerykanowie* (TGmos);
- **kelnerowie* (TG);
- **prezydentowie* (4TGmos);
- **bratowie* (TGmos);
- **braci* (12TGmos);
- **bracie* (5TGmos)¹⁹⁴.

¹⁹⁴ W języku ukraińskim rzeczowniki męskie w lp. mają w M. lm. końc. *-u* [y] dla tematów zakończonych na spółgłoskę twardą (oraz *k, g*): *студенти* i końc. *-i* dla tematów miękkich i funkcjonalnie miękkich: *учителі, іноземці* (Дегтярьова 2018: 371).

Studenci mają także duże trudności z właściwym tematem fleksyjnym rzeczowników r. m.-os. nawet wówczas, gdy podana jest forma w M. lp. – większość z poniższych błędów pochodzi z testów gramatycznych:

- **poetrzy* (TG);
- **Ukraincy* (13TGmos);
- **studentcie* (TG);
- **żołniarze* (PP);
- **bratie* (TGmos);
- **Rosjanini* (TG; 10TGmos); **Rosjaninie* (2TGmos); **Rosjancy* (2TGmos); **Rosjane* (TG);
- **Hiszpańcy* (5TGmos); **Hiszpancy* (TGmos);
- **Amerykańcy* (2TGmos); **Amerykancy* (2TGmos); **Amerykaninie* (TGmos);
- **Białorusi* (9TGmos); **Białorusianie* (2TGmos); **Białorusy* (2TGmos); **Białorusianie* (TGmos); **Białoruscy* (TGmos); **Białorusie* (TGmos); **Białorusincy* (TGmos);
- **Francurzy* (TGmos);
- **Włoszy* (8TGmos); **Włochi* (4TGmos); **Włoszi* (4TGmos); **Włochcy* (TGmos);
- **Włosze* (TGmos); **Włoscy* (TGmos);
- **Chińcy* (2TGmos);
- **Europejcy* (2TGmos);
- **fryzierzy* (TGmos);
- **przyjaciłowie* (TGmos); **przyjaczuli* (TGmos); **przyjaciele* (TGmos); **przyjaciółci* (EB1);
- **złodzierzy* (TGmos).

Dane z testu gramatycznego dotyczącego odmiany nazwisk pokazują, iż również one są problemem:

- zam. *Rudzcy*¹⁹⁵; **Rudcy* (TG); **Rudzki* (TG); **Rudzkowskich* (TG);
- zam. *Nowaccy*; **Nowaccy* (TG); **Nowacki* (TG);
- zam. *Mechowie*; **Mechi* (TG); **Mechowscy* (TG);
- zam. *Kowalowie*; **Kowalscy* (TG).

W M. lm. polskich rzeczowników popełniono 405 błędów, z czego przeważają błędne formy rzeczowników r. m.-os. – 309, co stanowi 76% wszystkich błędów w rzeczownikach w M. lm. W rzeczownikach r. niem.-os. popełniono 96 błędów (24% wszystkich).

¹⁹⁵ Należało uzupełnić następujący test: *Pan Rudzki i pani Rudzka to państwo...*

Dopełniacz liczby mnogiej

D. lm. rzeczowników polskich należy do trudniejszych przypadków dla Ukraińców, głównie ze względu na fonologiczne kryterium doboru końcówek oraz różnice w ich dystrybucji z J1.

Błędy w końcówkach rzeczowników r.m. zebrano w poniższej tabeli.

Tab. 19. Błędne końcówki rzeczownika w D. lm. r.m.

Spółgłoska twarda	Spółgłoska miękka	
	fonetycznie miękka	funkcjonalnie miękka
*300 gram (KP); *Stanę się pięć kilogram cięższa (PP); *Ma zdolność do czar (PP); *Mam dużo koleg (PP); *zaprosić koleg i koleżanek (EB1); *Ile tu pięknych kwiat (EB1)	*rządka pikselów (PP); *Nie lubię tych nauczyciele (T1); *swoich nauczycielów (2EB1); *dla ludzie (3PP); *poznać ludzie (PP); *dla wykształconych ludzie (PP); *dla swoich obywatelów (PP); *dla innych ludzi (EB1); *większość ludzi (EB1); *dwóch tygodnów (EB1); *dużo meblów (EB1); *dla ludzi (PP) ¹⁹⁷	*Boisz się węzów? (2TG); *Od kucharze wymaga się (2T1); *Było pięciu takich żołnierze (PP); *koszt lekarzów (EB2); *wiele razów (PP)

Z zestawienia błędów w D. lm. r.m. w powyższej tabeli wynika, iż największym problemem jest dla studentów dobór końcówki do rzeczowników o wygłosie miękkim, którym zamiast końcówki *-i* nadają oni końcówkę *-ów* lub *-e*¹⁹⁷. Przykład **dla ludzie* może być oznaką hiperpoprawności, wynikającej z częstego błędu transferowego w M. lm. **ludzi* (ukr. *люди*). Nagminne poprawianie tego błędu przez lektorów może powodować uogólnioną niechęć studentów do tej formy – poprawnej w D. lm. – i tym samym unikanie jej. Oznaką interferencji jest natomiast forma **ludziej* podobna ukraińskiej *людей*. Identyczna sytuacja ma miejsce przy doborze końcówki do rzeczowników o wygłosie zakończonym na spółgłoskę funkcjonalnie miękką.

Błędy w rzeczownikach twar-dotematowych są nieliczne i polegają na użyciu form właściwych D. lm. r.ż. i r.n.¹⁹⁸

¹⁹⁶ Zdarzający się niekiedy błąd związany z nieuwzględnieniem tematu supletywnego rzeczownika: *człowiek* – *ludzie* jest interferencyjny i wynika z tego, iż ten sam rzeczownik nie ma tematu supletywnego w języku ukraińskim: lp. *людина* – lm. *люди* (ma go jednak w języku rosyjskim: lp. *человек* – lm. *люди*). Istnieje także homonim międzyjęzykowy – ukr. *чоловік* [czolowik] ('mąż'), w lm. *чоловіки* [czolowiky].

¹⁹⁷ W D. lm. r.m. w języku ukraińskim dominuje końcówka *-is* [iw], przypominająca polską *-ów*, zatem nadużywanie tej ostatniej można wytłumaczyć zarówno transferem międzyjęzykowym, jak i wewnątrzjęzykowym (wyższa frekwencja użycia polskich rzeczowników twar-dotematowych z końc. *-ów*).

¹⁹⁸ Błędy te wyglądają, jakby były błędami rodzaju: *maliny* – *malin*, *czary* – **czar*, szczególnie jeśli zestawimy je z błędami rodzaju: **w razie problem* (TG); **od większości program* (PP);

Zdecydowanie najtrudniejsze deklinacyjnie dla studentów są rzeczowniki *przyjaciel* i *pieniądz*, co szczególnie uwidacznia się także w D. lm. Trudność w deklinowaniu polega na tym, iż pierwszy z rzeczowników ma odmianę nieregularną ze zmianą tematu fleksyjnego z *przyjaciel-* na *przyjaciół-*, temat drugiego natomiast kończy się na spółgłoskę funkcjonalnie miękką *-dz*, co już jest kłopotliwe dla osób ukraińskojęzycznych, dodatkowo ma w temacie alternację samogłoskową *q:ę* (lp.:lm.). Stąd wynikają liczne błędy polegające na mieszanii końcówek oraz morfemów tematu fleksyjnego:

zam. *przyjaciół*: **Lubię swoich przyjaciółów* (2TG); **Warto szukać przyjaciółów* (PP); **bez przyjaciółów* (EB2; PP); **kilka przyjaciółów* (PP); **szukać sobie przyjaciółów* (EB2); **do przyjaciółów* (5EB1); **Mieszkaliśmy u przyjaciółów* (EB1); **prawdziwych przyjaciółów* (EB1); **Ma wiele przyjaciielej* (EB1); **dużo przyjaciielej* (EB1); **dużo przyjaciellej* (PP);

zam. *pieniędzy*: **za pomocą pieniędzy* (PP); **żeby wystarczyło pieniędzy* (PP); **wiele pieniędzy* (EB1); **Miałbym dużo pieniędzy* (TG); **nabywanie pieniędzy* (PP); **dużo pieniędzy* (5EB1); **Wziąłabym trochę pieniędzy* (TG); **mieć duże pieniądza* (PP); **więcej pieniądze* (EB2); **bez pieniędzy* (KP).

W D. r.ż. zdarzają się błędy w odmianie rzeczowników twar-dotematowych z końcówką zerową. Problem dotyczy *e ruchomego*, którego brakuje, bywa zastępowane przez inne samogłoski lub wstawiane do wyrazów, w których nie występuje:

**Proszę kilogram truskawok* (TG);
 **Ile jest truskawk?* (TG);
 **Nie lubię truskawók* (TG);
 **Nie ma wojn w świecie* (PP);
 **dobrych kolegów i koleżanok* (EB2); **koleżanok* (2EB1);
 **sioster* (EB1).

Zdarzają się także błędy w tematach fleksyjnych rzeczowników: **Nie miała przyjaciielek* (EB2); **z jednych ręk* (PP); **dziewczęt* (EB1).

*ze wszystkich program graficznych (PP); jednak ich przyczyna może być także inna niż pomyłka w rodzaju lub generalizacja paradygmatu żeńskiego. Błąd **pięć kilogram* może wynikać z analogii z bardzo częstą u Polaków błędną formą **gram* zamiast *gramów*. Nie należy bowiem zapominać, iż badani mieszkają w Polsce, więc osłuchują się z polszczyzną potoczną, pełną błędów. Z kolei błąd **Mam koleg* może się brać z generalizacji paradygmatu żeńskiego (właściwego rzeczownikom r.m. na *-a* w lp.) na liczbę mnogą, w której mają one odmianę męską. Tak więc każdy błąd spośród wyglądających podobnie może mieć odmienne źródło lub zespół różnych przyczyn, o których nie sposób jednoznacznie rozstrzygać.

W zakresie rzeczowników miękкотematowych kłopot dla studentów stanowią rzeczowniki z wygłosowym *ń/ni*, które odmieniają oni jak twarđotematowe, zakończone w D. lm. na -*o* (np. *maliny* – *malin*) zamiast na -*i*: **dezynfekcja dłoi* (2TG); **Mamy za duŹo uczeli* (PP); **otworzono duŹo kawiare* (EB1).

Inne błędy w rzeczownikach miękкотematowych polegają na uŹyciu zarówno nieprawidłowej końcówki transferowej ukr. -*eŹ* [ej], jak i na wykolejeniach w tematach fleksyjnych: **wiele moŹliwoŹciej* (PP); **więcej moŹliwostej* (EB2); **To kraj moŹliwoszczej* (EB2).

Problemem sĄ zwykle takŹe rzeczowniki zakończone na -*cja*, -*sja*, do których studenci dobierają końcówki z J1: **aplikacij komputerowych* (PP); **potrzebnych klientu funkcij* (PP); **wiele atrakcij* (EB1); **duŹo restawracij* (EB1). Znow widac tu tendencję do wygłosów spółgłoskowych.

Podobnie jest w przypadku rzeczowników o wygłosie zakończonym na spółgłoskę funkcjonalnie miękka. Zamiast -*y* pojawia się końcówka z języka ukraińskiego (-*eŹ*) lub błędna -*i*: **UczĄ ciebie niepotrzebnych rzeczy* (PP); **różnych rzeczy* (EB2); **niektórych rzeczy* (EB2); **z najwaŹniejszych rzeczy* (PP).

W D. lm. r.n. znalazło się niewiele błędów, polegających zarówno na wykolejeniach w tematach fleksyjnych, jak i na doborze nieprawidłowych końcówek. Poza przykładem: **duŹo muzomiw* (EB1), w którym wykorzystano końcówkę z J1 (ukr. *myzeŹ* – *myzeiŹ*), oraz przykładu **Nie masz dzieci* (EB1); reszta błędów nie ma charakteru interferencyjnego: **Ile jest oknów?* (TG); **do oczów* (PP); **Nie ma dzieciów* (EB1); **miłość do zwierzęt* (PP); **Pan Waclaw bardzo często zapomina okular* (TG).

W D. lm. popełniono w sumie 92 błędy, z czego najliczniejsze wystąpiły w lm. rzeczowników męskich (59), mniej liczne były rzeczowniki r.Ź. – 26, najmniej zaś liczne rzeczowniki nijakie – 7.

Celownik liczby mnogiej

Błędy, które występują w tym przypadku, sĄ regularne, jednorodne i mają charakter interferencyjny. Polska końcówka dla wszystkich rodzajów -*om* zostaje zastąpiona odpowiednikiem ukraińskiej *-*am* (-*am*, -*jam*):

**pomóc innym ludzi* (T1); **Źyczę wszystkim ludzi* (EB1); **Poleciłbym ludzi* (PP);

**Poleciłbym osob* (PP); **młodym osob* (PP); **takim osob* (PP);

**Magda pomaga studentk* (8TG);

**Zawsze mówię klient* (PP);

**Polecam fascynat* (PP);

**Kobiet* (PP); **lepiej bez mężczyzn* (PP);

**różnym moŹliwośc* (PP);

**dzięki ekranam* (PP);

**Nauczycielam udaje się* (EB2).

Popełniono 20 błędów w C. lm. rzeczowników.

Biernik liczby mnogiej

W B. lm. wszystkie rzeczowniki r. niem.-os. mają formy równe M. lm., a rzeczowniki r. m.-os. są identyczne z D. lm. Najwięcej błędów, które obserwujemy w B. lm. u studentów ukraińskich, polega na zastępowaniu rzeczowników polskich występujących w B. lm. formą D. lm., np. **Widziałam koleżanek*. Jest to błąd rodzaju, związany z odmiennym synkretyzmem biernikowym (składniowy błąd przypadku dopełnienia bliższego). Omówiony został w podrozdziale dotyczącym błędów w kategorii rodzaju rzeczownika (patrz 3.3.1.1.). Poza błędami tego właśnie typu w B. lm. znajduje się niewiele błędów i prawie wszystkie one występują w rzeczownikach rodzaju niemęskoosobowego. Ponieważ B. lm. r. niem.-os. jest identyczny z M. lm. r. niem.-os., zatem i błędy – omówione już w części dotyczącej M. lm. rzeczowników – są podobne i mają takie same źródło. W r. niem.-os. są to głównie błędy w doborze końcówki fleksyjnej:

**Poleciała w bezkresne przestrzeni kosmosu* (PP);

**Ja bardzo lubię wymyślić w głowie różne historię* (PP);

**Poznałam inne kulturę* (EB1);

**Chodzimy na różne impreze* (PP);

**wykorzystać swoje znajomości* (PP);

**przyjście na lekcji* (TG);

**zobaczyć tradycji Ameryki* (EB1); **Zobaczyli tradycji* (EB1);

**opowiadać jej nasze tajemnicy* (EB2);

**w dwa miesiący* (EB1);

**Lubię te tańcy* (PP);

**Piszę wierszy* (PP);

**przez różne studii zdjęciowe* (PP);

**Ma zły wpływ na oczę* (PP);

**Chodziłem na festiwali* (EB1).

Pojedynczy błąd obrazuje problem z odmianą rzeczownika z alternacją w temacie lm.: **Kiedy tobie patrzę „pod ręki”* (Tł).

Podobnie jak w M. lm. rzeczowników r. niem.-os., tak i tutaj trudnymi pod względem właściwej końcówki, ale także tematu fleksyjnego są rzeczowniki: *miej-*

sca, np. *Zobaczymy nowe miesci (EB2), a także trudny w większości przypadków lm. rzeczownik *pieniądze*:

- *kupić za pieniądze (EB1); *mieć pieniędzy (2EB1); *wydzielone pieniądze (EB2);
- *Wrzucali pieniądze (EB2); *Zbieram pieniądze (EB1);
- *Wkładamy te pieniądze w jakiś akcji (PP); *mieć pieniędzy (EB1);
- *oddając pieniądz (PP);
- *Dał pieniendze (EB2);
- *Pieniendzą mi rodzicy dają (EB2).

Do powyższych błędów podobne są wykojeżenia w rzeczowniku *tysiące*: *Mamy tysięcy wariantów (PP).

W rodzaju męskoosobowym rzeczowników w B. lm. równym D. lm. pojawiają się błędy identyczne jak w D. lm. rzeczowników tego rodzaju, omówione już uprzednio. Są to hiperpoprawne: *Znachodzimy takich ludzie (PP); *Widziałem ludzie (PP); *Poznasz nowych ludzie (PP); *Wybieramy przyjaciół (EB1).

Popołniono w sumie 43 błędy, z czego zdecydowaną większość w formach B. rzeczowników r. niem.-os. (39), a w r. m.-os. jedynie 4.

Narzędnik liczby mnogiej

Formy N. lm. w języku ukraińskim i polskim są niemal identyczne: posiadają jedną końcówkę dla wszystkich rodzajów: pol. -ami – ukr. -ами, -яму [amy, jamy], z tym że ukr. *u* fonetycznie odpowiada polskiemu *y*, stąd błędy z końcówką *-amy: *Interesuje się niemieckimi filmamy (TG); *zobaczyć swoimi oczamy (PP); *z polakamy (EB2); *z rodzicamy (EB1); *prostymi rzecmy (PP).

Inne błędy dotyczą nieprawidłowych tematów fleksyjnych przy poprawnej końcówce. Wykojeżenia polegają na braku alternacji w temacie fleksyjnym lub dokonaniu alternacji zbędnej; dodaniu lub usunięciu morfemów lub fonemów z tematu:

- *z urzędami (TG);
- *Pielęgniarka opiekuje się chorzými (TG);
- *interesować się nowynkami kulinarnymi (Tł);
- *prostymi rzecmy (PP);
- *z naszymi uniewersytami (EB2);
- *mam problemy z oczmi (EB2).

Pojawia się także wiele błędów związanych z nieprawidłowościami głównie w temacie fleksyjnym rzeczowników *przyjaciół* i *pieniędzy* w N. lm. W korpusie zanotowano następujące błędne formy:

zam. przyjaciółmi: *z przyjacielami (TG; EB1); *stać się dobrymi przyjacielami (PP); *z prawdziwymi przyjacielami (PP); *Czy są naprawdę przyjacielmi? (EB1); *z przyjaciułami (EB1); *z przyjaciolami (EB1);

zam. pieniędzmi: *Mam problem z pieniędzami (3TG); *Mam problem z pieniędzmi (3TG); *Mam problem z pieniędzami (TG); *Mam problem z pieniędzi (TG); *Mam problem z pieniędzy (TG).

Popełniono w sumie 27 błędów w rzeczownikach w N. lm.

Miejscownik liczby mnogiej

Ukraiński Ms. lm. jest identyczny jak polski – ma końcówkę *-ax, -яx* [ax, jax] dla rzeczowników wszystkich rodzajów. Błędy rzadko zatem dotyczą nieprawidłowego doboru końcówki, jak w przykładach: *jeździć po zabytkam (EB1) – ukr. *пам'ятниках* – ros. *по памятникам*; *Chodziliśmy po różnym ulicam (EB1) – ukr. *вулицях* – ros. *по улицам*; *pojeździć po różnym krajam (EB2). Błędy te, jak widać, wynikają z transferu z języka rosyjskiego.

Pozostałe błędy są związane z nieprawidłowościami w tematach fleksyjnych rzeczowników:

*w urzędach (TG);

*Czytam o przyjacielaх (TG; PP);

*w przedszkolach (2Tł);

*w uchach (PP);

*mówić o pieniądzach (EB2);

*w kolorzach (EB1);

*w Włochach (PP).

Nieliczne błędy polegają na braku odmiany lub myleniu postaci Ms. z innymi przypadkami: *myśleć o ludzie (PP); *Na praktyki możesz więcej nowego poznać (PP); *po dziesięciu miesiąców (EB2); *we wszystkich wsi (EB2)¹⁹⁹.

Popełniono w sumie 16 błędów w Ms. lm. rzeczowników.

3.3.1.5. Podsumowanie danych ilościowych – rzeczownik

Popełniono w sumie 1340 błędów w polskich rzeczownikach, z czego:

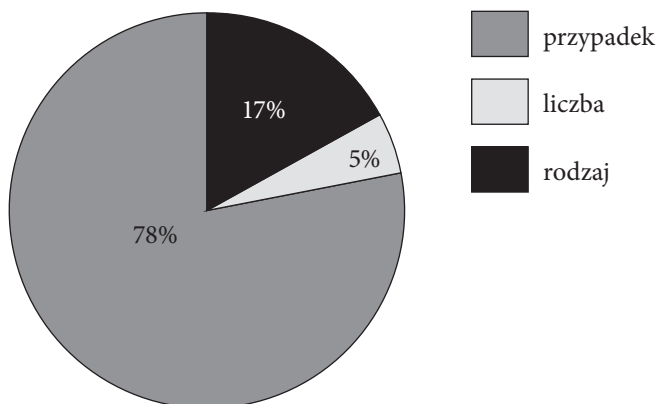
- 231 błędów w kategorii rodzaju,
- 63 błędy w kategorii liczby,

¹⁹⁹ Błąd ten wygląda jak błąd liczby, jednak nie wynika z mylenia liczby rzeczownika, ale z nieznamomości form deklinacyjnych trudnego dla ukraińskich studentów rzeczownika *wieś* – *wsie*.

- 1046 błędów w kategorii przypadku.

Poniższy diagram przedstawia rozkład procentowy błędów popełnionych w poszczególnych kategoriach gramatycznych rzeczownika.

Diagram 13. Rozkład procentowy błędów w kategoriach gramatycznych rzeczownika



Zdecydowanie najwięcej błędów popełniono w deklinacji rzeczownika. To odmiana, a nie rodzaj, stanowi największy problem, jaki mają z polskimi rzeczownikami studenci ukraińskojęzyczni. Błędy w liczbie rzeczowników są raczej marginalne i zwykle są one pochodną błędów w rodzaju.

Na podstawie danych z poniższej tabeli można zaobserwować najtrudniejsze miejsca polskiej deklinacji dla osób ukraińskojęzycznych.

Tab. 20. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach rzeczownika

p.	lp.			RAZEM	lm. ²⁰¹			RAZEM
	r.m.	r.ż.	r.n.					
M.	–			-	r. m.-os.: 309	r. niem.-os.: 96		405
D.	69	21	6	96	r.m.: 59	r.ż.: 26	r.n.: 7	92
C.	21	31	–	52	20			20
B.	19	106	–	125	r. m.-os.: 4	r. niem.-os.: 39		43
N.	17	10		27	27			27
Ms.	28	81	26	135	16			16
W.	1	7	–	8	–			–
				443				603

²⁰⁰ Zastosowano podział na rodzaje zgodny z tradycją nauczania JPJO.

Popełniono nieco więcej błędów w odmianie rzeczowników w lm. (57,5%) niż w lp. (42,5%). Najtrudniejszym przypadkiem w liczbie pojedynczej jest Ms., a zaraz za nim B. (ze względu na silną interferencję końcówki rzeczowników żeńskich). W liczbie mnogiej zdecydowanie najtrudniejszy jest M. (67% wszystkich błędów w lm.). Wyniki ilościowe analiz są zgodne z obserwacjami lektorskimi także co do najłatwiejszych dla Ukraińców przypadków rzeczownika, w których mocno działa transfer pozytywny z jednej strony, z drugiej brak jest zróżnicowania rodzajowego form (np. C., N. i Ms. lm.).

3.3.2. Przymiotnik

3.3.2.1. Kategoria rodzaju i liczby

Najliczniejsze błędy w rodzaju przymiotników występują w M. lm. i wynikają z konieczności uwzględnienia rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego, których nie ma w języku ukraińskim, a które mają w polszczyźnie odmienne wykładniki gramatyczne. M. lm. przymiotników w języku ukraińskim ma jedną końcówkę dla wszystkich rodzajów *-i*, a w tematach fleksyjnych nie zachodzą żadne alternacje. Transfer negatywny z języka ukraińskiego widać zatem w błędnych formach, jak: **ładni ubrania* – ukraińska forma przypomina bardziej polski r. m. -os. niż r. niem. -os. Jednak w przypadku tworzenia M. lm. polskich przymiotników bardzo silna okazuje się także interferencja języka rosyjskiego – szczególnie w niepoprawnych formach męskoosobowych, tworzonych jak polskie niemęskoosobowe. Widzimy to w błędach typu: **ciekawe studenci*; **nerwowe klienci*; **mądre lekarze* etc., gdyż to właśnie w języku rosyjskim przymiotniki mają w M. lm. jedną końcówkę: *-bie*, *-ue* [yje, ije]. Mechanizmowi transferu negatywnego z języka rosyjskiego towarzyszy zapewne generalizacja polskiego rodzaju niemęskoosobowego na przymiotniki, które należy odmieniać według paradygmatu męskoosobowego. Zwiększenie zasięgu klasy przymiotników niemęskoosobowych i objęcie nimi wszystkich przymiotników odpowiada paradygmatowi ukraińskiemu i rosyjskiemu – jedna forma w M. lm. dla wszystkich rodzajów. Przykład przymiotników w M. lm. ukazuje wyraźnie, w jaki sposób przyczyny występowania błędów zazębiają się i przenikają, i zarazem – jak trudno jest określić dominujące źródło błędów (transfer z języka ukraińskiego i rosyjskiego jednocześnie).

Korpus zawiera bardzo liczne błędy w M. lm. przymiotników. Podzielono je na kilka grup:

r. niem.-os. zamiast r. m.-os. (151)

**wykwalifikowane wykładowcy (PP); *inne ludzie (2PP); *najważniejsze ludzie (2PP); *najbliższe ludzie (PP); *prawdziwe przyjaciele (PP); *różne ludzie (2PP); *Nauczycieli jest interesujące (PP); *Oni stają coraz lepsze (PP);*

**ciekawe studenci (TG); *stare panowie (4TG); *dobre aktorzy (2TG); *dobre aktorze (3TG); *dobre aktory (2TG); *sympatyczne ludzi (3TG); *mądre lekarze (2TG); *mądre lekarzy (3TG); *złe nauczyciele (2TG); *polskie poeci (5TG); *drogie koledzy (TG); *drogie koleżdy (2TG); *nerwowe klienci (5TG); *Ukraińcy są inteligentne, miłe, interesujące (TG); *Ukraińcy są inteligentni, mili, interesujące (2TG); *miłe kelnerzy (3TG); *miłe kelnerzy (TG);*

**stare (3TGmos); *lepsze (3TGmos); *interesujące (3TGmos); *bogate (TGmos); *nagie (4TGmos); *małe (4TGmos); *twarde (3TGmos); *smutne (TGmos); *emocjonalne (TGmos); *inteligentne (2TGmos); *starsze ludzie (7TGmos); *młode lotnicy (13TGmos); *nieśmiałe uczniowie (3TGmos); *wysportowane sportowcy (4TGmos); *Niemcy są zimne i dobrze zorganizowane (4TGmos); *Niemcy są zimni i dobrze zorganizowane (2TGmos); *Włosi są hałaśliwi i zazdrosne (TGmos); *Włochy są hałaśliwe i zazdrosne (2TGmos); *Włosi są hałaśliwe i zazdrośne (TGmos); *Jedni są dobre (4TGmos); *a drudzy złe (4TGmos);*

**To ludzie empatyczne (Tł); *To ludzie, którzy muszą być cierpliwi. Powinni być także łagodne i wyrozumiałe (Tł); *Kucharze muszą być ciekawe nowinek kulinarnych (Tł); *Jacy powinni być kucharze? To zwykle rzemieślnicy? (Tł); *Lekarze powinni być dobrze wykształcone (Tł);*

**najlepsze przyjaciele (EB1); *wybitne ludzi (EB1); *Oni są odpowiedzialne (EB1); *nowe ludzi (3EB1); *Ludzie są miłe, gościnne (EB1); *Przyjaciele są różne (EB1); *Większość ludzi w Polsce dobre i szczęśliwe (EB1); *przyjemne ludzi (EB1); *Drogi rodzicy! (EB1); *Drogi studenci! (EB1);*

**wszystkie ludzie (EB2).*

r. m.-os. zamiast r. niem.-os. (61)

**główni problemy (PP); *Animacji są mniej realistyczni (PP); *skuteczni działania (PP); *sały sportowi (PP); *okrągli, brązowi oczy (PP);*

**ciekawi studentki (TG); *mili panie (4TG); *dobrzy towary (4TG); *piękni krajobrazy (TG); *ładni dziewczyny (TG);*

**ładni obrazy (3TGmos); *Dziewczyny są tędy (2TGmos); *wysocy drzewa (3TGmos); *Stereotypy narodowi nie zawsze są prawdziwi (4TGmos); *Polki są weseli i piękni (2TGmos); *Polki są weseli (TGmos); *Polki są piękni (2TGmos); *Ukrainki są pracowici i konserwatywni (3TGmos); *Ukrainki są najładniejsi w całej Europie. Są także pracowici i konserwatywni (TGmos); *Ukrainki są pracowici i konserwatywne (TGmos); *Ukrainki są najładniejsi, pracowiti i konserwatywni (TGmos); *Wszystkie narody są ciekawi i warci poznania (TGmos);*

**konkretni wymagania (T1); *Przedszkolanki muszą być wykształceni, ciepłe i pomocni (T1); *Przedszkolanki powinni także być miękkie i pobłażliwi (T1); *najlepsi przepisy (T1); *To osoby, które powinni być cierpliwi (T1);*

**fantastyczni miasta (EB1); *ostatni trzy dni (EB1); *ostatni dwa lata (EB1); *ambitni plany (EB1); *różni sytuacji (EB1); *interesujący zdjęcia (EB1); *ulubiani ludzie (EB1); *ładni dziewczyny (EB1); *ładni ubrania (EB1); *przepiękni kościoły (EB1); *Byliśmy bardzo szczęśliwi (EB1); *fantastyczni autobusy i tramwaje (EB1); *tradycyjni ukraiński potrawy (EB1); *fajni dziewczyny (EB1); *pewni czynniki (EB1);*

**pozytywni i negatywni strony (EB2); *Ulicy, doma jest bardzo podobni (EB2); *nowi plusy (EB2).*

r.m. lp. zamiast r. m.-os. (97)

**Ludzi są przyjemni i miły (3PP); *Nauczycieli są wesoły i dobry (PP); *Ludzi są towarzyski (PP); *Inny tak nie zmożliwy (PP); *znany aktory polscy (PP);*

**miły kelnerzy (TG); *ciekawy studenci (TG); *polski poeci (4TG); *polski poetrzy (2TG); *drogi koledzy (7TG); *drogi koledzy (2TG); *drogi kolegi (TG); *sympatyczny ludzie (TG); *mądry lekarzy (6TG); *stary panowie (7TG); *dobry aktorzy (4TG); *dobry aktorze (2TG); *nerwowy klienty (3TG); *miły kelnery (2TG); *zły nauczycieli (12TG); *ciekawy studentcie (TG); *Niemcy są solidny, Rosjane utalentowany, a Anglice chłodny i zdystansowany (TG); *Ukraińcy są inteligentny, mili, interesujący (TG); *Ukraińcy są inteligentny, miły, interesujący (TG); *Rosjany są utalentowany (2TG); *Anglicy są chłodny i zdystansowany (TG); *Niemcy są solidny (TG);*

**stary (TGmos); *polski (6TGmos); *nagi (8TGmos); *sprawiedliwy (TGmos); *starszy (TGmos); *lepszy (2TGmos); *Jedni są dobry, a drudzy źli (2TGmos); *Rosjanie są pełny uczuć (TG);*

**starszy ludzi (EB1); *blizki jemu ludzi (EB1); *Ludzie są bardzo miły, inteligentny (EB1); *Byliśmy bardzo ścieśliwy (EB1); *ukraiński potrawy (EB1).*

r.m. lp. zamiast r. niem.-os. (41)

**Umiejętności są nieodpowiedni (PP); *Moji koleżanki są najlepszy (PP); *wielki, stare książki (PP); *zabiegi upiększający (PP); *impulsy elektromagnetyczny (PP); *duży uszy (PP); *brązowy oczy (PP); *E-booki są niewielki (PP);*

**mądry lekarki (TG); *polski poetki (TG); *miły kelnerki (TG); *miły panie (5TG); *W sklepie są dobry towary (TG); *choroby psychiczny (TG);*

**Ukraińki są najładniejszy w całej Europie (2TGmos); *Polki są wesoły (TGmos); *Stereotypy narodowe nie zawsze są prawdziwy (TGmos); *interesujący (TGmos);*

**Chodzą młody pare (EB1); *ciekawy miejsca (EB1); *najlepszy wakacje (EB1); *nowy filmy (EB1); *cały dni (EB1); *piękny góry (EB1); *wesoły dziewczyny (EB1); *czarny włosy (EB1); *niebieski oczy (EB1); *elegancki ubrania (EB1); *programy informatyczny (EB1); *interesujący filmy (EB1); *Mamy ferii zimowy (EB1);*

**ciemny oczy (EB2); *duże, piwny oczy (EB2); *piękne, niebieski oczy (EB2); *wielki problemy (EB2);
różowy okulary (KP).

r.ż. lp. zamiast r. niem.-os. (3)

**z ferii zimowej (EB1); *w czasie zimowej ferii (EB1); *Jaki są Ukrainki? Podobno najładniejsza (TGmos).*

r. niem.-os. zamiast r.m. lp. (1)

**szanowne pane (EB1) zam. szanowny panie.*

r.m. zamiast r.ż. lp. (3)

**Nie ma mocnego kawę (TG); *Nie lubię mocnego kawy (TG); *Nie lubię zielonego herbaty (TG).*

r.m. zamiast r.n. lp. (1)

**Żeby lepiej zrozumieć, co jest najskuteczniejszy dla ciebie, porównamy uch (PP).*

Popełniono w sumie 359 błędów w rodzaju przymiotników i 140 błędów w liczbie. Jak wynika z zestawienia błędów w M. lm. przymiotników, najliczniejszą grupę stanowią te polegające na użyciu polskiego r. niem.-os. w miejsce r. m.-os. – to 42% wszystkich przedstawionych w tym miejscu błędów. Na drugim miejscu pod względem liczebności znajdują się użycia M. lp. r.m. w miejsce M. lm. przymiotników r. m.-os. – innymi słowy, użyta zostaje postać słownikowa leksemu (27%). Przymiotniki r. m.-os. w miejsce r. niem.-os. to grupa mniej licznych błędów – 17%. Na ostatnim miejscu znajduje się wykorzystanie M. lp. r.m. w miejsce M. r. m.-os. – to 11,5%. Zestawienie ilościowe pozwala ustalić, które formy powinny być najczęściej kontrastowane w ćwiczeniach drylowych.

3.3.2.2. Kategoria przypadku

Mianownik liczby pojedynczej

W tym przypadku nie popełniono wielu błędów. Poza pojedynczymi błędami w rodzaju żeńskim: **wiesioła (3EB1)* oraz nijakim: **szalone życie (PP)*, wszystkie błędy dotyczą rodzaju męskiego. Największa ich grupa polega na kopiowaniu ukraińskiej końcówki przymiotnika r.m. w M. lp. *-uŭ, -iŭ* [yj, ij]:

**miłyj kelner* (TG); **małyj, czystyj pokój* (EB1); **dzisiejszyj* (EB1); **następnyj raz* (EB1); **pięknyj park* (EB1); **kochanyj* (2EB1); **dużyj autobus* (EB1); **nowoczesnyj* (EB1); **następnyj dzień* (EB1); **rużnyj* (EB1); **wielkyj koncert* (EB2); **pierwszyj raz* (EB2); **całyj czas* (EB2); **jednokojuwyj* (EB1).

Pojedyncze błędy dotyczą nieuzasadnionych alternacji w temacie przymiotnika: **dobrzy przykład* (PP); **dobrzy przyjaciel* (EB1), użycia końcówki rodzimej (ukr. *самотній*): **Samotni jesteś ty* (KP); **jak samotni pies* (EB1) lub wyboru nieprawidłowej z końcówek polskich: **głupy deszcz* (KP); **szybky progres* (EB2)²⁰¹.

Razem w M. lp. przymiotników popełniono 23 błędy, z czego w r.m. – 21, a w r.ż. jedynie 2. Błędów w r.n. nie zanotowano.

Dopełniacz liczby pojedynczej

Błędy w D. lp. przymiotników r.m. są nieliczne i polegają albo na kopiowaniu rodzimej końcówki przymiotnika r.m. i r.n. -*ozo* [oho]: **Znam młodego studenta* (TG), albo na łączeniu końcówki właściwej z końcówką M.: **Mam dużego piesa* (TG). Pojawiają się pojedyncze błędy w tematach fleksyjnych przymiotników: **starożytniego narodu* (PP)²⁰²; **zielonego koloru* (PP).

W r.ż. wystąpiło więcej błędów, pochodzących głównie z testu gramatycznego, zatem mamy do czynienia z błędami wymuszonymi (Dąbrowska, Pasieka – patrz 1.2.3.). Polegają one przede wszystkim na myleniu końcówki przymiotnika D. lp. r.ż. z końcówką B. lp. r.ż. Pojawiają się transliteracje ukraińskiej końcówki. Występuje także końcówka polskiego rzeczownika w B. lub przymiotnika w bierniku, a nawet narzędniku. B. i N. są wprowadzane wcześniej niż D., więc działa tutaj transfer wewnętrzny – transfer uczenia się, ponadto częstym błędem składniowym u Ukraińców jest występowanie dopełnienia w B. po negacji (patrz 3.4.2.1.2.) – czego też może to być ślad. Mylenie jednak wszystkich końcówek, widoczne w tych przykładach, wskazuje raczej na problem z samym D. i usystematyzowaniem jego końcówek:

**Nie lubię zieloną herbaty* (TG);

**Nie lubię mocną kawę* (TG);

**Nie lubię chudą szynki* (TG);

**Nie lubię mocnu kawu* (TG);

**Nie lubię zielonu herbatu* (TG);

**Nie lubię chudą szynki* (TG);

**Nie lubię zieloną herbatą* (TG).

²⁰¹ W ostatnim przykładzie: **szybky* działa także transfer negatywny z J1 (-y po k): pol. *szybki* – ukr. *швидкий* [švydkyj].

²⁰² To także efekt interferencji: -*нього* – *n* jest zmiękczone.

Zdarza się także kopiowanie rodzimej końcówki -oi [oj]: **Nie lubię mocno kawy* (TG); **Nie lubię chudoj szynki* (TG), a także alternacja w temacie fleksyjnym: **w do-brzej jakości* (EB2).

W D. lp. polskich przymiotników popełniono w sumie 14 błędów: 10 w r.ż. i 4 w r.m.

Biernik liczby pojedynczej²⁰³

Nieliczne błędy wystąpiły w przymiotnikach r.m. Mamy tu błędy polegające na zaniechaniu odmiany przymiotnika przy odmienionym rzeczowniku: **Znam tego młody studenta* (TG); **Mam starszy brata Volodia* (TG), a także alternacje w temacie fleksyjnym – po raz kolejny przymiotnika *dobry*: **mieć dobrego kolegę* (EB1); **być dobrym przyjacielem* (EB1), co najprawdopodobniej jest rezultatem wpływu częstego użycia przysłowka *dobrze*. Pojawia się także ślad D. r.ż.: **w trudnei czas* (EB1).

Więcej błędów wystąpiło w B. przymiotników r.ż. Największa grupa wśród tych błędów polega na zastosowaniu końcówki ukraińskiej (i zarazem rosyjskiej): -y, -ю [u, ju]:

- *Mam miłu kotku* (TG);
- *Znam sympatycznu studentku* (TG);
- *Mam młodszu siostru Nastiu* (TG);
- *Monika lubi pić zielonu herbatu* (TG);
- *Kocha rodzinnu atmosferu* (PP);
- *Masz większu możliwość* (PP);
- *zformułować hipotezu roboczu* (PP);
- *Rodzina miała średniu córkę Annu* (EB2);
- *Grał w piłku nożnu* (EB2);
- *tu fatalnu sytuacju* (EB1);
- *Mam młodszu siostry Nasta* (TG)²⁰⁴;
- *Nosi biały koszulkę* (EB1).

Kolejna grupa błędów polega na wstawianiu końcówki biernikowej rzeczownika (to błędy perseweracyjne – dążenie do unifikacji form i konstrukcji, które w J2 są zróżnicowane według Veselego – patrz 1.2.3.)²⁰⁵:

²⁰³ W niniejszym korpusie nie zanotowano żadnych błędów w C. lp. przymiotników.

²⁰⁴ W tym przykładzie i następnym rodzimą końcówkę -u zapisano jak cyrylicą – jako -y.

²⁰⁵ Wydaje się, że działa tutaj transfer reguły (podobieństwa paradygmatów): w języku ukraińskim (i rosyjskim) B. lp. r.ż. rzeczownika i przymiotnika ma zbieżne końcówki. Inaczej jest w języku polskim: pol. *dużą książkę* – ukr. *велику книгу*; pol. *piękną siostrę* – ukr. *красиву сестру*. Dodatkowo transfer międzyjęzykowy wzmacnia występowanie transferu wewnątrz-

- **Monika lubi pić zieloną herbatę* (TG);
- **Mam kreatywną pracę* (PP);
- **nową wiedzę* (PP);
- **Tłumaczył historię starożytną* (PP);
- **Mam młodszą siostrę* (TG);
- **Rodzina miała starszą córkę Galinę* (EB2);
- **Czytać swoją ulubioną książkę* (EB2);
- **Ona jest najważniejszą osobą* (EB2).

Podobne do poprzednich są także błędy wstawiania *-e* w miejsce *-ą*: **Monika lubi pić zielone herbatę* (TG); **Mam najlepsze rodzinę* (PP); **mieć dobre pracy* (PP); **znajść dobre prace* (PP).

Pojedyncze błędy polegają na myleniu końcówek D. i B.: **Zastanawiam się nad pójściem na depilację laserowej* (PP); **Musimy sformułować hipotezę roboczej* (PP); **Mam wielkiej problem* (EB1); **Gra w piłkę nożnej* (EB1), czy też pozostawieniu leksemu bez odmiany: **Mam młodszą siostrę Nastia* (TG); **rozumieć polską kulturą* (EB2); **Mam wspaniały, starszy brat* (EB2).

W B. przymiotników w lp. popełniono w sumie 36 błędów, z czego 31 w przymiotnikach r.ż., a jedynie 5 w r.m.

Narzędnik liczby pojedynczej

W N. lp. przymiotników popełniono niewiele błędów. W r.m. pojedyncze błędy polegają na użyciu końcówki rzeczownika w N. (transfer wewnętrzny): **rozmawiać z głupiem człowiekiem* (PP); **z dużym pokojem* (EB1)²⁰⁶ albo końcówki rodzimej (*-i* po *-n*): **Jest samotnim* (PP) lub dokonaniu zbędnej alternacji w temacie fleksyjnym: **szczerzym człowiekiem* (EB1).

W r.ż. występują błędy zapisu fonetycznego: **pozytywnom stroną życia* (EB2); **Byłam dobru studentkou* (EB1), a także mylenie końcówek N. przymiotników z D.: **Jesteśmy ładnej rodzinie* (PP); **iść dużej grupie* (EB1); **Umówiłam się z Moniką Nowakowskiej* (PP).

W sumie popełniono 9 błędów: 5 w rodzaju żeńskim i 4 w męskim.

Miejscownik liczby pojedynczej

Nieliczne błędy w Ms. lp. popełniono w końcówkach, po pierwsze, wzorując się na rodzimych, zmiękczać temat zakończony na *-n* poprzez *-i*: **Okulary leżą na drewnianym biurze* (TG); **w chemii ogólniej* (PP); **w chemii kosmetycznej* (PP);

nego oraz transferu uczenia się (zwykle lepiej wyćwiczone paradygmaty rzeczownika niż przymiotnika).

²⁰⁶ To błędy perseweracyjne.

*w nowocześniejszej sytuacji edukacyjnej (EB1); *być specjalistą we własnej dziedzinie (PP). Drugi typ błędów w końcówkach polegał na użyciu końcówek polskich innych przypadków (przymiotników lub rzeczowników) przy jednoczesnych nieprawidłowych tematach fleksyjnych i/lub postaciach wyrazów: *Okulary leżą na drzewniem biurze (TG); *Okulary leżą na drewnianem biurze (TG); *myśleć o szybczemu ozdrowieniu (PP). Zdarzył się brak zmiękczenia wygłosowego -k: *Rozmawialiśmy o Barbarie Rudzkiej (2TG), zbędna alternacja w temacie fleksyjnym: *myśleć o czymś dobrzym (PP), a także brak odmiany: *na piękny plaży (EB1); *w własny domu (PP).

W sumie popełniono 12 błędów w przymiotnikach w Ms. lp.: 1 w r.m. i 5 w r.n. oraz 6 w r.ż.

Wołacz liczby pojedynczej

Zanotowano jedynie jeden błąd: *Moja droga Anna (EB1), związany najprawdopodobniej z osłuchaniem się z bardzo częstą formą zwrotu wykładowców do studentów: *Drody państwo*.

Mianownik liczby mnogiej

Najbardziej problematyczne dla studentów ukraińskojęzycznych są różniące się formy męsko- i niemeńskoosobowe przymiotników w M. lm., które zostały omówione jako błędy w kategorii rodzaju w niniejszym rozdziale. Pozostałe błędy w M. lm. przymiotników, takie jak: błędy w wygłosie tematów oraz w końcówkach (rzadsze), które zaprezentowano w tabeli 21, wynikają także z mylenia dwóch różnych form rodzajowych. Można więc je uznać za pochodne błędów w rodzaju przymiotników w lm.

Zdecydowanie częściej występują błędy w trudnym dla studentów r. m.-os. Zgromadzono je poniżej wraz ze wskazaniem, jakich wygłosów oraz końcówek dotyczą.

Tab. 21. Błędne formy przymiotników męskoosobowych w M. lm.

Wygłos i końcówka (lp. i lm.)	Błędne formy przymiotników w M. lm. r. m.-os.
ry-rzy	*mądrzi lekarze (TG); *Jedni są dobrzi (TGmos); *starzi (3TGmos); *starze (5TGmos); *mądrzi lekarzy (4TG); *stari panowie (4TG); *stari (8TGmos); *dobri aktorze (4TG); *ludzie dobri (PP); *dobri (EB1); *Jedni są dobri (7TGmos)
gi-dzy	*nadze (TGmos); *drodze państwo (EB1); *drodzi koledzy (2TG); *nadzi (TGmos); *nagci (TGmos); *nagcy (2TGmos); *nacy (TGmos)
ki-cy	*polsci (TGmos)
dy-dzi	*młodzie ludzie (EB1); *twardzy (TGmos); *twardze (TGmos); *twardci (2TGmos); *twardi (4TGmos); *twarci (TGmos)

Wygłos i końcówka (lp. i lm.)	Błędne formy przymiotników w M. lm. r. m.-os.
ący-ący	* <i>interesujący</i> (18TGmos; 4TG); * <i>interesując</i> (TGmos)
ży-zi	* <i>duży</i> (EB1)
szy-si	* <i>starszy</i> (TGmos); * <i>lepszy</i> (20TGmos); * <i>lepszy ludzie</i> (PP)
chy-si	* <i>głuszy</i> (2 Gmos); * <i>głuchi</i> (15TGmos); * <i>głuchcy</i> (TGmos)
ły-li	* <i>miłi kelnerzy</i> (TG); * <i>Ludzi jest b. miłi</i> (PP); * <i>Nauczycieli jest bardzo miłi</i> (PP); * <i>małi</i> (3TGmos); * <i>Moi przyjaciele są wesele</i> (EB1); * <i>Ludzi są wesołi</i> (PP); * <i>zli nauczyciele</i> (2TG); * <i>a drudzy zli</i> (7 TGmos); * <i>a drudzy zle</i> (TGmos); * <i>zli nauczycieli</i> (5TG); * <i>a drudzy zli</i> (TGmos); * <i>a drudzy źle</i> (TGmos)
ny-ni	* <i>inteligentci</i> (2TGmos); * <i>inteligenci</i> (TGmos)

Jak wynika z zestawienia, na błędy w M. lm. składają się formy z prawidłową alternacją i błędną końcówką (jak **mądrzy lekarze*), formy bez alternacji z prawidłową lub błędną końcówką (np. **starszy*; **dobri aktorze*), formy z błędnymi fonemami i morfemami w temacie, błędnymi końcówkami (np. **głuchcy*; **inteligentci*). Najwięcej jest form wymienionych jako drugie – z zaniechaniem alternacji i błędną lub poprawną końcówką. Formom z dokonaną alternacją nadaje się najczęściej końcówkę *-i* (**dobrzy*) po spółgłoskach funkcjonalnie miękkich lub końcówkę niemęskoosobową *-e* (**nadze*). Końcówka *-i* występuje także w tych formach, w których nie dokonano wygłosowych alternacji (**dobri*; **stari*; **twardi*). To błąd interferencyjny: ukr. -uŭ [yj] z lp. r.m. zamienia się na neutralną pod względem rodzaju formę w lm. zakończoną na *-i* [i] bez alternacji w tematach przymiotników: pol. *mądry-mądrzy* – ukr. *мудруй-мудри*, co jest przyczyną powstawania identycznej opozycji w polszczyźnie: *stary* – **stari*.

Szczególnie trudny okazuje się dla studentów przymiotnik *zły*, w którym występuje alternacja *zł-:źl-*. O ile końcówka w większości jest prawidłowa, o tyle w błędnych formach zawsze brakuje jednej z dwóch alternacji w temacie.

Nieliczne błędy w formach M. lm. rodzaju niemęskoosobowego polegają także na przeniesieniu rodzimej końcówki przymiotników w M. lm., stąd błędne formy męskoosobowe są w niektórych przypadkach tożsame z błędnymi niemęskoosobowymi: **lepszy drogi* (EB2); **Zarobki są większy* (2PP); **One są pracowiti* (TGmos). Pozostałe błędy zawierają nieprawidłowości zarówno w tematach, jak i w końcówkach: **wężkie usta* (PP); **uлюбionie kwiaty* (EB1); **domowie robótki* (EB2); **Polki są wesele i piękne* (TGmos).

W sumie studenci popełnili 154 błędy w M. lm. przymiotników, z czego 146 błędów w formach męskoosobowych (95%), a zaledwie 8 w r. niem.-os.

Dopełniacz liczby mnogiej

W korpusie znalazły się tylko trzy błędy w D. lm. Dwa z nich polegają na użyciu końcówki rodzimej *-nix* [nich]: **starożytnich narodów* (TG); **Idealnych ludzi nie ma* (EB1), a jeden dotyczy alternacji w temacie: **dużo dobrych ludzi* (EB1).

Celownik liczby mnogiej

Jedyny błąd w korpusie w C. lm. to: **dzięki zdobytym doświadczeniom* (EB1) i jest zapewne wynikiem mieszania końcówek fleksyjnych polskich przymiotników i rzeczowników obu liczb (transfer wewnętrzny).

Narzędnik liczby mnogiej²⁰⁷

W tym przypadku wystąpiły błędy związane z myleniem końcówek. W języku ukraińskim istnieją podobne końcówki: *-umu*, *-imu*, *-ïmu* [ymy, imy, jimy], ale ich dystrybucja w stosunku do wygłosu jest odmienna niż w języku polskim, stąd błędy: **Monika interesuje się niemieckimi filmami* (TG); **z niesprawiedliwymy sytuacjami* (PP). Błędy typu: **z szerokimy pleczyma* (EB1); **Monika interesuje się niemieckimy filmami* (TG) mają na końcu ukraińskie *-y*, zamiast *-i*. Natomiast błąd: **Bartek zachwycił się pięknymi krajobrazami* (TG) polega na nieodcięciu końcówki M. lm. przymiotnika²⁰⁸.

W N. lm. przymiotników popełniono w sumie 5 błędów.

Miejscownik liczby mnogiej

W Ms. lm. znaleziono tylko dwa błędy, stanowiące kalkę z języka rosyjskiego: **Chodziliśmy po różnym ulicam* (EB1); **po różnym krajach* (EB1).

3.3.2.3. Stopniowanie przymiotników

Mimo że w języku ukraińskim stopniowanie przymiotników jest bardzo podobne jak w polszczyźnie, umiejętność ta jest trudna dla studentów. Błędy z korpusu można podzielić na kilka w miarę jednorodnych grup. Najliczniejsza zawiera błędy polegające na źle utworzonym stopniu wyższym i najwyższym. Ponieważ w języku ukraińskim nie istnieje oddzielny sufix (pol. *-ejsz-*) dla wygłosów zakończonych na grupę spółgłoskową, to często właśnie z tymi formami studenci mają problemy. Niekiedy także stosują sufix w formie okrojonej o *-e* na wzór rodzimego sufiksu *-iu-* [isz]:

²⁰⁷ Brak w korpusie błędów w B. lm. przymiotników.

²⁰⁸ Zdarza się to najczęściej w testach gramatycznych, gdy podana jest forma wyjściowa, która ma dopiero zostać przekształcona.

- **Ten student jest mądry, tamten mądrzy, a tamten najmądrzy* (TG);
- **Ten student jest mądry, tamten mądrzy, a tamten najmądrzy* (TG);
- **Marek jest sympatyczny, Bartek sympatyczniejszym, ale to Piotrek jest najsympatyczniejszym* (TG);
- **Marek jest sympatyczny, Bartek jest sympatyczniejsze, ale to Piotrek jest najsympatyczniejszym ze wszystkich chłopców* (TG);
- **najfajniejsza wycieczka* (EB1);
- **najświetniejsza wycieczka* (EB2).

Błąd **najlepszejszą podróżą* (EB1) jest przykładem na hiperpoprawność. W powyższych wyliczeniach występują także błędne postacie tematów fleksyjnych, pozabawionych koniecznych alternacji. Podobnie jest w następujących formach, w których alternacji brak lub są one błędne:

- **Ten student jest mądry, tamten mądrejszy, a tamten najmądrejszy* (3TG);
- **Ten student jest mądry, tamten mądrzejszy, a tamten najmądrzejszy* (2TG);
- **Czy oni są starzi lub młodszi od ciebie?* (Tł).

Niekiedy studenci mają także problem z wyborem sposobu stopniowania (regularne, nieregularne i opisowe)²⁰⁹. Dodatkowo tworzą niepoprawnie stopnie wyższe:

- **Animacji są kolorowsze* (PP);
- **do najrozwinętych rajonów* (PP);
- **bardziej trudny* (PP);
- **więcej dziwny* (EB2);
- **bardzo najinteresujonca* (EB1).

W języku ukraińskim w stopniowaniu opisowym w miejsce naszych przysłówków: *bardziej, najbardziej* (poprzedzających przymiotniki) występują: *більш, найбільш*. Tymczasem przysłówek *більше* można przetłumaczyć zarówno jako *więcej*, jak i *bardziej*. Ślady tłumaczenia widzimy wyraźnie w stopniowaniu przymiotników, przy czym podobnie jak w języku ukraińskim – polski przysówek *więcej* zostaje często skrócony, zatem jest to transfer reguły z J1:

- **Marek jest sympatyczny, Bartek więcej sympatyczny, ale to Piotrek jest najwięcej sympatyczny* (TG);

²⁰⁹ Inaczej: stopniowanie proste (lub syntetyczne) i opisowe (analityczne) (Bąk 1977: 241; Bańko 2005: 60).

**Marek jest sympatyczny, Bartek więc sympatyczny, ale to Piotrek jest najwięc sympatyczny* (TG);

**Jest więc nowoczesny* (PP);

**Ten student jest mądry, tamten więc mądry, a tamten najwięc mądry* (TG).

Problemy ze stopniowaniem uwidaczniają się także w braku zastosowania jego reguł: **Ten student jest mądry, tamten mądrzy, a tamten najmądrzy* (TG); **bardzo lepszy weekend* (zam. *najlepszy*) (EB1); w stopniowaniu przymiotników trudniejszych, do których należy *lekki*: **lekkszy* (PP), kalkowaniu stopnia najwyższego z języka rosyjskiego: **To samo ciekawe zajęcie* (zam. *najciekawsze*) (EB1) lub nieprawidłowym wyborze stopnia: **To była lepsza podróż mojego życia* (EB1) lub nieumiejętności wyrażenia wzmagania się cechy z upływem czasu – zamiast *coraz lepsza* mamy: **Polska będzie tylko lepsza i lepsza* (EB2). Przede wszystkim zaś większość błędów w stopniowaniu przymiotników jest złożona, a więc brakowi sufiksu towarzyszą błędy w alternacjach, nieprawidłowemu wyborowi sposobu stopniowania towarzyszy nieprawidłowy przysłówek w stopniowaniu opisowym etc.

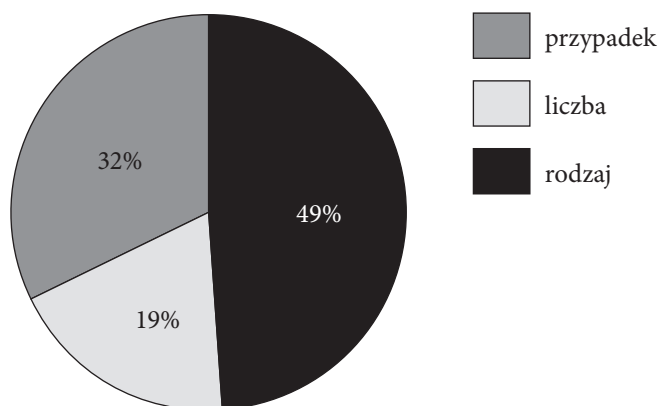
Popełniono w sumie 28 błędów w formach stopnia wyższego i najwyższego przymiotników.

3.3.2.4. Podsumowanie danych ilościowych – przymiotnik

W sumie błędów w polskich przymiotnikach popełniono 764, w tym:

- 359 błędów w kategorii rodzaju,
- 140 błędów w kategorii liczby,
- 237 błędów w kategorii przypadka,
- 28 błędów w stopniowaniu.

Diagram 14 pokazuje rozkład procentowy błędów popełnionych w poszczególnych kategoriach gramatycznych przymiotników.

Diagram 14. Rozkład procentowy błędów w kategoriach gramatycznych przymiotnika²¹⁰

Inaczej niż w przypadku rzeczownika, w przymiotniku trudniejszy od deklinacji okazał się dla studentów rodzaj. Trudność zaś poszczególnych przypadków przymiotnika przedstawiono w poniższej tabeli.

Tab. 22. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach przymiotnika

p.	lp.			RAZEM	lm.		RAZEM
	r.m.	r.ż.	r.n.				
M.	21	2		23	r.m.-os.: 146	r.niem.-os.: 8	154
D.	4	10	–	14	3		3
C.	–	–	–	–	1		1
B.	5	31	–	36	–		–
N.	4	5	–	9	5		5
Ms.	1	6	5	12	2		2
W.	1	–	–	1	–		–
				95			165

Okazuje się, że 70% błędów deklinacyjnych przymiotnika popełniono w lm. Najtrudniejszym przypadkiem w lp. jest dla studentów B., w którym podobnie jak w rzeczowniku interferencji ulega końcówka r.ż. W lm. najtrudniejszy jest M., a szczególnie alternujące formy męskoosobowe.

²¹⁰ Na diagramie nie uwzględniono stopnia jako kategorii przysługującej jedynie części przymiotnikom w korpusie (stopniują się jedynie przymiotniki jakościowe).

3.3.3. Przysłówek

Przysłówki tworzy się w języku ukraińskim i polskim podobnie – od przymiotników za pomocą formantów *-o* lub *-e*. Jednak w polszczyźnie formant *-e* jest bardziej produktywny, w języku ukraińskim na odwrót: formant *-o* wykazuje większą produktywność (Kononenko, Kononenko 2010: 265), stąd zdecydowanie najliczniejsza grupa błędów w polskich przysłówkach polega na wstawianiu niewłaściwego formantu *-o* w miejsce *-e*. Transfer negatywny sufiksu wzmacnia także identyczne brzmienie i znaczenie leksemów w obu językach:

ukr. приємно: *Przyjemno było cię poznać (TG); *Żyć i pracować w Polsce bardzo przyjemno (EB2); *Przyjemno mi było (PP); *Bardzo przyjemno było cię poznać (PP);

ukr. сильно: *silno (PP); *silno starać się (PP); *Silno kocham (EB1); *Tak samo silno jak i ja (EB2); *Lubię ciebie silno (EB1)²¹¹;

ukr. цікаво: *Było mi ciekawo (PP); *ciekawo (2PP); *Było ciekawo (3EB1); *Spędzasz czas ciekawo (EB1); *Im było tak ciekawo rozmawiać (PP);

ukr. незалежно: *niezależno (PP); *Mówić to, co chcę niezależno od innych (PP);

ukr. весело: *weselo (PP);

ukr. спокійно: *spokojno robić (PP);

ukr. об'єктивно: *oceniane obiektywno (PP);

ukr. безпечно: *Jest bezpiecznie (PP);

ukr. технологічно: *Musi być technologiczno piśmienny (PP);

ukr. смішно: *Było śmieszno (PP);

ukr. щасливо: *Żyli długo i szczęśliwo (2PP);

*skutecznie pobierać informację (PP);

*W Polsce bardzo fajno (EB2; EB1);

*Jest tu bardzo ładno (EB1); *To wygląda nie zawsze przyzwoicie i ładno (PP);

*Wakacje przeszli wspaniało (EB1);

*powiązać swoje życie na stało (PP);

*na marno (EB1).

W zasadzie nie znajdziemy błędów, w których formant *-e* występuje w polskich przysłówkach w miejscu *-o*, poza przykładami na hiperpoprawność: *Będzie nudnie pogadać (PP); *nudnie (EB1) (ukraiński przysłówek jest zbieżny z polskim: pol. *nudno* – ukr. *нудно*, więc jest to przykład błędów²¹² dysymilacyjnych – patrz 1.2.3.).

²¹¹ W przykładzie **silno* mamy do czynienia także z transferem leksykalnym.

²¹² Polskie słowniki (WSPP; SJPSzym; ISPJ) podają obie formy: *nudno*, *nudnie*, uznając tę drugą za rzadszą. Wydaje się, iż obecnie – przynajmniej w polszczyźnie potocznej, nie spotkamy się z przysłówkiem *nudnie*. W. Doroszewski dopuszcza jedynie formę *nudno* (SPPDor: 415).

Pozostałe błędy są nieliczne i polegają na nieprawidłowościach w tematach przysłówków: zamiast *jednocześnie* – **jednoczasie* (PP); **Mi stało zle* (EB1); **weseło* (PP); **mówić po włochu* (EB1).

W sumie popełniono 42 błędy w formach polskich przysłówków.

3.3.3.1. Stopniowanie przysłówków

Nieliczne błędy w korpusie dotyczą stopniowania przysłówków, a wśród nich najliczniejsze są te, które polegają na wyborze niewłaściwego sposobu stopniowania (regularne, nieregularne i opisowe) oraz mieszaniu ich w przypadku stopniowania tego samego przysłówka:

**Dziś czuje się źle, wczoraj bardziej źle, a przedwczoraj najbardziej źle* (2TG);

**Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplej, ale w sierpniu będzie najbardziej ciepło* (TG);

**Dziś jest ciepło, jutro będzie bardziej ciepło, ale w sierpniu będzie najbardziej ciepło* (TG).

Nieco dziwi brak konsekwencji w sposobie stopniowania jednego przysłówka, tym bardziej że w języku ukraińskim reguły w tej kwestii są identyczne: albo stopniowanie regularne, albo opisowe; w stopniowaniu opisowym dodaje się przysłówek: pol. *bardziej* – ukr. *більш*; pol. *najbardziej* – ukr. *найбільш*:

**Dziś czuję się źle, wczoraj gorzej, a przedwczoraj bardzo źle* (TG);

**Poszło bardzo łatwiej* (EB1);

**Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplej, ale w sierpniu będzie bardzo ciepło* (TG).

Nieznajomość zasad stopniowania przysłówków trudniejszych, jak *lekko*, oraz tych, które stopniuje się nieregularnie, skutkuje powstawaniem błędów, takich jak: **Tak jest lekkiej* (PP); **Dziś czuję się źle, wczoraj źle, a przedwczoraj najzłej* (TG). Mogą się także zdarzać – także niekonsekwentne – błędne formy związane z alternacjami w tematach przysłówków w stopniu wyższym i najwyższym: **Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplej, ale w sierpniu będzie najcieplej* (TG).

W sumie w formach stopnia wyższego i najwyższego przysłówków popełniono 10 błędów.

3.3.3.2. Podsumowanie danych ilościowych – przysłówkek

W formach polskich przysłówków popełniono relatywnie niewiele błędów. Na 52 błędy składają się 42 błędy w tworzeniu przysłówków oraz 10 błędów w ich stopniowaniu.

3.3.3.3. Mylenie przymiotników i przysłówków

W korpusie znalazły się liczne błędy polegające na używaniu przez studentów z Ukrainy przymiotników w miejsce przysłówków i odwrotnie. Błędy te można podzielić na dwie główne grupy: przymiotniki zamiast przysłówków i przysłówki zamiast przymiotników.

Przymiotnik zamiast przysłówka

Część z tych błędów nie wynika z samego mylenia tych dwóch części mowy. Dla przykładu: w pierwszej grupie najliczniejsze są błędy w stopniowaniu przysłówków – w którymś z trzech stopni pojawia się błędnie przymiotnik. Jest to związane z różnicami w samym stopniowaniu przysłówków w języku ukraińskim i w języku polskim. Stopień wyższy przysłówków ukraińskich przypomina przymiotnik lm. r. niem.-os. w języku polskim, np. pol. *gorzej* to ukr. *гірше* [hirše], co najczęściej Ukraińcy zapisują jako *gorsze*, mając na myśli przysłówkę w stopniu wyższym, nieświadomie piszą polski przymiotnik w lm. Inne przykłady: pol. *krócej* – ukr. *коротше* [korotše], co zostanie zapisane jako **krotsze/krótsze*; pol. *cieplej* – ukr. *тепліше* [teplіše], co studenci zapiszą jako **cieplejsze* etc. Tam, gdzie brzmienie leksemów znacznie się różni, przenoszony jest sam mechanizm tworzenia stopnia wyższego przysłówków z J1 do J2, stąd mimo że polskie *lepiej* brzmi w języku ukraińskim *краще*, otrzymamy błędny stopień wyższy przysłówka – **lepsze* z ukraińskim sufiksem i zakończeniem na *-e* zamiast *-ej* (leksykalna podstawa z J2, reguła z J1). Poniżej zebrano błędy powstałe w ten sposób:

- *Dziś czuję się źle, wczoraj gorsze, a przedwczoraj najgorzej* (TG);
- *Dziś czuję się źle, wczoraj gorsze, a przedwczoraj najgorsze* (3TG);
- *Dziś czuję się źle, wczoraj gorzej, a przedwczoraj najgorsze* (TG);
- *Dziś czuję się źle, wczoraj gorszej, a przedwczoraj najgorszej* (TG);
- *Basia zrobiła to zadanie domowe dobrze, Kasia lepiej, ale Monika najlepsze* (5TG);
- *Basia zrobiła to zadanie domowe dobrze, Kasia lepsze, ale Monika najlepsze* (TG);
- *Basia zrobiła to zadanie domowe dobrze, Kasia lepsze, ale Monika najliepiej* (TG);
- *Basia zrobiła to zadanie domowe dobrze, Kasia lepsze, ale Monika najliepiej* (TG);
- *Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplej, ale w sierpniu będzie najcieplejsze* (3TG);
- *Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplejsze, ale w sierpniu będzie najcieplejsze* (TG);
- *Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplejszy, ale w sierpniu będzie najcieplejszy* (TG);
- *Dziś jest ciepło, jutro będzie cieplejsze, ale w sierpniu będzie najcieplejsze* (TG);
- *On zaczyna żyć ciekawsze* (PP);
- *Przebywają w Polsce krótsze niż* (PP);
- *Myślę, że lepsze wykorzystać* (PP); **żeby lepsze żyć* (PP);

- *Rzadszej skarżą się (PP);
- *Zabieg trwa dłuższe (PP);
- *żeby nam było dobrze i prostsze (EB2);
- *Oni rozpoczęli większe czytać (EB2); *Mają większe pozytywny wpływ na życie (EB2).

Pozostałe błędy w tej grupie mają różne przyczyny, nie tylko interferencję. Przyśłówkę *złe* i mylenie go z przymiotnikiem *zły* jest błędem powszechnym: **że tutaj będę złe* (EB2); **Będzie złe* (EB1); **Podróż była złe przygotowana* (PP).

Część błędów ma źródło w brzmieniu leksemów ukraińskich, jak np.: **Dobre go pamiętem* (PP); **Duże różnych sklepów* (EB1). Czasem polski przysłówek i przymiotnik różni jedynie jedna alternacja spółgłoskowa: **Jutro będzie cieplej* (2TG); **W przedszkolach pracują zwykle kobiety* (Tł) i już powstaje błąd, który w drugim przykładzie znacznie narusza intencję nadawcy. Pozostałe błędy w tej grupie zebrano poniżej:

- *Ubiera się eleganckie i stylowo (PP);
- *ubrana dość dziwne (PP);
- *Bardzo ciekawe było kąpać się w nim (PP);
- *Można pisać tylko pięknie i ciepła (EB2);
- *Tutaj jest tanie w sklepach (EB2);
- *Wykonuj odpowiednie (EB1);
- *Trzeba dużej pracować (EB1); *Są duże różnych sklepów (EB1);
- *Nie wiem dokładni (PP).

Przysłówek zamiast przymiotnika

Wstawianie przysłówka zamiast przymiotnika jest także liczną grupą błędów w korpusie. Jedną z jednorodnych podgrup stanowią błędy, w których kończącej temat przymiotnika *-n* zmiękcza się za pomocą *-i* przed końcówką *-e* na wzór formacji z J1. Otrzymana transferowa forma odpowiada przypadkowo polskiemu przysłówkowi:

- *rozwinętego specjalisty w pewniej dziedzinie (PP);
- *Znajdzie idealnie miejsce dla siebie (PP);
- *sympatycznie ludzi (TG);
- *inteligentnie ludzi (TGmos);
- *Życie ich spoczątku było przepięknie (PP);
- *Ma przyjemnie rysy (PP); *przyjemnie ludzi (EB1);
- *Będzie mieć podobnie zachowanie (PP);
- *Czytanie na czytniku jest bardziej wygodnie (PP); *Staże są bardziej wygodnie (PP);

- **dużo praktyczniej wiedzy* (PP);
- **Miała świetnie dziedzictwo* (EB2); **Brat umie świetnie robić akrobatycznie zdjęcia* (EB2);
- **Strony są pozytywnie* (EB2);
- **Stało teraz normalnie to, co nie wielu lat temu* (EB2);
- **To jest realnie* (EB2);
- **Co może być lepiej* (EB1);
- **Drogi są strasznie* (EB1);
- **serdecznie pozdrowienie* (EB1);
- **Mój samochód jest niesprawnie* (EB1);
- **Człowiek musi być podobnie mnie* (EB1);
- **Igor zawsze chętnie na coś nowego* (EB2);
- **świetnie studiowanie* (EB2);
- **Polki są wesołe i pięknie* (TGmos).

Kolejne błędy, w których przysłówek powstał przypadkowo, na skutek użycia niepoprawnej końcówki przymiotnika lm., to: **Ludzie są szczerze* (EB1); **Jedni są dobrze* (TGmos); **Ludzie są dobrze* (EB2). Inne błędy wynikające z niepotrzebnych alternacji to: **Była bardzo dobrze* (EB1); **Szczerze przyjaciel chce mieć każdy człowiek* (PP); **zwykle filmy* (PP); **A drudzy [są] źle* (TGmos). Wstawienie przysłówków w miejsce przymiotników z rozmysłem zdradza ich zakończenie na produktywny w języku ukraińskim formant -o: **Droga była bardzo wygodno* (EB2); **Czujesz się zrelaksowano* (PP)²¹³. Pozostałe błędy to przysłówki w stopniu wyższym zamiast przymiotników w stopniu wyższym:

- **On jest łatwiej w obsłudze* (PP);
- **Filmy są dłużej niż animacji* (PP);
- **Photoszop drożej od większości program* (PP);
- **Robi rysowanie na komputerze łatwiej i ciekawiej* (PP);
- **Jest trochę niebezpieczniej od innych metod* (PP);
- **Ekoturystyka jest ciekawiej od turystyki za granicą* (PP);
- **Studia są lepiej niż na Ukrainie* (PP); **Czytanie na czytniku jest lepiej* (PP); **Staż jest lepiej od praktyki* (PP); **Kino jest lepiej za telewizju* (EB1); **Mamy za dużo uczelń i nie wiemy jaka lepiej* (PP);
- **Kobiety są brutalniej od mężczyzn* (KP);
- **Mają więcej stabilizację finansową* (EB2); **Jakość różnych rzeczy więcej* (EB2)²¹⁴.

²¹³ Wówczas powstają błędy składniowe, mające swe źródła w budowie zdań, a nie w niepoprawnej pozycji fonemów i morfemów.

²¹⁴ W ostatnich dwóch przykładach występują ponadto błędy leksykalne.

Jak więc widać, w nauczaniu warto kontrastować stopnie wyższe przymiotników i przysłówków, gdyż błędów w tych formach, związanych z myleniem obu tych części mowy, jest najwięcej.

W sumie popełniono 93 błędy polegające na myleniu form przysłówków i przymiotników, z czego przymiotnika zamiast przysłówka użyto 46 razy, a przysłówka w miejsce przymiotnika 47 razy.

3.3.4. Liczebnik

Polski liczebnik jest z pewnością obiektywnie trudny, nie tylko dla studentów z Ukrainy, jednak omawiany korpus nie zawiera zbyt wiele błędów popełnionych w liczebnikach. Zgromadzone w korpusie nieliczne błędy pozwalają na obserwację, iż najtrudniejsza dla studentów jest konieczność rozróżnienia r. m.-os. i niem.-os.

3.3.4.1. Błędy rodzaju

Najwięcej błędów rodzaju popełniono w liczebnikach nieokreślonych, a szczególnie w leksemach: *wiele, kilka* (r. niem.-os.) – *wielu, kilku* (r. m.-os.). Błędy rodzaju podzielono na dwie grupy:

r. m.-os. zamiast r. niem.-os.

- *W Internecie można przeczytać *wielu* problemów (PP); *Mamy *wielu* możliwości (PP);
- *O *wielu* większe możliwości (2PP); **wielu* filtrów (PP); **Mieli* *wielu* pomysłów (T1);
- *Oglądałem *wielu* raz (PP); **nie wielu* lat temu (EB2); *Zastąpiło *wielu* innych, takich jak kamera czy nawigator GPS (EB2); *Było *wielu* różnych trudności (EB1); *Odwiedziliśmy razem *wielu* innych miast (EB1); *przez *wielu* krajów (EB1); **wielu* plusów (EB1);
- *Mam *wielu* niezapomnianych emocji (EB1); *Mam *wielu* świetnych zdjęć (EB1); *Oni tak *wielu* oddają nam (EB1); *Są *wielu* różnych, ciekawych miejsc (PP); **wielu* parków (EB2);
- *Można wydzielić *kilku* najważniejszych przyczyn (PP); *Ma *kilku* przycisków (PP);
- *Pensja w Polsce jest w *kilku* razy większa (EB2); *na *kilku* dni (EB1); *Spróbuję podać *kilku* argumentów (EB1);
- **pierwsi* dwa tygodnia (PP).

r. niem.-os. zamiast r. m.-os.

- **wiele* Ukraińców (PP); *Poznałem *wiele* różnych ludzi (EB2); **wiele* znajomych (EB1);
- **wiele* ludzi (EB1); **wiele* przyjaciół (EB1);
- **kilka* przyjaciół (PP); **jeden* przyjaciel lub *kilka* (PP);
- *Matka i ojciec mają być *pierwsze* (PP).

Błąd typu: **za paru lat* (EB1) można uznać zarówno za błąd rodzaju, jak i za zapis polskiego biernikowego *-ę* jako rodzime *-y* [u]. W liczebniku głównym znaleziono tylko dwa błędy w rodzaju liczebnika: **jeden z najlepszych opcji* (EB2); **dwa kierowcy* (PP).

Popełniono w sumie 35 błędów w rodzaju liczebników, z czego przeważająca większość dotyczyła opozycji rodzajowej liczebników w lm. (33 błędy, z czego większość to błędy w r. niem.-os. – 25).

3.3.4.2. Pozostałe błędy w liczebnikach

Błędy w liczebnikach, które nie są związane z nieprawidłowo zrealizowaną kategorią rodzaju, są w korpusie nieliczne.

Błędy w liczebnikach głównych polegają na kopiowaniu form ukraińskich, zarówno w zakresie końcówki, jak i postaci wyrazu:

ukr. одне (одно): **Proszę jedne opakowanie jajek* (TG); **Miała tylko jedne wyjście* (PP);

ukr. одної: **ni jednej chmury* (EB1);

ukr. трьох: **Ze trioch stron ma morze* (EB1);

ukr. з чотирьох: **Rodzina składa się z czterech osób* (EB2).

W liczebnikach porządkowych błędy dotyczą, po pierwsze, nieprawidłowych końcówek. Pojawia się nieistniejąca w polszczyźnie końcówka w lp.: **pierwszy dzień* (2EB1), a w liczbie mnogiej problem z właściwą końcówką w r. niem.-os.: **pierwszy dwa tygodnia* (PP)²¹⁵; **pierwsi dni* (2PP). Bardzo powszechnym, choć w korpusie pojedynczym błędem jest odmiana liczebników porządkowych złożonych z liczb dwucyfrowych – w nauczaniu stykamy się z nimi przy okazji dat: **dwadzieścia piętego maja* (EB1). Jest to błąd transferowy, wynikający z tego, iż w przypadku dwucyfrowych liczb w liczebnikach porządkowych w języku ukraińskim występuje złożenie liczebnika głównego i porządkowego, a w języku polskim dwa liczebniki porządkowe (Kononenko 2012: 497). Różnice w formach są następujące: pol. *trzydziesty pierwszy* – ukr. *тридцять перший*; pol. *dwudziesty ósmy* – ukr. *двадцять восьмий*. Stąd też błędne formy w języku polskim: **trzydzieści pierwszy*; **dwadzieścia ósmy*, na które trzeba koniecznie zwracać baczną uwagę przy wprowadzaniu dat. Problemy pojawiają się także w liczebnikach porządkowych oznaczających daty roczne: **w dwa tysiąc pięćnaście roku* (EB2).

W liczebnikach ułamkowych zanotowano tylko jeden błąd, polegający na użyciu nieprawidłowej końcówki D. lp. r.ż.: **półtóry doby* (EB2).

²¹⁵ Przykład ten można by także uznać za błąd liczby, jednak najprawdopodobniej wynika on z nieznamośności końcówki liczebnika w lm. w r. niem.-os.

Pojedynczy błąd zanotowano także w liczebnikach zbiorowych: **jeszcze dwa dziecka* (EB2). Nie jest to błąd transferowy, gdyż w języku ukraińskim występują podobne do polskich formy liczebników zbiorowych: pol. *dwoje dzieci* – ukr. *двоє дітей*. Być może błąd ten wynika z podobnego zjawiska w języku ukraińskim, jakie obserwujemy we współczesnej polszczyźnie potocznej: zamiany form liczebników zbiorowych na liczebniki główne (częste błędy Polaków: **trzy drzwi*; **dwadzieścia pięć dzieci*; **cztery kurczęta* etc.).

Liczebniki są częścią mowy trudną dla studentów z pierwszym językiem ukraińskim i pomimo wielu zbieżności wykazują także dużo kontrastów w języku polskim i ukraińskim. Ponieważ studenci popełniają w nich wiele błędów²¹⁶, a w niniejszym korpusie znajduje się ich zbyt mało, by móc obserwować więcej głównych trudności w operowaniu nimi, warto byłoby poszerzyć badania o analizy testów gramatycznych poświęconych liczebnikom.

Pojawiło się 13 błędnych form polskich liczebników.

3.3.4.3. Podsumowanie danych ilościowych – liczebnik

Popełniono w sumie 48 błędów w polskich liczebnikach, z czego większość (35–73%) to błędy rodzaju, a 13 to błędy postaci wyrazu.

3.3.5. Zaimek²¹⁷

3.3.5.1. Kategorie rodzaju i liczby

Popełniono liczne błędy w rodzaju zaimków. Najczęściej mylono się w r. m.-os. i r. niem.-os. zaimków w lm., gdyż w języku ukraińskim nie rozróżnia się rodzajów w liczbie mnogiej odmiennych części mowy, zatem dwóm formom zaimków polskich odpowiada jeden zaimek ukraiński²¹⁸. Niekiedy jest on bardzo podobny do

²¹⁶ Wniosek na podstawie doświadczenia lektorskiego.

²¹⁷ W najnowszych gramatykach odmawia się uznania zaimków za klasę gramatyczną wyrazów, ze względu na to, iż jest to grupa zróżnicowana, definiowana na podstawie kryteriów znaczeniowych, a nie gramatycznych (Bańko 2005: 71). W niniejszej pracy także zastosowano tradycyjną klasyfikację funkcjonalno-semantyczną (Szczepankowska 2012: 282–284), mieszczącą, zgodnie z praktyką nauczania JPJO, zaimki w jednym miejscu, bez względu na ich podział według cech gramatycznych: zaimki rzeczowne, przymiotne, liczebne, przysłowne (Bańko 2005: 77–78).

²¹⁸ We wszystkich częściach mowy, które mają w polszczyźnie w lm. r. m.-os. i r. niem.-os., dochodzi do błędów braku różnicowania, polegających na nieużywaniu elementu w J2 z powodu jego braku w J1 (M. Karolczuk, patrz 1.2.3.2.). Według Z. Magnuszewskiej to przykład na interferencję zewnętrzną bierną (patrz 1.2.3.2.).

któregoś z opozycyjnych pod względem rodzaju form polskich i wówczas jeszcze mocniej działa transfer negatywny.

Błędy podzielono na dwie główne grupy i zebrano je w poniższej tabeli.

Tab. 23. Błędy w rodzaju męskoosobowym i niemęskoosobowym zaimków

	r. m.-os. zamiast r. niem.-os.	r. niem.-os. zamiast r. m.-os.
zaimki osobowe	*Smoki nie atakowali, oni po prostu lecieli (PP); *Oni [filmy] są bardziej śmieszne (EB1); *żeby oni [koleżanki] (EB1); *Fizyka, chemia – nie podobali mi się oni (EB1); *Komórka, tablet – oni też pomagają (EB2); *Bardzo fajnymi miastami oni są (EB1); *Przymieszysz cztery jednakowe koszulki? Ale oni różniły się kolorem (PP); *Są trzy podstawowe funkcje pieniędzy. Oni są bardzo ważne (PP); *Tych środków staje coraz bardziej i oni stają coraz lepsze (PP); *Otrzymują złotówki, my możemy włożyć ich do różnych akcji (PP); *Możemy dowiedzieć się o cenach i porównywać ich (PP); *Mieć marzenia, a jeszcze przykładać wszystkie siły, żeby wypełnić ich (PP); *Byli tam duże złote drzwi. Kiedy otworzyłam ich (PP); *Nowe programy i umieć szybko ich poznawać (PP); *Korzystam z czytnika. Wykorzystywaliśmy ich na uczelni (TG); *Jeszcze można kupić inny pieniądz, kiedy chcemy. Ich także możemy zaoszczędzać (PP); *Jego włosy się kłębią. Próbuje wyprostować ich (EB2); *Nie potrzeba kupować książki, a możemy czytać ich (EB2); *Jest dużo książek. Ona nie do końca ich czyta (EB2); *Lubię oglądać z nim filmy. Lubi ich (EB2); *Nie zapomnę te wakacje i zawsze będę ich wspominać (EB1); *Odwiedzić ich [miasta] (EB1); *Mam pójść ich odebrać [dokumenty] (EB1)	*Nie zadzwonisz do rodziców i one już będą myśleć (EB2)

	r. m.-os. zamiast r. niem.-os.	r. niem.-os. zamiast r. m.-os.
zaimki dzierżawcze	*moji koleżanki (PP); *moji koleżanki (PP); *To są moi przyjaciele (T1); *moi oczekiwania (EB1); *Moi dzieci są grzeczne (5TGmos); *Móji dzieci są grzeczne (TGmos); *Pożyczysz mi twoi książki? (TGmos); *twoi możliwości (PP); *Twoi siostry są starsze od ciebie? (4TGmos); *Twoji siostry są starsze od ciebie? (3TGmos); *Twoi kwiaty pięknie rosną (3TGmos); *Twoji kwiaty pięknie rosną (TGmos); *Jak twoi studia (EB1); *swoi możliwości (PP); *swoi umiejętności (PP); *Załatwi swoi sprawy (PP); *swoi wady (2PP); *swoi piosenki (EB1); *Nasi telefony nie działają (5TGmos); *Wasi meble mi się podobają (5TGmos)	*moje przyjaciele (3EB1; EB2; PP); *To są moje bracia (7TGmos); *moje rodzice (EB2; 2PP); *moje rodzice (2EB1); *Twoje wujkowie są mili (8TGmos); *twoje rodzice (KP); *twoje rodzice (EB1); *Nasze politycy nie są dobrzy (5TGmos); *Wasze profesorowie już przyszli? (3TGmos); *wasze sąsiedzi (EB1); *same Polacy (EB2); *same emeryty (EB1); *Same te ludzie znajdują przyjemność (EB1); *same aktorze (PP)
zaimki wskazujące	*Ci kobiety mnie znają (TGmos); *Ci zajęcia były ciekawe (2TGmos); *Ci piwa mi nie smakują (TGmos); *ci problemy (PP); *za tych dwa tygodni (EB1); *Tamci kwiaty już zwiędły (4TGmos)	*To takie koledze (PP); *takie ludzi (EB1); *te mężczyźni (TG); *Te panowie tam nie stali (2TGmos); *Te ludzie mnie denerwują (TGmos); *te ludzi (EB1); *Te lektorzy mówią za szybko (3TGmos); *Tamte ludzie nie są mili (2TGmos); *Tamte chłopcy patrzą się (TGmos)
zaimki upowszechniające	*wszyscy aktorki (5TGmos); *nie wszyscy drzewa (5TGmos); *nie wszyscy ubrania (2TGmos); *wszyscy dziewczyny (3TGmos); *wszyscy spodnie (2TGmos); *nie wszyscy komputery (4TGmos); *wszyscy rzeczy (EB1); *wszyscy kina i serialy (EB1); *wszyscy momenty (EB1)	*wszystkie królowie (4TGmos); *wszystkie Polacy (4TGmos); *wszystkie politycy (8TGmos); *wszystkie chłopcy (TGmos); *wszystki ludzie (PP; EB1); *wszystki ludzi (2EB1); *Nie wszystkie mają taki szans (EB1)
zaimki pytające	*Jacy piękne są twoje róże (TGmos); *Jacy są twoi spodnie? (2TGmos); *Jacy egzaminy masz do zaliczenia (2TGmos); *Jacy są Ukrainki? (7TGmos)	*Jakie są ukraińscy politycy? (2TGmos); *Jakie są nowi nauczyciele w tej szkole (2TGmos)
zaimki względne	*To działania, którzy polegą na tym (PP); *Dużo zwierząt, którzy ciągnęli (PP); *To były takie osoby, którzy (PP); *Dużo szkół, którzy (PP); *Wszystkie warunki, którzy (EB1); *bloki, którzy (EB1); *Te smoki, których widzieliście (PP); *Dziewczyny, których widzisz, nie znają mnie (TGmos); *Nie da mi tych możliwości, których da mi dyplom europejski (PP)	*Turyści, które przylatują (PP); *Pacjenci, które tam stoją (TGmos); *ludzie, które (PP; EB1); *ludzi, które (EB2); *dla ludzi, które (EB2); *To ludzie, które świetnie znają biologię (T1); *Istnieją ludzie które (EB1); *Ludzi, które pracują (EB1); *Poleciłabym ludziom, które podróżują (PP); *dużo specjalistów, które (EB2)

	r. m.-os. zamiast r. niem.-os.	r. niem.-os. zamiast r. m.-os.
zaimki względne	*Zrobiłem dużo zdjęć, których chciałbym ci pokazać (EB1); *momenty i sytuacje, którzy (EB1); *Którzy mamy miejsca w kinie? (TGmos)	
zaimki przeczące	*Żadni kobiety nie chcą być brzydkie (2TGmos); *Żadni dzieci nie lubią (4TGmos); *Żadni zwierzęta nie lubią być głodne (4TGmos); *Żadni książki nie są nudne (4TGmos); *Żadni psy nie lubią być w klatce (7TGmos); *Za żadni skarby nie wezmę węża do ręki (Tł)	*Żadne nauczyciele nie zarabiają dużo (5TGmos); *żadne mężowie (3 TGmos); *Żadne królowie nie byli biedni (2TGmos); *Żadne koledzy nie są niemili (TGmos)
zaimki nieokreślone	*niektórzy czytelnicy (PP)	[ludzie]*niektóre (EB2)

Jak wynika z tabeli 23, w zaimkach osobowych zdecydowanie częściej się mylono, wpisując zaimki r. m.-os. zamiast r. niem.-os. Najczęstsze błędy związane są z brakiem w języku ukraińskim opozycji form: po pierwsze, w M. lm. *oni* (r. m.-os.), *one* (r. niem.-os.) – ukr. *вони* [wony], po drugie, w B. lm.: *ich* (r. m.-os.), *je* (r. niem.-os.) – ukr. *їх* [jix]. W miejsce form niemeńskoosobowych wstawiane są zatem zaimki męskoosobowe w języku polskim, w ukraińskim zaś – jedynie (bezrodzajowe) *oni*, *ich*.

W zaimkach dzierżawczych mylono się zarówno w r. m.-os., jak i r. niem.-os. Błędy w r. niem.-os. są interferencyjne, gdyż polskie formy męskoosobowe w liczbie pojedynczej dodatkowo przypominają ukraińskie, co wzmacnia jeszcze działanie mechanizmu transferu negatywnego: pol. *moi* (r. m.-os), *moje* (r. niem.-os.) – ukr. *мої* [moji]. Często kopiowany jest wprost zaimek ukraiński: **moji*; **twoji*. Błędy odwrotne, polegające na używaniu r. niem.-os. w miejsce r. m.-os. można wytłumaczyć hiperpoprawnością lub/i interferencją języka rosyjskiego.

W zaimkach wskazujących mylono się w rodzajach zaimków nieco częściej w r. m.-os. Natomiast transferowe błędy popełniono przede wszystkim w r. niem.-os. Męskoosobowa forma **ci* przypomina jedyny w języku ukraińskim zaimek wskazujący w M. lm.: *уї* [c'i], natomiast **tamci* jest najprawdopodobniej tworzona przez analogię do *ci*, gdyż nie przypomina formy rodzimej: ukr. *мі* [t'i]. Natomiast użycie form r. niem.-os. *te* zamiast *ci* może pochodzić od rosyjskiego *эму*.

W zaimkach upowszechniających problemem okazała się opozycja *wszyscy – wszystkie*, której w języku ukraińskim odpowiada jeden zaimek *всі* [ws'i], nieprzypominający żadnego z zaimków polskich. W rodzajach mylono się niemal tak samo często w r. niem.-os., jak i r. m.-os.

W zaimkach pytajnych częściej mylono się w r. niem.-os., nadając zaimkom r. m.-os. Polska opozycja rodzajowa: *jacy – jakie* jest w języku ukraińskim realizowana przez jeden zaimek *які* [jak'i], odpowiadający swym brzmieniem polskiemu zaimkowi w lp. r.m. Stąd być może częściej nadawana jest w lm. forma męska, gdyż liczba pojedyncza odpowiada polskiemu rodzajowi męskiemu. Podobnie w zaimkach względnych, jedyna forma ukraińska w lm. *компи* [kotr'i] przypomina najbardziej polski zaimek lp. r.m. *który*. W r. m.-os. i r. niem.-os. mylono się w zaimkach względnych niemal tak samo często.

W zaimkach przeczących problemem dla studentów okazała się polska opozycja zaimków *żadni – żadne*, realizowana w języku ukraińskim przez jeden zaimek dla lm.: *жодні* [žodn'i]. Ponieważ przypomina on bardziej polską formę męskoosobową, błędów polegających na nadawaniu r. m.-os. zaimkom, które powinny mieć r. niem.-os., znalazło się w korpusie więcej.

W zaimkach nieokreślonych pomyłono się w rodzaju jedynie dwukrotnie.

Błędy rodzaju w lp. zaimków są pojedyncze: **oczyszczenie, który* (PP); **Ludzie, którzy nie mają wyższej edukacji mogą znaleźć pracę, a ti, którzy go mają pracują* (PP).

Częste są także błędy równocześnie w dwóch kategoriach – rodzaju i liczby. Mają one swe źródło w interferencji języka ukraińskiego. Za powstawanie błędów liczby odpowiedzialne jest w głównej mierze kopiowanie ukraińskich zaimków lm., które odpowiadają swą formą polskim zaimkom lp., np.:

pol. *tacy/takie* – ukr. *maki* [taki]: **taki sny* (PP); **taki odczucia* (PP); **Nastąpili taki czasy* (EB1); **Taki my jesteśmy* (EB1); **taki ludzie* (EB1); **taki ludzi* (EB1); **taki pomyśły* (PP);

pol. *jacy/jakie* – ukr. *які* [jaki]: **Mi budzą ptaki, jaki śpiewają* (EB1)²¹⁹; **zdjęcia, jaki* (EB1); **jaki masz sukcesy* (EB1); **koledzy, jaki* (EB1); **Ludzi, jaki znaleźli* (EB1);

pol. *jacyś/jakieś* – ukr. *якіс* [jakis]: **jakiś miejsca* (EB1); **niezwykły żołnierze, a jakiś inny* (PP);

pol. *którzy/które* – ukr. *компи* [kotri]: **ludzi, ktorí* (EB1); **momenty, który* (EB1); **Który mamy miejsca w kinie?* (TGmos); **Nie ma takich ludzi, który jest* (EB1); **Kontaktować się z ludzi, który jest lepszy* (PP);

²¹⁹ Użycie zaimków *jaki* oraz *który* jest odmienne w języku ukraińskim niż w polskim, co powoduje błędy w nadużywaniu zaimka *jaki* w polszczyźnie. Problem ten zostanie omówiony w części poświęconej błędom w zaimkach względnych.

pol. *moi/moje* – ukr. *moї* [moji]: **moj dzieci są grzeczne* (TGmos);

pol. *twoi/twoje* – ukr. *mboї* [twoji]: **Twoj wujkowie są mili* (TGmos); **Pożyczysz mi twój książki?* (3TGmos).

Niekiedy błędy popełnione w polszczyźnie są podobne do siebie, chociaż ich ukraińskie odpowiedniki całkiem się różnią, jak np. w przypadku błędów w zaimkach *który* oraz *niektóry*: **niektóry studenci* (EB1). Te dwa ukraińskie zaimki różnią się brzmieniem bardziej niż polskie (pol. *którzy/które* – ukr. *kompі*; pol. *niektórzy/niektóre* – ukr. *деякі*). Zaimek **niektóry* jest tworzony analogicznie do **który*²²⁰, jednak z rodzimą kategorią liczby i rodzaju.

Pozostałe nieregularne błędy w liczbie zaimków przedstawiono poniżej:

**Poszerzać swoje wiedzy i umiejętności* (Tł);

**Jedną z negatywnych stron moich zamieszkiwania w Polsce* (EB2);

**ten mężczyźni* (TG);

**Pojechaliśmy w te miasto* (EB1);

**Jakimi powinien być prawdziwy przyjaciel* (EB1).

Identyczne mechanizmy, jak te opisane powyżej, mogą powodować błędy zarówno liczby, jak i rodzaju zaimków. Ponieważ nadużywane przez studentów z Ukrainy formy zaimków przypominających ich rodzime odpowiadają polskim zaimkom lp. r.m., przy rzeczownikach r. m.-os. wystąpi jedynie błąd liczby, a przy rzeczownikach r. niem.-os. – dodatkowo błąd rodzaju:

**taki dziewczyny* (EB1); **taki rzeczy* (EB1); **taki emocje* (PP); **taki funkcje* (PP);

**Jaki są Ukrainki?* (2Tł);

**jakiś badania* (PP);

**Wkładamy pieniądze w jakiś akcji* (PP);

**Dziewczyny, który widzisz, nie znają mnie* (TGmos); **rzeczy, który* (PP);

**ten dziewczyny* (EB1).

W sumie popełniono 260 błędów w rodzaju polskich zaimków i 40 błędów w ich liczbie (razem 300). Niemal wszystkie błędy w rodzaju dotyczą lm. zaimków i opozycji rodzajowej r. m.-os. i r. niem.-os. (245 błędów), z czego w r. m.-os. pomyłono się 103 razy, a w r. niem.-os. 143 razy. Mamy zatem do czynienia z nadużywaniem r. m.-os. w polskich zaimkach. Tabela 24 pozwala zaobserwować, który typ zaimków jest szczególnie lapsogenny pod względem opozycji rodzaju w lm.

²²⁰ Oprócz transferu wewnątrzjęzykowego dodatkowo działa tutaj interferencja języka rosyjskiego: pol. *niektóre/niektórzy* – ros. *некоторые*.

Tab. 24. Dane ilościowe – błędy rodzaju w lm. zaimków

	r. m.-os. zam. r. niem.-os.	r. niem.-os. zam. r. m.-os.	RAZEM
Zaimki osobowe	23	1	24
Zaimki dzierżawcze	38	40	78
Zaimki wskazujące	10	13	23
Zaimki upowszechniające	24	22	46
Zaimki pytajne	12	4	16
Zaimki względne	12	11	23
Zaimki przeczące	22	11	33
Zaimki nieokreślone	1	1	2
RAZEM	142	103	245

Dane w tabeli pokazują, iż najtrudniejsze pod względem rodzaju w lm. są dla studentów zaimki dzierżawcze (78) – uwidaczniają się wyraźnie wahania co do poprawnych form rodzajowych, gdyż błędów w obu rodzajach jest niemal tyle samo. Identyczna sytuacja jest również z zaimkami upowszechniającymi, na drugim miejscu pod względem liczebności (46). W zasadzie we wszystkich rodzajach zaimków liczba błędów w r. m.-os. i r. niem.-os. jest zbliżona poza zaimkami osobowymi, którym nadawana jest forma męskoosobowa zamiast niemęskoosobowej.

3.3.5.2. Formy ortotoniczne i enklityczne zaimków

Część polskich zaimków posiada formy dłuższe (ortotoniczne) oraz krótsze (enklityczne), np. *ciebie* – *cię*, *siebie* – *się*, *jego* – *go* etc. Formy ortotoniczne stosuje się w pozycji akcentowanej, czyli na początku i końcu zdania, np. *Tobie nie dała prezentu* – *Nie dała ci prezentu*, a także w składzie konstrukcji paralelnych, gdy stanowią one człony opozycji, np. *Ona kocha nie ciebie, tylko mnie*. Formy krótsze powinny być używane w pozycji nieakcentowanej (Jadacka 2006: 85). W języku ukraińskim nie istnieją krótsze (enklityczne) formy zaimków, zatem wiele błędów wynika ze stosowania form długich, odpowiadających ukraińskim, w pozycjach nieakcentowanych w polskich zdaniach. Błędy te można nazwać perseweracyjnymi (J. Veselý, patrz 1.2.3.), a także błędami braku różnicowania (M. Karolczuk, patrz 1.2.3.2.) lub rozszerzenia zakresu występowania danej kategorii w J2 (J.A. Czochralski, patrz 1.2.3.4.).

pol. *ciebie/cię* – ukr. *мебе* [tebe]: **Uczą ciebie niepotrzebnych rzeczy* (PP); **Chcę zaprosić ciebie do siebie* (EB1); **Proszę ciebie o* (EB1); **Pozdrawiam ciebie z* (EB1); **Kolega ciebie nie zostawie* (EB1); **Lubię ciebie silno* (EB1); **Wysłuchaj ciebie* (EB2);

pol. *mnie/ mi* – ukr. *meni* [meni]: *Nie dawali *mnie* pokoju (PP); *Daje *mnie* możliwość (PP); *Oni będą dawać *mnie* chęć (PP); *Ma dać *mnie* więcej możliwości (PP); *Nie chce wydać *mnie* wizy (EB1); *Nie potrzebne *mnie* remonty (EB1); *Bardzo tu *mnie* się spodobało (EB1); *Poszedł *mnie* na korzyść (EB1); *Odpisz *mnie* (2EB1); *Łatwo będzie *mnie* nawiązywać stosunki (EB1); *Nie raz on *mnie* pomagał (EB1); *Nie robić *mnie* kolację (EB1); *Zawsze *mnie* służy pomocą (EB2); *Pokazuje *mnie*, jak bardzo (EB2); *Nie spodobała się *mnie* woda w mieszkaniu (EB2); *Ojciec *mnie* doradził (EB2); *Od razu *mnie* się spodobało (EB2); *Uniwersytet *mnie* bardzo się spodobał (3EB2); *Pomagają *mnie* w uczeniu (EB2); *Jakie daje *mnie* (EB2); *Opowiadała *mnie* historię (EB2); *Co *mnie* bardzo podoba się (EB2); *Pomogły *mnie* pokonać problem (EB2); *Pomogła *mnie* zrozumieć (EB2); *w którym *mnie* bardzo podoba życie (EB2); *Co *mnie* bardzo podoba się (EB2); *w którym *mnie* bardzo podoba życie (EB2); *To *mnie* wystarczyło (Tł); *Było *mnie* przykro (Tł); *Spodobał się *mnie* (Tł); *Powiedział *mnie* (Tł); *Było *mnie* wygodnie (Tł); *Także *mnie* nie spodobało się, że (EB2);

pol. *tobie/ ci* – ukr. *moći* [tobi]: *Pomaga *tobie* stać lepszym (PP); *Nikt nie może zrobić *tobie* coś (PP); *Życzę *tobi* (PP); *Powie *tobie* (PP); *Pomoże *tobie* (PP); *Kupię *tobi* (EB1); *Przesyłam *tobie* lista (EB1); *Pokaże *tobie* (EB1); *Pokazać *tobie* te zdjęcia (EB1); *Chcę *tobie* opisać (EB1); *Mogę pokazać *tobie* zdjęcia (EB1); *Piszę *tobie* (EB1); *Kiedy *tobie* patrzę „pod ręki” (Tł); *Nikt *tobie* nie przeszkodzi (Tł); *Nalać *tobie* pić? (TG); *Mam dać *tobie* pić? (TG);

pol. *jemu/ mu* – ukr. *jomy* [jomu]: *Nikt *jemu* nie pomagał (PP); *i *jemu* nie udało się (PP); *Nic *jemu* nie grozi (PP); *blizki *jemu* ludzi (EB1); *Co *jemu* podoba (EB1); *Robi wszystko, żeby *jemu* to udało się (Tł); *Powiedziała to *jemu* i on wyjechał z kraju (Tł);

pol. *jego/ niego/ go* – ukr. *joxo* [joxo]: *Padał śnieg i nie miałem chęci *jego* sprzęta (PP); *Często *jego* wykorzystują profesjonali (PP); *Nie mogę nie lubić *jego* (PP); *Chce *jego* kupić (EB1); *Nie widziałem *jego* pięć lat (EB1); *Lubię *jego* za to (EB2); *Będę *jego* charakteryzować (EB2); *On *jego* zna (KP);

pol. *siebie/ się* – ukr. *sebe* [sebe]: *Poczułam *siebie* dobrze (PP); *Staną się kochającą *siebie* parą (PP); *Jak *siebie* czułam (EB1); *Nie mogę *siebie* zmusić pójść na siłownię (EB2); *Nie czuję *siebie* tu obcokrajowcem (EB2); *Odczuwasz *siebie* mrówką (EB2).

Odwrotne błędy, polegające na zastosowaniu form enklitycznych w miejsce ortotonicznych, wynikać mogą z hiperpoprawności, a także ze sposobu uczenia się i nauczania (H. Komorowska, patrz 1.2.3.1.)²²¹. Dotyczy to C. lp. zaimka *ja*: *Mi podoba się więcej (EB1); *Mi wystarczy komputera (PP); *Mi często stawiają go za przykład (EB2); *Mi nic nie będzie (EB2) oraz D. lp. zaimka *on* – po przyimku, gdzie powinien on mieć formę *niego*: *Ważne znać swój cel i robić wszystko, żeby do go dojść (PP); *Nie mogłabym żyć bez go (PP) (hipergeneralizacja).

²²¹ W kontekście sposobu nauczania chodzi o uczulanie studentów przez lektora na ograniczenie użycia form ortotonicznych i w konsekwencji – na unikaniu ich przez studentów, co dodatkowo wpływa na powstawanie błędów szyku zdaniowego enklityk (patrz 3.4.12.4.).

Po podliczeniu okazuje się, iż użycie form ortotonicznych zamiast enklitycznych zaimków polskich to zdecydowana przewaga popełnionych błędów – 80. Wystąpiły tylko 4 błędy odwrotne, polegające na użyciu krótszych form w miejsce dłuższych.

Zaimki osobowe

W deklinacji zaimków osobowych jednym z najtrudniejszych przypadków okazał się **biernik lp.** Najwięcej błędów popełniono w formie *mnie*, jedynej możliwej w tym przypadku²²². Źródłem tych błędów jest silna hiperpoprawność – studenci uczeni unikania ortotonicznej formy C. lp. *mnie* (zdecydowanie rzadszej w polszczyźnie niż *mi*, gdyż ograniczonej pozycją w zdaniu – patrz wyżej), której nadużywają z racji interferencji, unikają poprawnej i jedynej formy *mnie* w B., wstawiając enklityczną formę C. Błędy te można zatem uznać także za przykład transferu uczenia się i nauczania.

zam. *mnie*: *Nawet mi nie pocałował (Tł); *Zawsze będą mi kochać (PP); *Ktoś mi kocha (PP); *Siostra nauczy mi tego trudnego języka (EB2); *Chciał wydać mi za mąż (PP); *Denerwuje mi to (EB1); *wziąć mi na prace (EB1); *Można mi znaleźć po adresu (EB1); *Znalazł mi (PP); *On wziął mi ze sobą (EB1); *Ona mi podtrzymuje (EB1); *Ona podtrzymuje mi w trudny moment (EB1); *Zostawili mi samą (EB1); *Dużo mi dziwiło (EB1); *rozumieć mi (EB1); *Mi coś tam boli (EB1); *Można mi znaleźć po adresu (EB1); *Nic mi tu nie zdziwiło (PP); *Zauważył mi (Tł); *Ktoś mi zagadnął (Tł); *Będziesz mi nadal kochał? (PP); *Mnóstwo rzeczy mi dziwiło (EB2); *Inspiruje mi coś robić (PP).

B. zaimka *ty* w lp., a więc formy: *ciebie*, *cię* najczęściej są zamieniane na *ci* – czyli na enklityczną formę C. lp. Zatem działa tu hipergeneralizacja form celownikowych.

zam. *cię*: *Kocham ci (Tł); *Ostatnio ci widziałam (EB1); *Zrozumie ci (EB1); *Chcę już ci zobaczyć (EB1); *Zrozumie ci z pół słowa (EB1); *Informuję tebe (EB1); *Kocham tebe (EB1)²²³.

Problemem w B. lp. okazał się także zaimek *ona*. Zamiast form: *ją*, a po przyimku *nią* często otrzymujemy transferową, a odpowiadającą polskiemu D. lp. formę **jej*. W języku ukraińskim bowiem zaimek *ją/nią* to *її* [jiji]:

zam. *ją*: *Ona wzięła jej do domu (PP); *Jego zachowanie rozczerowało jej (PP); *Lubię jej i akceptuję wszystkie jej wady i zalety (PP); *Zaprosiłam jej na kawę (Tł); *Ciężko jej znaleźć (PP); *Ja jej bardzo lubię (2EB1); *Widzę jej rzadko (EB1); *Lubię jej (EB1); *Kiedy jej obrażają (EB2); *Poszła do szkoły, ona nie bardzo jej lubiła (EB2).

²²² Oprócz archaicznej *mię*, której nie wprowadza się studentom.

²²³ Ostatnie trzy formy najbardziej przypominają ukraiński B. lp. zaimka *ty*: *мебе* [tebe].

Mniej błędów wystąpiło w **celowniku lp.** zaimków osobowych. Zaimek *ci/tobie* najczęściej jest realizowany jako *ciebie/cię*, a więc jako B. lp. Nawet błędna forma **tebie/tebe*, która najmocniej przypomina rodzimą, jest bardziej zbliżona do B.: *mebe* [tebe] niż C.: *mobi* [tob'i]:

**Dzięki ciobie mnie przestała bolić głowa* (Tł); **Będzie chciał ciobie pomóc* (PP); **Nie każdy ciobie pomoże* (PP); **Powie ciobie kim jesteś* (PP); **Wszystkiego ciobie najlepszego* (EB1); **Pokaż ciobie miasto* (EB1); **Pokazać ciobie zdjęcia* (3EB1); **Uczucie, które daje ciobie skrzydła* (PP); **opowiedzieć ciobie* (EB1); **opowiedzieć cię* (EB1); **Wysłałam cię kartkę* (EB1); **Rodzicy zawsze pomogą cię* (EB2); **tebie pomóc* (EB1); **żeby tebie nie było źle* (EB1).

W C. lp. zaimków *on, ona* pojawił się także problem z wyborem formy *jej*, a po przyimkowej *niej*; *jemu/niemu*: **dzięki jej* (PP); **i nej to bardzo pięknie udawało* (EB2); **dzięki jemu* (EB2). Wystąpił także błąd polegający na wstawieniu formy biernikowej: **On by pomagał ją* (PP).

W **dopełniaczu lp.** wystąpiły w większości identyczne błędy jak w B. lp., polegające na wstawianiu form C. lp. zaimków *ja i ty*:

**Dawno mi tu nie było* (EB1); **Nie będziesz mi karmić* (PP); **Ja nie widziała ci* (EB1); **Ona ci nie zdradzi* (EB1); **On nawet ci nie odróżnia od tych wszystkich dziewczyn* (Tł); **Co tam u cie słyhać?* (EB1); **Mają do tobie stosunek* (EB2); **do nią* (EB1).

W **narzędniku lp.** pojawiły się błędy związane z hipergeneralizacją tych przypadków zaimków osobowych *on, ona*, w których istnieją oddzielne formy z tematami supletywnymi zaimków występujących samodzielnie lub po przyimkach, np. *daję jemu, dzięki niemu*. Dotyczy to D., C. i B. Natomiast w N. (i Ms.) występuje jeden zaimek, niezależnie od obecności przyimka: *nią, nim*: **z nym* (PP); **Ja bardzo im chętnie się* (PP); **Czasami z nią kłócimy się* (EB2); **Opiekowała się ją* (PP).

Jak się okazuje, w błędnych zaimkach osobowych znacznie dominują w nieprawidłowych pozycjach formy celownikowe. Mają na to wpływ nie tylko hipergeneralizacja, strategia uniku (patrz 1.2.3.2.) i inne zjawiska transferowe w obrębie J2, ale także – jak się wydaje – cechy składni ukraińskiej, w której częste są konstrukcje bezmianownikowe i grupa nominalna w C. (patrz 3.4.1.4.).

W sumie w zaimkach osobowych popełniono 73 błędy.

Zaimki dzierżawcze

W lp. zaimków dzierżawczych²²⁴ zanotowano błędy polegające na myleniu zaimka dzierżawczego r.m. *jego* z formą enklityczną D. lp. zaimka osobowego r.m.:

²²⁴ Niekiedy zaimki dzierżawcze typu: *mój, twój, nasz, wasz* ze względu na paradygmat odmiany przymiotnikowej bywają zaklasyfikowane do przymiotników dzierżawczych. Tak

go (oraz ortotoniczną *niego*). To typ błędu perseweracyjnego (J. Veselý, patrz 1.2.3.): **Kiedy biznes każdego, czyli go sprawy będą ciekawili* (TG); **To jest tylko go* (TG); **Razem z Harry i go przyjaciółmi* (PP); **Nie mam odpowiedzi na niego* (pytanie) (EB1).

Zaimek dzierżawczy r.ż. *jej* bywa mylony z zaimkiem osobowym r.ż. *ona* w B.: **Praca nie jest ją pasją* (PP); **Nawet w ją pogłędzie widać mądrość* (PP).

W pozostałych zaimkach dzierżawczych w lp. częste błędy dotyczą tworzenia tematu w przypadkach zależnych zaimków *mój, twój, swój*, które przed końcówką fleksyjną tracą *-j-*. Ukraińscy studenci mają tendencję do pozostawiania tego morfemu w temacie form przypadkowych zaimków, stąd: **twojim*. Niewątpliwie błąd ten wzmacnia transfer negatywny z języka pierwszego, gdyż w formach rodzimych odpowiadających polskim, w których popełniono błędy, występuje *-j-*, np. w N.: *moim* [mojim]: **w mojim życiu* (EB1); **s mojim bratem* (EB2); **w twojim życiu* (EB1); **o swoim kraju* (EB1); **w swoim kraju* (EB1).

Problem ten nie występuje w r.ż. wymienionych zaimków, gdzie *-j-* pozostaje w temacie fleksyjnym także w przypadkach zależnych. Błędy w r.ż. zaimków dzierżawczych w lp. to – omówione już przy analizie błędów w przymiotnikach – mylenie końcówek różnych przypadków i części mowy, błędy dysymilacyjne (ujednolicanie końcówki zaimka i rzeczownika na wzór J1), czy też transponowanie końcówek rodzimych, szczególnie widoczne w B. r.ż.:

- **Miłość swoju okazuje* (EB2); **Kocham swoju matku* (EB2); **czytać swoją ulubioną książkę* (EB2); **Miał swoje firmę* (EB1); **wyrazić swoją opinię* (PP); **ze swoje koleżanek* (EB1); **Bartek kocha swoją żonę* (TG); **swoją opinię* (PP); **ze swojej rodziną* (EB1); **z swojej siostry* (PP); **ze swoje koleżankoj* (EB1);
- **móje życzia* (EB2); **Ona jest mojej koleżanką* (EB1);
- **Czy twoję siostrę podobała się ta wystawa?* (TG).

W lm. zaimków dzierżawczych poza jednym przykładem: **spotykać się ze swoimi przyjaciółmi* (EB2) wszystkie błędy występują w M. i wynikają głównie z wahania co do r. m.-os. i r. niem.-os. Błędy te zostały opisane szczegółowo przy analizie M. przymiotników lm. Polegają one głównie na mieszaniu tematów zaimków męsko- i niemęskoosobowych, końcówek, na braku alternacji, na pozostawianiu niepotrzebnych morfemów w tematach. Błędy związane z pozostawianiem *-j-* w tematach w lm. omówiono już powyżej (por. także formy ukraińskie: *moї, mboї* [moji, twoji]).

czynią m.in. autorzy wykorzystywanej w niniejszej rozprawie *Gramatyki współczesnego języka polskiego. Morfologia* (Grzegorzczukowa i in. 1998: 352–360). Zdecydowano się jednak na bardziej tradycyjne zaszeregowanie tych form do zaimków, także ze względu na to, iż taka właśnie jest praktyka w nauczaniu JPJO. Poza tym przywoływana klasyfikacja łączy w sobie zarówno cechy gramatyczne wyrazów (odmiana przymiotnikowa), jak i cechy funkcjonalno-semantyczne.

zam. moi: **To są moi bracia* (3TGmos); **To są moi bracia* (TGmos); **moji kolegi* (EB1; PP);

zam. twoje: **Twoje siostry są starsze od ciebie?* (TGmos); **Twoji siostry są starsze od ciebie?* (TGmos); **Twoje kwiaty pięknie rosną* (TGmos); **Twoji kwiaty pięknie rosną* (TGmos);

zam. twoi: **Twoji wujkowie są mili* (5TGmos); **Twoi wujkowie są mili* (TGmos); **Twoje wujkowie są mili* (TGmos);

zam. nasze: **Naszi telefony nie działają* (2TGmos); **Naszy telefony nie działają* (TGmos); **naszy oczy* (EB1); **naszy babci* (EB1); **naszy życie* (EB2);

zam. nasi: **Naszi politycy nie są dobrzy* (5TGmos); **Naszy politycy nie są dobrzy* (TGmos);

zam. wasze: **Waszi meble mi się podobają* (3TGmos); **Waszi kwiaty* (EB1); **Waszy meble mi się podobają* (TGmos); **waszy poglądy* (EB1);

zam. wasi: **Waszi profesorowie już przyszli?* (7TGmos); **Wasie profesorowie już przyszli?* (TGmos).

Jak wynika z powyższego zestawienia, w formach męsko- i niemęskoosobowych popełniano te same błędy. Najczęściej pozostawiano w obu rodzajach morfem *-sz-*, nie dokonując jego alternacji do *-ś-* w r. m.-os., co ma niewątpliwie źródło w przywiązaniu do form ukraińskich, jedynych w lm., w których temacie występuje *-sz-*: *hauui*, *bauui* [naś'i, waś'i]. Dodatkowo mylono się także w końcówkach.

W sumie popełniono 70 błędów w polskich zaimkach dzierżawczych.

Zaimki wskazujące

W lp. zaimków wskazujących wystąpiły błędy w odmianie zaimka r.m. *ten*. W B. lp.: **Znam tenego studenta* (TG); **Znam ten młodego studenta* (TG) i w Ms.: **W temu przypadku* (EB1). W r.ż. – w zaimku *ta* jeden błąd znaleziono w Ms. lp.: **Okulary leżą na tę półce* (TG), a wszystkie pozostałe dotyczą B. lp. *tę*, który jest zamieniany na *tą*, a więc na N. lp. Niekiedy także występuje postać **tu* bardziej przypominająca rosyjską *эту* [etu] niż ukraińską *ую* [cju]. Niewątpliwie jednak wyrównywanie końcówki zaimka do końcówki przymiotnika jest transferowe. Studentom trudno zapamiętać, że końcówka zaimka jest w polszczyźnie równa w tym przypadku końcówce nie przymiotnika, ale rzeczownika:

**na tu podróż* (EB1); **Wybiera tu pracu* (EB1); **Tą podróż można nazwać podróżą* (EB1); **tu fatalnu sytuacju* (EB1); **Znam tu sympatyczną studentkę* (TG); **Polecam tą książkę* (PP); **tą miłość* (PP); **tą emocjonalność* (EB2); **Polska mi da tą naukę* (EB2); **tą prace* (EB1); **Można przedłużać tą listę* (PP); **Jak przyjąłeś tą decyzję?* (PP); **Znam tą sympatyczną studentkę* (TG); **Nie zgadzam się na tą umowę* (PP).

Warto zaznaczyć, że błąd: *tą* zamiast *tę* jest bardzo częsty we współczesnej polszczyźnie. Jak twierdzi Hanna Jadacka, źródłem występowania tego błędu jest uogólnienie reguły obowiązującej przy zaimkach *tamta, moja, nasza, owa, swoja, twoja* – i pomimo nacisku uzusu norma wzorcowa języka polskiego podtrzymuje istnienie tego wyjątku, a forma *tą* jest dopuszczalna jedynie w normie użytkowej, w wypowiedziach ustnych o charakterze nieoficjalnym (2006: 86), zatem w pracach pisemnych, rozpatrywanych w tej książce, takie formy trzeba uznać za pozostające poniżej normy.

W zaimku r.n. *to* błędy dotyczą postaci M., który przybiera błędną formę **te* na wzór ukraińskiego *ує* [ce]. Ten błąd popełniają także Polacy: **te spotkanie* (PP); **Plusem jest te, że* (PP); **Lubię robić te, co jest blisko do serca* (PP); **te urządzenie* (PP); **Wielkim problemem dla mnie stało te, że* (EB2); **te miasto* (EB1); **te wojsko* (PP).

Większość błędów w lm. zaimków wskazujących to – podobnie jak w innych częściach mowy – nieuwzględnianie alternacji w temacie zaimków r. m.-os. Pozostałe błędy dotyczą tylko r. m.-os. i polegają na użyciu błędnego tematu zaimka w liczbie pojedynczej, podczas gdy ukraiński zaimek w lm. przypomina raczej męskoosobowy w polszczyźnie: *уі* [c'i]: **ti mężczyźni* (TG); **Ludzie, którzy nie mają wyższej edukacji mogą znaleźć pracę, a ti, którzy go mają pracują* (PP). Błędy w zaimkach *taki, taka, takie* w obu liczbach polegają głównie na użyciu końcówki z *-y-* zamiast *-i-* po wygłosowym *k*, co jest błędem transferowym. Niekiedy pojawia się także końcówka rodzima: ukr. *макуї* [takyj]: **taky kraj* (EB1); **takij autobus* (EB1); **takij* (2EB1); **Trzeba być samemu takiemu jak napisano* (EB1); **takej* (EB1); **Wszystko są take małe* (PP); **takych koleżanek* (EB1); **takymy* (EB1).

W zaimku *sam* popełniono błędy transferowe, gdyż zaimek ten ma dwie formy w języku ukraińskim: *сам/самуї*. Przeniesieniu uległa forma pełna: **Ma taki samy kształt* (TG); **taki samy porządek* (EB2). Błąd interferencyjny wystąpił także w odmianie: **Trzeba być samemu* (EB1).

Popełniono w sumie 38 błędów w zaimkach wskazujących.

Zaimki względne

Częstym błędem w polszczyźnie Ukraińców jest wstawianie zaimka *jaki* zamiast *który* (występujących w funkcji zaimków względnych). Oba te zaimki istnieją w języku ukraińskim: *комп'юї* [kotryj], *якуї* [jakyj], jednak od języka polskiego znacznie różni je reguły oraz zakres użycia. W języku polskim zaimek *który* jest używany zdecydowanie częściej niż jego odpowiednik w języku ukraińskim. Z kolei zaimek *якуї* jest w języku ukraińskim częstszy niż *jaki* w języku polskim. W polszczyźnie *który* służy do wskazywania konkretnych elementów jakiegoś zbioru, natomiast *jaki* do wskazywania cech przysługujących elementom tego zbioru. W zdaniach złożonych zdania podrzędnego z zaimkiem *jaki* nie używa się po frazach rzeczownikowych o referencji jednostkowej, np. *Mój mąż, który zawsze się zajmował naszym*

*domem*²²⁵. W języku ukraińskim zaś w powyższym przykładzie wystąpi zaimek *який*: *Мій чоловік, який завжди дбав про нашому домі*²²⁶. Różnice te są przyczyną powszechnego błędu zwiększania przez studentów z Ukrainy zasięgu użycia zaimka *jaki* w polszczyźnie i zawężania zasięgu użycia zaimka *który*²²⁷:

**fajny pies, jaki zawsze czekał* (PP); **Łukasza, jaki mieszka* (EB1); **tato, jaki będzie rozumieć* (EB1); **sklepu, w jakim pracowałem* (EB1); **sklep, w jakim są* (EB1); **do akademiku, jaki* (EB1); **ten rok, jaki spędziliśmy* (EB1); **Poszedłem do autobusu, jaki zabierał ludzi* (EB1); **mój brat, jaki ma na imię Arsen* (EB1); **Tam jest wulkan Wezuwii, jaki może powtórzyć tu strasznu historiu, jaka była* (EB1); **Film, jaki zmuszał zamyslić się* (EB1); **Kraj, w jakim nie ma nieporozumień* (EB2); **To człowiek jaki* (TG); **Kierunek na jakimu chcemy studiować* (EB1);

**Mam młodszą siostrę, jaka nazywa się* (PP); **Mam siostrę, jaka ma córkę* (PP); **Szukaliśmy kolorystykę, jaka będzie* (PP); **do cioci, jaka mieszka* (EB1); **mieć przyjaciółkę, jaka jest* (EB1); **Przyjaciółka, jaka zawsze może* (EB1); **Mam przyjaciółkę, jaką opisałam* (EB1);

**ze szkła, jakie nie błyszczy na słońcu* (PP); **Światło, jakie nie świeci nam w oczy* (PP); **Urodziłam się w mieście, jakie nazywa się* (EB1);

**Mam dużo rzeczy, o jakich chcę opowiedzieć* (EB1); **Ptaki, na jakie miło patrzeć* (EB1); **Nie miała przyjaciół, jakim mogła powiedzieć* (EB2);

**Ludzi, z jakimi przyjaźnię się* (PP); **Ludzie, jaki mieszkali też zaznali strachu* (EB1); **Spotkałam ludzi, z jakimi rozmawiamy* (EB1)²²⁸.

Hiperpoprawność zaobserwować możemy w następujących zdaniach: **Spotkać się z kolegami i zrozumieć, którego szefa będzie mieć* (PP); **Kochają nas takimi, którymi my jesteśmy* (PP).

Błędy w lp. zaimków względnych to wstawianie rodzimej lub błędnej końcówki zaimka *który*: **któryj* (EB1); **kraj, któryj* (EB1); **dziewczyna z której* (EB1).

²²⁵ Por. M. Bańko, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/jaki-i-ktory;15684.html> [DW: 14.12.2017].

²²⁶ I. Kononenko pisze, iż we współczesnym języku ukraińskim zaimek *komпуї* wykorzystuje się dla oznaczenia osób, natomiast *який* – przedmiotów i zwierząt (2012: 488). Jednak z własnych obserwacji mogę wnioskować, iż niemal we wszystkich pozycjach i kontekstach, w których w polszczyźnie występuje zaimek *który*, w języku ukraińskim zastępuje go *jaki*. Być może w uzusie języka ukraińskiego ten pierwszy jest wypierany obecnie przez – zdecydowanie częstszy – zaimek *який*.

²²⁷ Błąd ten można rozpatrywać także jako leksykalny oraz składniowy.

²²⁸ Niekiedy zdarzają się błędy (leksykalne w wyborze właściwego zaimka), polegające na wstawianiu *co* w miejsce zaimków *jaki* lub *który*, np.: **Przewodnik – człowiek, co przeprowadza* (PP); **To jest najdroższa rzecz, co masz w życiu* (EB1). Jest to błąd transferowy, gdyż w zdaniach tych w języku ukraińskim wystąpi zaimek *що* [szczo] – pol. *co* oraz *xmo* [xto] – pol. *kto*. W ten sposób generowany jest błąd składniowy: w miejsce zdania przydawkowego powstaje niewłaściwe w polszczyźnie zdanie podmiotowe. To przykład na powstawanie błędów pod wpływem efektu domina, gdy jedno błędy pociągają za sobą inne (patrz 1.2.3.).

W lm. niemal wszystkie błędy wystąpiły w odmiennych formach zaimków r. m.-os. i r. niem.-os.: *którzy*, *które* w języku ukraińskim odpowiada jeden zaimek: ukr. *kompī* [kotr'i]. Najczęściej występują błędy kontaminacji formalnej tematów z alternacjami (r. m.-os.) i końcówki *-e* (r. niem.-os). Błędy zebrano poniżej:

zam. *które*: **Dziewczyny, które widzisz, nie znają mnie* (TGmos); **Szli wielbłądy, które mieli skrzydła* (PP); **Trudności, które przeżyłem* (EB1); **mięśnie, którzy* (PP)²²⁹;

zam. *którzy*: **ludziom, które* (PP); **panowie, przyjaciela albo przyjaciółkę, którzy* (EB1); **Panowie, które pytali mnie o godzinę, już poszli* (TGmos); **Panowie, którzy pytali mnie o godzinę, już poszli* (TGmos); **Szukać takich ludzi, które lubią sport* (PP); **Którże są twoi bracia?* (2TGmos); **Pacjenci, które tam stoją, byli pierwsi w kolejce* (2TGmos); **To ludzie, które świetnie znają biologię* (T1).

W powyższych błędach uwidacznia się wahanie co do rodzaju gramatycznego danego zaimka.

W innych zaimkach względnych lm. zanotowano tylko jeden przykład: **Warto szukać przyjaciół takich, jaki mają* (PP), polegający na braku alternacji, zgodny z rodzimą formą w lm.: *яки* [jak'i].

W sumie wyekscerpowano 50 błędów w polskich zaimkach względnych.

Zaimki upowszechniające

Błędy w zaimkach upowszechniających dotyczą jednego tylko zaimka polskiego w lm. w dwóch wariantach rodzajowych: *wszyscy* (r. m.-os.), *wszystkie* (r. niem.-os). Ma on w języku ukraińskim jedną formę, która nie przypomina żadnej z polskich: *eci* [ws'i].

Najwięcej błędów popełniono w M. lm. r. m.-os., stosując właściwy temat fleksyjny z niepoprawną końcówką *-e* (podobnie jak omawiane powyżej **którże*) lub nieprawidłowy, pozbawiony alternacji temat z niepełną końcówką: **wszysce Polacy* (3TGmos); **wszysce chłopcy* (2TGmos); **wszysce politycy* (TGmos); **wszystki ludzi* (2EB; PP); **wszystki moi uczniowie* (EB1); **wszystki mówią* (EB1).

Niekiedy temat fleksyjny z alternacją *k:c* właściwy wyłącznie M. lm. r. m.-os. zostaje uogólniony na przypadki zależne lm.: **Polecam wszystkim ludziom* (PP); **Spodobą się wszystkim* (EB1). Błędy tego typu występują także w formach deklinacyjnych męskoosobowych przymiotników.

W M. lm. r. niem.-os. popełniono jeden błąd polegający na obcięciu końcówki (to błędy redukcyjne – patrz 1.2.3.): **wszystki podróży* (EB1); **wszystki stolicy* (EB1); **wszystki rzeczy* (EB1).

²²⁹ Błędy te wynikają z hiperpoprawności.

Wystąpiły także błędy związane z próbą odmiany zaimka *wszystkie*, *wszyscy* w lp. Zaimki te nie mają w języku polskim lp. (oprócz nieco archaicznego *wszystek*²³⁰), a w języku ukraińskim posiadają pełny paradygmat odmiany w trzech rodzajach lp.: *весь, вся, все*. Transfer negatywny z J1 jest przyczyną próby odmieniania zaimka *wszystkie*, *wszyscy* w liczbie pojedynczej w zdaniach, w których należałoby użyć zaimka *cały*: **wszystka rodzina* (EB1); **wszystka podróż* (EB1)²³¹; **z wszystkiej Szwajcarii* (EB1).

Popełniono w sumie 18 błędów.

Zaimki nieokreślone, pytajne i przeczące

W zaimkach tych zanotowano niewiele błędów. Wystąpił tutaj błąd w męsko-osobowej formie *niektórzy*, analogiczny do błędów w *którzy*, omówionych powyżej: **niektórze Polacy* (EB2). Zaimek *ktoś* także został nieprawidłowo zrealizowany bez sufiksu: **Dla kogo telewizor jest lepszy, a dla kogo kino* (EB1), chociaż ma podobną – sufiksálną formę w języku ukraińskim: *когось* [kogos’]. Pojawił się także pojedynczy błąd związany z rozdzieleniem sufiksu od tematu zaimka *jakikolwiek*: **Jakij to kolwiek nie był* (EB1), co może być związane z pomieszaniem ukraińskiego od (*будь-який*) i polskiej formy tego zaimka z rosyjską budową niektórych zaimków nieokreślonych z sufiksem *-mo*, np. *кто-то* ‘ktoś’, ale *кто-нибудь* (‘ktokolwiek’).

W zaimkach pytajnych popełniono trzy błędy: **Co to jest idealna przyjaciółka* (EB1); **Co tam twoje dziecko? Jak mąż?* (EB1); **A ty co tam?* (EB1), niemające źródła w transferze z języka ukraińskiego.

W zaimkach przeczących popełniono jeden błąd, polegający na braku odmiany: **Ona nikt tego nie powie* (EB1).

W tych zaimkach popełniono jedynie 7 błędów.

Zaimek zwrotny

Zaimek zwrotny, wskazujący, że wykonawca czynności sam jej podlega, ma w polszczyźnie formę ortotoniczną *siebie* i enklityczną *się*, a w języku ukraińskim występuje w tej funkcji jedynie w formie dłuższej: *себе* [sebe]. Zanotowano niewiele błędów w użyciu zaimka zwrotnego. Najczęściej mylono formy B. z C.: **każdy poważający sobie* (EB1); **Oni są przeciwstawni siebie w swoich zainteresowaniach* (PP); **zrobić siebie herbatę* (EB1).

Zaimek ten pełni znacznie więcej funkcji w języku polskim niż w ukraińskim. Oznacza bowiem także wzajemność, np. *Pomagali sobie (nawzajem)*. Wzajemność

²³⁰ Według M. Bańki rzeczownik formy lp. rzeczownika *wszystek* jest rzadko używany, a w zamian zwykle używa się zaimka *cały* lub *każdy* (ISJP: 1064).

²³¹ M. Bańko podaje M. r.ż. *wszystka* (ISJP: 1065), jednak brak tej formy w uzusie powoduje, iż przeciętny Polak uzna taką formę za niepoprawną lub za element stylizacji językowej.

w języku ukraińskim wyraża się natomiast inaczej: *Вони допомагали один одному*. Ukraińskie wyrażenie: *один одному* tłumaczone przez studentów na język polski dosłownie jako: *jeden jednemu* lub *jeden drugiemu* jest bliskie rosyjskiemu *один другому*. Stąd pojawiają się błędy:

zam. *do siebie*: **Nie pasują jeden do drugiego*²³² (PP);

zam. *sobie*: **pomóc jeden jednemu* (EB1);

zam. *siebie/ się*: **Takie osoby dobrze dopełniali jeden drugiego* (PP); **dopełniać jedyn drugiego* (EB1); **My uzupełniamy jeden drugiego* (EB2);

zam. *ze sobą*: **Ludzie, którzy mieszkają jeden z jednym* (EB2).

Popełniono w sumie 8 błędów w zaimku zwrotnym *się*.

3.3.5.3. Podsumowanie danych ilościowych – zaimek

Poniższa tabela zawiera podliczone dane ilościowe na temat popełnionych w zaimkach błędów.

Tab. 25. Podsumowanie danych ilościowych – zaimek

Typ błędu	Liczba błędów
rodzaj	260
liczba	40
mylenie form ortotonicznych i enklitycznych	84
zaimki osobowe	73
zaimki dzierżawcze	70
zaimki wskazujące	38
zaimki względne	50
zaimki upowszechniające	18
zaimki nieokreślone, pytajne i przeczące	7
zaimek zwrotny	8
RAZEM	648

Liczne są błędy w rodzaju zaimków (w lm.), a także w myleniu ich form ortotonicznych i enklitycznych. Jeśli chodzi o tworzenie form poszczególnych rodzajów zaimków, to najwięcej błędów wystąpiło w zaimkach osobowych, dzierżawczych i względnych. W sumie w polskich zaimkach studenci z Ukrainy popełnili 649 błędów, zatem zaimki należy uznać za część mowy dla nich lapsogenną.

²³² Choć wyrażenia *jeden drugiego*, *jeden drugiemu* są normatywne w polszczyźnie (np. *Jeden drugiego by w łyzce wody utopił* – zob. ISJP: 565), to w danym kontekście wyrażenie to ma wyraźnie charakter transferowy, gdyż w tekście mowa była o kobiecie i mężczyźnie, którzy nie pasowali do siebie jako para.

3.3.6. Czasownik

3.3.6.1. Bezokolicznik

Bezokolicznik to podstawowa forma czasownika. Jest to forma nieodmienna, poza aspektem i stroną nienacechowana żadną z kategorii czasownika. Polskie bezokoliczniki kończą się na -ć, rzadziej na -c (Bąk 1977: 179; Bańko 2005: 89).

W formach bezokoliczników czasowników popełniono немало błędów. Najwięcej z nich dotyczy użycia błędnych sufiksów bezokoliczników oraz błędów w ich tematach. Błędy w sufiksach bezokoliczników zebrano poniżej:

- dzić: *odwiedzieć (EB1; EB2; PP); *zwiedzieć (EB1);
- dzieć: *powiedzieć (2EB1; 7EB2; PP; KP); *dowiedzieć (EB2); *dowiedzieć się (PP); *opowiedzieć (5EB1); *siedzieć (EB1); *dowiedziac (Tł); *powiedzeć (EB2);
- eć: *myślić (3EB1); *pomyslić (EB1; PP); *bolić (Tł); *słyszać szelest stron (PP); *usłyszać (EB2); *obejrzać film (EB2); *obejrzyć (PP); *siedzić (EB1; 2PP); *zapomnić (PP); *wspomnić (EB1); *leżać (EB1); *patrzyć (PP);
- ić/-yć: *domyśleć (PP); *lubieć (EB1); *marzać (PP);
- iwać/-ywać: *utrzymować swoją rodzinę (EB1); *utrzymować siebie (PP); *wykorzystować (PP); *otrzymować pensję (PP); *poszukiwać (EB1).

Jak wynika z powyższego zestawienia, najczęściej sufiks bezokoliczników *-dzić* jest rozszerzany o *e* i odwrotnie: sufiks *-dzieć* jest skracany do **-dzić*, podobnie jak *-eć* zamieniane jest najczęściej na **-ić/-yć* (rzadziej na **-ać*). Przyrostkom *-iwać/-ywać* dość regularnie nadaje się formę *-ować*.

Błędy w tematach bezokoliczników polegają na ich wydłużaniu o dodatkowe spółgłoski lub morfemy, co najczęściej ma źródło interferencyjne, np.: *śmiejać się (2EB1); *pośmiejać (EB1) (pol. *śmiać się* – ukr. *сміятися*; ros. *смеяться*); *stojąć (2PP; EB1) (pol. *stać* – ukr. *стояти*; ros. *стоять*)²³³; *psuwać (EB2) (pol. *psuć* – ukr. *псувати*). Niektóre błędy polegają na kontaminacji tematów bezokoliczników czasowników dokonanych i niedokonanych, jak np. *wnosić (PP), co stanowi połączenie form *wnosić* i *wnieść*. Inne przykłady wydłużonych tematów to: *zamieszkiwywać (EB2); *rozpocznąć (PP); *wziąć (PP).

Występują też przykłady tematów skróconych, z których część ma swe źródło w transferze z języka ukraińskiego lub z rosyjskiego, jak w przykładzie *dopłynąć do niego (EB1), a część z kolei wynika z form osobowych czasu teraźniejszego, zwłaszcza

²³³ Przyczyną błędnych tematów bezokoliczników w dwóch pierwszych przykładach może być także transfer wewnętrzny: to tematy 3. os. lm. w czasie teraźniejszym (*śmiej-*, *stoj-*), a także nakładanie się tych dwóch transferów na siebie, czyli interferencja kombinowana (patrz 1.2.3.).

gdy te znacznie się różnią od postaci bezokolicznika: **wieć* (EB1) zamiast *wiedzieć* na wzór *wiem*; **mać* (EB2) zamiast *mieć* na wzór 1. os. lp. *mam*. Pozostałe przykłady tematów skróconych można by uznać także za literówki – błędy w pisowni: **jeźdić* (EB2); **przyjedźać* (EB2); **uberać się* (EB2); **wyświtlać* (PP); **wybirać* (PP).

Pozostałe błędy w tematach polegają głównie na zamianie niektórych samogłosek lub spółgłosek: **wrócać* (EB1) – kontaminacja tematu bezokolicznika czasownika dokonanego *wrócić* i zakończenia czasownika niedokonanego *wracać*; **znaleść* (4EB2; 4PP) – częsty błąd w pisowni (i w mowie) także u Polaków; **znajeść* (PP); **znajść* (EB1) – pojawienie się *-j-* w temacie można wiązać nie tylko z formą rodzimą: pol. *znaleźć* – ukr. *знайти* [znajty], ale także z postacią bezokolicznika polskiego czasownika aspektu niedokonanego *znajdować*. Pozostałe błędy mają swe źródło w lukach w znajomości polskiej pisowni: **oczuszcząć* (PP); **dokoncić* (PP); **pomyszleć* (PP).

Z innych błędów w postaci bezokoliczników wymienić można także i te, które zagrażają komunikatywności przekazu. Forma **odnalazać* (PP) zamiast *odnajdywać* pochodzi od tematu form osobowych w czasie przeszłym czasownika dokonanego *odnaleźć*. Bezokolicznik **kształcować* (PP) zamiast *kształcić* wynika z połączenia tematu bezokolicznika czasownika *kształcić* z sufiksem tematycznym bezokolicznika *kształtować*. Tego typu kontaminacja różnych elementów budowy dwóch czasowników o odmiennym znaczeniu może doprowadzić do nieporozumień. Niekiedy błąd w temacie czasownika skutkuje niezamierzonym błędem leksykalnym, jak w przykładzie: **rozwiać swoje znajomości* (PP) zamiast *rozwijać*; **Spięram się o ścianę* (PP) zamiast **Wspieram się o ścianę*. Nieprawidłowy wybór predykatywu *widać* zamiast *widzieć* stanowi nie tylko błąd leksykalny, ale także gramatyczny: **Możemy widać różne kolory* (PP); **Nie zawsze można widać* (PP); **Nie chciałbym stać pracocholikiem i nie widać światła słońce* (PP).

W sumie popełniono 90 błędów w bezokolicznikach polskich czasowników.

3.3.6.2. Koniugacja

Podstawą podziału czasowników na typy koniugacyjne są końcówki osobowe czasu teraźniejszego. Polskie czasowniki dzielą się na trzy koniugacje: I -*ę*, -*esz*; II -*ę*, -*isz*/ -*ysz*; III -*m*, -*sz*.

Studenci z Ukrainy często mają problem z wyborem właściwego wzorca koniugacyjnego, stąd w korpusie dużo jest błędów w odmianie czasowników w czasie teraźniejszym. Zebrano je w tabeli 26, wskazując na koniugację oraz osobę czasownika, co pozwala ustalić, które miejsca w polskiej fleksji werbalnej w czasie teraźniejszym są najbardziej problematyczne dla tej grupy studentów.

Tab. 26. Błędne formy osobowe czasowników w czasie teraźniejszym

Osoba	Koniugacja		
	I -ę, -esz	II -ę, -isz/-ysz	III -m, -sz
1. ja	* <i>chcem</i> (2EB1); * <i>kupam się</i> (EB1); * <i>wyszukiwam</i> (EB1); * <i>umywaję się</i> (PP); * <i>biere</i> (TG); * <i>zostam</i> (zam. <i>zostaję</i>) (3TG)	* <i>myśliam</i> (EB1); * <i>myśłem</i> (EB1; EB2); * <i>myszlę</i> (B2; 2PP); * <i>siedzie</i> (EB1)	* <i>rozumie</i> (EB2); * <i>jedzę</i> (TG); * <i>ję</i> (TG); * <i>mieszkaju</i> (EB2); * <i>umię</i> (TG); * <i>wrócam</i> (zam. <i>wracam</i>) (EB1)
2. ty	* <i>mogesz</i> (2EB1)	* <i>musieś</i> (PP); * <i>myślesz</i> (EB2); * <i>ciesisz się</i> (KP); * <i>siedziesz</i> (2TG; EB1)	* <i>rozumieś</i> (PP); * <i>wiedziesz</i> (EB1); * <i>jedześ</i> (zam. <i>jesz</i>) (EB1); * <i>wyrabiesz</i> (Tł)
3. on, ona, ono	* <i>moge</i> (2EB1; 2EB2; 2PP); * <i>chcie</i> (EB2); * <i>ide</i> (TG); * <i>pracue</i> (EB2); * <i>poszukiwuje</i> (PP); * <i>biore</i> (PP); * <i>kłami</i> (PP); * <i>podtrzymuje</i> (EB1)	* <i>lubie</i> (EB1; 5EB2; 4PP; TG); * <i>musze</i> (EB1; 3PP); * <i>myśle</i> (KP); * <i>martwie się</i> (EB1); * <i>stoit</i> (EB1); * <i>stoje</i> (EB1); * <i>stoji</i> (EB1; KP); * <i>cierpie</i> (EB1); * <i>łącze</i> (EB1); * <i>chodze</i> (EB1); * <i>marzeje</i> (EB1); * <i>marze</i> (2EB2; PP); * <i>ciesze</i> (EB2); * <i>różnie się</i> (EB2; PP); * <i>sądzie</i> (PP); * <i>ucze</i> (PP); * <i>wolie</i> (TG); * <i>wole</i> (7TG); * <i>woleje</i> (TG); * <i>zależe</i> (PP); * <i>życze</i> (PP); * <i>wiesi</i> (PP)	* <i>podobaje</i> (4EB1; EB2; PP); * <i>pomagaje</i> (PP); * <i>dbaje</i> (EB1); * <i>wynikaje</i> (EB1); * <i>składaje się</i> (EB2); * <i>działaje</i> (PP); * <i>przyciągaje</i> (PP); * <i>znaje</i> (KP); * <i>umieje</i> (PP); * <i>zachwytuje</i> (PP); * <i>rozróżniaje</i> (PP); * <i>korzystuje się</i> (PP); * <i>korzystaje się</i> (PP); * <i>wymyśla</i> (EB2); * <i>wygląda</i> (EB2)
1. my	* <i>mogiemy</i> (EB2); * <i>chciemy</i> (5TG)	* <i>muszimy</i> (2PP); * <i>musze-my</i> (PP); * <i>jeżdżemy</i> (EB2)	* <i>rozmawjiamy</i> (EB2); * <i>rozmowiamy</i> (EB2); * <i>rozwójemy się</i> (PP)
2. wy			
3. oni, one	* <i>pią</i> (TG); * <i>oczekiwają</i> (PP)	* <i>muśą</i> (Tł); * <i>myślają</i> (EB1); * <i>chodzą</i> (EB2)	* <i>rozumią</i> (2EB1; 5TG); * <i>rozumiają</i> (TG); * <i>rozumiją</i> (2TG); * <i>rozumją</i> (2TG); * <i>pomagą</i> (EB2); * <i>pomagają</i> (KP); * <i>zmuszą</i> (PP)

Jak wynika z tabeli 26, w polskich czasownikach należących do I koniugacji popełniono najmniej błędów (31), choć jest ona uważana za najtrudniejszą, a w nauczaniu JPJO wprowadzana jest najpóźniej. Część zanotowanych tutaj błędów nosi charakter jednostkowy lub zdarza się na początku nauki²³⁴ (jak np. pomyłki w końcówce 1. os. lp.), inne zaś występują częściej. Do błędów zdarzających się studentom ukraińskojęzycznym regularnie należą omyłki w temacie form osobowych czasowników: *brać*²³⁵ – ze względu na występujące alternacje spółgłoskowe i samogłoskowe, oraz *chcieć, iść, pić, jechać*.

Błędne formy osobowe czasownika *móc* mają pochodzenie interferencyjne. W języku polskim w synkretycznych tematach 1. os. lp. i 3. os. lm. występuje spółgłoska -g-, w pozostałych osobach zaś alternuje do ż. W formach osobowych ukraińskiego czasownika *могти* w tematach wszystkich osób występuje ż (np. *я можу, ти можеш, вони можуть*), stąd studenci często umieszczają g w tematach wszystkich osób polskiego czasownika, np. **Ty mocesz* (hipergeneralizacja, transfer reguły).

Częstym błędem w czasownikach I koniugacji jest także pozostawienie bezokolicznikowego sufiksu *-iwać/-ywać* i nieuwzględnienie *-uj-* w formach osobowych tych czasowników, np. *oczekiwać* – *oczekuję*, stąd błędy: **oczekiwają; *wyszukiwam; *poszukiwaje*.

W czasownikach II koniugacji, gdzie błędy były najliczniejsze (66), najwięcej zanotowano ich w 3. os. lp. Większość błędów w czasownikach tej koniugacji, we wszystkich osobach polega na zamianie *-i-* (dla tematów zakończonych na spółgłoskę miękką) oraz *-y-* (dla tematów zakończonych na spółgłoskę funkcjonalnie miękką) w końcówkach osobowych na *-e*, co szczególnie silnie uwidacznia się w błędach w 3. os. lp. Mamy zatem formy: **myślesz* zamiast *myślisz*; **ucze* zamiast *uczy*; **muszemy* zamiast *musimy*. Obserwacja ta wskazuje na regularnie występujące błędy i kierunek koniecznych działań dydaktycznych. Błędy te są groźne dla powodzenia komunikacji, gdyż poprzez błędne formy 3. os. lp. z *-e* powstaje synkretyzm z 1. os. lp. (*ja lubię; *on lubie*) – w mowie dodatkowo opozycja *ę* i *e* zanika zupełnie. Największą trudność, na co wskazują zanotowane w korpusie błędy, sprawia studentom właściwa odmiana czasowników *myśleć* i *musieć*.

W czasownikach III koniugacji (58) najwięcej błędów zanotowano – podobnie jak w przypadku II koniugacji – w 3. os. lp. Najbardziej charakterystycznym i regularnym błędem występującym w czasownikach tej koniugacji jest wydłużanie

²³⁴ Najczęściej jest to sugerowanie się postacią bezokolicznika przy wyborze wzorca odmiany, np. generalizowanie, iż wszystkie czasowniki o bezokolicznikach na *-ać* należą do III koniugacji, stąd błędy typu: **kupam się; *wyszukiwam*.

²³⁵ Alternacja o:e w czasownikach *nieść, brać, wieźć, prać* jest cechą wyłącznie polszczyzny (konsekwencja przegłosu polskiego), zatem w analogicznych czasownikach ukraińskich i rosyjskich brak jest takiej wymiany – we wszystkich formach osobowych występuje samogłoska e, stąd błędy typu: **biere; *piere; *wieze; *niese*.

tematu 3. os. lp. przez dodawanie *-j-* oraz błędnej końcówki *-e*, co tworzy formy: **rozróżniaje* zamiast *rozróżnia*; **działa* zamiast *działa* etc. Dodatkowy sufix *-aj-/-ej-* przed końcówką osobową *-ą* jest charakterystyczny dla III koniugacji, ale występuje wyłącznie w 3. os. lm. Stąd najprawdopodobniej generalizacja tej reguły także na lp. Odwrotnym błędem jest rezygnacja z sufixu *-aj-/-ej-* w 3. os. lm., jak ma to miejsce w przykładach: **rozumia*; **pomaga*. Jednym z najtrudniejszych czasowników III koniugacji jest *jeść*.

Regularnie powtarzającym się błędem jest używanie przez studentów predykatywu *потрібно* [potr'ibno]. W języku polskim występuje predykatyw *trzeba*, czasownik *potrzebować* oraz przymiotnik *potrzebny*. Konstrukcje składniowe z ukraińskim predykatywu oraz polskim *trzeba* mogą być bardzo podobne (Zinkiewicz-Tomanek 2007: 172–173): pol. *Trzeba rozumieć* – ukr. *Треба розуміти*; pol. *Trzeba mi pomóc* – ukr. *Потрібно йому допомогти*. Takich właśnie błędów użycia interferencyjnego **potrzebno* zamiast *trzeba* jest najwięcej. Groźniejszym błędem jest użycie ukraińskiego predykatywu zamiast formy osobowej czasownika *musieć*, np. pol. *Muszę kupić* – ukr. *Мені потрібно купити* (**Mnie potrzebno kupić*), gdyż niesie ze sobą wykojenia składniowe (patrz 3.4.1.4.) oraz zagrożenie powodzenia komunikacji²³⁶:

**potrzebno* (7EB1; 6PP); **nie potrzebno* (2EB1); **potszebno* (EB1); **Oni pomagają mi kiedy potrzebno* (PP); **Potrzebno myśleć* (2EB1); **Potrzebno na to tylko dwa dni* (PP); **Zawsze potrzebno poznawać więcej* (PP); **Potrzebno go zawsze ładować* (TG); **Społeczeństwu potrzebno interes* (PP); **Potrzebno sformułować problem* (2PP); **Co potrzebno spróbować* (PP).

Zdarzają się także błędy w trudnym dla obcokrajowców czasowniku *powinien* o swoistej odmianie. Czasownik ten nie ma bezokolicznika, formy nieosobowej, gerundium, ani imiesłowów, a jego formy osobowe mają nietypową budowę i są zróżnicowane ze względu na osobę, liczbę, rodzaj i deprecjatywność (Bańko 2005: 104). Występują błędy w tematach i/lub końcówkach: (ja) **powinen* (EB2); (my) **powiniemsi* (PP), a także w rodzaju, ze względu na opozycję form niemęsko- i męskoosobowych w lm.: **Przedszkolanki powinni być ciepłe i pomocni* (3Tł); **Przedszkolanki powinny być ciepłe i pomocni* (3Tł); **Osoby, które powinni być cierpliwi* (Tł).

W sumie w nieprawidłowych formach odmiany czasowników w czasie teraźniejszym popełniono 189 błędów.

²³⁶ Z innych błędów o widocznym podłożu interferencyjnym wymienić także można czasowniki tworzone na wzór rodzimych, np. **On coś podskaże* (PP) zamiast *podpowie*, od ukr. *сказати* [skazaty] – pol. *powiedzieć*; **nadzieję się* (EB1); **nadziejам się* (EB1) zamiast *mam nadzieję*, od ukr. *надіятися* [nad'ijatysja]; **znachodzimy* (PP); **znachodzą* (PP) zam. *znajdujemy*, *znajdują*, od ukr. *знаходити* [znachodyty]: *знаходимо*, *знаходять*.

3.3.6.3. Kategoria osoby i liczby w formach czasu teraźniejszego

Częstym błędem w formach osobowych czasowników w czasie teraźniejszym jest błąd osoby, który dodatkowo może skutkować błędem liczby, gdy mylone są formy osobowe lp. z lm. Błędy te tworzą jednocześnie zakłócenia w składniowych związkach zgody (patrz 3.4.1.5.), ale ich przyczyny lokować trzeba raczej w lukach na poziomie morfologicznym. W przykładach widać także wpływ języka ukraińskiego i rosyjskiego. Błędy zebrano poniżej:

1. os. lp.

(ja) **myśli* (2PP); (ja) **nie musi* (PP); **Ja nie może* (PP); (ja) **ubiera się* (PP); (ja) **uczy się* (EB1); **Najpierw (ja) bierze prysznic* (TG); **Ja jest z Ukrainy* (PP); **Ja jest w swojej rodzinie* (PP); (ja) **jest pewna* (PP); (ja) **robią* (PP); **Ja żyją* (EB1).

2. os. lp.

**Gdzie ty znajduje się* (EB2).

3. os. lp.

**Dziś ten zawod idę w stronę artysty* (T1); **Dziewczyna nie mogę* (PP); (on) **zajmuję się* (EB2); **Człowiek lubię to, co on robię* (EB1); **Mój tata nie lubię* (EB1); **Ona chcę* (PP); **Pracodawca muszę* (PP); (on) **lubię sport* (EB2); (ona) **lubię* (EB2); **Kto boją się* (PP); **Ktoś potrzebują* (EB2); **Jedzenie dla mnie mogą być sztuką* (PP); **Wszystko są take małe* (PP); **Jak morze, w które wpadają słońce* (EB2); **Praktyka odbywają się podczas studiów* (PP); **To są coś niesamowite* (EB1).

1. os. lm.

**My wszyscy są ludzi* (EB2).

3. os. lm.

**Oni palę papierosy* (TG); **Oni pali papierosy* (2TG); **Ludzi patrzy* (EB2); (oni) **uczy się* (EB1); **Rodzicy stara się* (PP); **Autory pokazuje* (PP); **Podoba mi się tutaj wszyscy wykładowcy* (PP); **Moje marzenia zostanie* (EB1); **Studia w Polsce uczy samodzielności* (PP); **Studia w Polsce kosztuje* (PP).

1. os. lp. wszystkich polskich koniugacji jest mylona najczęściej z 3. os. lp., znacznie rzadziej z 3. os. lm. Powstaje w ten sposób nieprawidłowy synkretyzm form 1. i 3. os. lp., który może grozić niezrozumieniem nadawcy. Formy z błędną 3. os. czasownika być, jak: **Ja jest z Ukrainy*, pochodzą z J1 studentów, w którym w tego typu zdaniach nie występuje forma osobowa czasownika być: ukr. *Я з України*. Poza tym w języku

ukraińskim czasownik *być* – ukr. *бути* ma we wszystkich osobach identyczną formę (obok innych wariantów): *є* [je], kojarzoną oczywiście z polskim *jest*.

Analogicznie 3. os. lp. najczęściej jest mylona z 1. os. lp., rzadziej z 3. os. lm. Na powstanie tego typu błędów wpływać mogą także rodzime formy koniugacyjne. Jak widać, większość mylonych form 3. os. lp. należy do czasowników I koniugacji -ę, -esz. Tematy czasowników w tej koniugacji ulegają alternacjom, obcym językowi ukraińskiemu. Stąd formy 1. os. pozbawione zmian w tematach są łatwiej przyswajalne dla studentów niż formy 3. os., np. **Dziś ten zawód idę* (Tł) bardziej przypomina ukr. *Бін їде* niż polskie *idzie*. Błędy: **Dziewczyna nie mogę* (PP); **Jedzenie dla mnie mogą być sztuką* (PP) są wynikiem hipergeneralizacji. Dodatkowo końcówka 1. os. lp. czasowników I koniugacji -ę jest podobna do końcówki 3. os. lp. tej koniugacji -e, a w mowie opozycja ta całkiem zanika, stąd – być może – uogólnienie pisowni *e* jako *ę*.

Trzecia os. lm. jest najczęściej w końcówce mylona z 3. os. lp. i trudno uzasadnić ten typ błędu oddziaływaniem interferencji. Jedynie co do przykładów z rzeczownikiem *studia* wiadomo, iż błędy w czasowniku są konsekwencją błędu liczby rzeczownika (patrz 3.3.1.3.).

W sumie znaleziono 40 błędów w osobie czasowników i 21 w liczbie.

3.3.6.4. Formy czasu przeszłego

Polskie formy czasu przeszłego są dla ukraińskojęzycznych studentów trudne przede wszystkim ze względu na swoją różnorodność w porównaniu z J1. W języku polskim wykładnikiem osoby w czasie przeszłym – inaczej niż w ukraińskim – nie są zaimki osobowe, ale końcówki osobowe czasownika – zróżnicowane pod względem rodzaju. Neutralna rodzajowo ukraińska forma czasownika w lm. bardzo różni się od polskiej, w której r. m.-os. i r. niem.-os. są realizowane nie tylko za pomocą sufiksów rodzaju -li-, -ły-, ale także za pomocą tematycznego -e w r. m.-os. czasowników na -eć.

Błędna postać wyrazu

W tej grupie błędów dominują czasowniki o nieprawidłowych tematach (często także z brakiem końcówki osobowej). Pierwszą grupę stanowią błędy w czasownikach ruchu. Zanotowano błędne formy czasowników: *iść* – *pójść*, *dojść*, *nadejść*, *wyjść*. Formy czasowników ruchu w czasie przeszłym są szczególnie trudne dla obcokrajowców (nie tylko ukraińskojęzycznych) z powodu odmiennych tematów form męskich oraz żeńskich i nijakich w lp.: *poszłam*, *poszło*, ale *poszedłem* oraz neutralizacji tej opozycji tematycznej w lm.: *poszliśmy* i *poszliśmy*. Stąd w lp. występują błędy będące rezultatem hipergeneralizacji: **Pani Basia szedła długo na przystanek autobusowy* (TG); **Uczucie wszedło* (EB2); **Zdjęcie wyszedło* (Tł); **To przyszedło*

(Tł), w lm. zaś mamy błędy: **My poszedli spać* (2EB1); **My posiedli* (Tł); **Ludzie posiedli* (Tł); **Dosiedli do drzwi* (PP) – w ostatnich przykładach także z *-si-* w temacie zamiast *-sz-*, co dodatkowo sprawia, iż otrzymujemy czasownik o zupełnie odmiennym znaczeniu (*posiąść, dosiąść*), zagrażający powodzeniu komunikacji. W pozostałych błędnych formach czasu przeszłego czasowników ruchu występują samogłoski lub spółgłoski przeniesione z tematów bezokoliczników, np.: **pójszłam* (EB1); **pójszliśmy* (EB1); **Dlaczego (wy) nie pójszli z nami na koncert?* (TG); **pojszli* (Tł), lub też brakuje spółgłosek w temacie: **Ja naszedł* (PP); **Jacek poszed* (TG).

Drugą grupę stanowią błędy w czasownikach dokonanych o bezokolicznikach zakończonych na *-qć* i *-nqć*. Zanotowano błędy w czasownikach: *rozpocząć, zacząć, odpocząć, pociągnąć, ciągnąć, cofnąć się, zniknąć*. Odmiana tych czasowników w czasie przeszłym jest trudna ze względu na alternację *q:ę* w tematach form męskich w stosunku do żeńskich i nijakich, por. *zacząłem, ale zaczęłam, zaczęło*. W lm. natomiast brak jest tej opozycji – oba rodzaje mają w temacie *ę*. Stąd występują błędy transferu wewnętrznego, związane z myleniem miejsca *q* i *ę* w formach rodzajowych: **zaczęłem* (2EB2); **Zaczęł całować się z jedną z tych dziewczyn* (Tł); **On zaczął rzucać* (Tł); **rozpoczęł* (Tł); **wzięła* (EB1). Częściej jednak na wzór form rodzimych dochodzi do zamiany samogłosek nosowych na *a*, *o* lub *e* (np. pol. *Ona rozpoczęła* – ukr. *Вона почала*):

- *tę prace, której rozpoczęłam* (EB1); **odpoczyłam* (EB1); **Zaczęła się wojna* (EB2);
**Pocięgnęłam go w stronę baru* (Tł); **Zaczęłam uczyć Photoshopa* (PP); **ciągnęli* (Tł);
**Cofnow się, poszedł w sklep. On zniknow między półkami* (Tł)²³⁷.

Wystąpiły także dwa błędy związane z długością tematu czasu przeszłego tego typu czasowników. W błędzie **wyciągła* (PP) występuje niepoprawne skrócenie tematu (zam. *wyciągnęła*), bardzo częste także u Polaków, obecne w gwarach. Kolejny przykład: **zgadnęłam* (PP) zam. *zgadłam* obrazuje ten sam problem – hiperpoprawnego wydłużenia tematu czasu przeszłego tam, gdzie nie powinien on mieć przyrostka *-nq-* (WSPP: 131; Jadacka 2006: 95).

Błędy w tych czasownikach, których bezokolicznik kończy się na *-eć*, biorą się głównie z braku alternacji w tematach. W lp. w tematach wszystkich rodzajów występuje *-a*, np.: *myślałem, myślałam*, podczas gdy w lm. w temacie r. m.-os. mamy *-e*, a w r. niem.-os. *-a*, np.: *myśleliśmy, myślałyśmy* (jest to więc także wykładnik rodzaju). Wystąpiły następujące błędy transferu wewnętrznego: **My znaleźliśmy mieszkanie* (EB1); **zapomnieliśmy* (PP); **dowiedzaliśmy się* (Tł); **Nie kszyczali na nas* (EB2); **Wszyscy usłyszeli* (Tł); **siedzieli* (Tł); (ja) **obejżęła* (PP); **myśliali* (2EB1); **powiedzieli* (EB1).

²³⁷ W ostatnim przykładzie występuje dodatkowo przeniesienie wygłosu z form ukraińskich czasu przeszłego w r.m.: pol. *zrobił, poszedł, mówił* – ukr. *зробув, пішов, говорив* [zrobzyw, pizow, howoryw].

Pozostałe błędy w czasownikach zakończonych na *-eć* nie wykazują regularności i polegają na zamianie głosek w temacie, dodaniu zbędnych lub opuszczeniu właściwych: **Ja myślałem* (EB2); **obejrzyłam* (PP); **Oni musili* (EB1); **odpowiedział* (EB1); **Zjeliśmy kolację* (EB1); **myślałam* (EB2).

Podobnie jest w przypadku pozostałych błędów w formach czasu przeszłego. Zdradzają one często nieznamość postaci bezokoliczników czasowników, od których tworzy się formy czasu przeszłego, jak w przykładach: **wiarzyłam* (Tł); **zminiło* (EB2); **zdziwiła się* (Tł); **podejrywałem* (Tł); **potrzebuwała* (EB1); **zwiedziła* (EB1). W sytuacji braku ugruntowanej znajomości postaci polskich bezokoliczników silniej działa interferencja, stąd częste posiłkowanie się formami z języka ukraińskiego i rosyjskiego:

**Kiedysz (ja) stojala w sklepie przy kasie i z nudów patrzyła w okno* (Tł); **Studenci stojali* (Tł);

**śmiejaliśmy* (EB1);

**bojałem się* (PP); **bojałam się* (PP);

**dostaw* (Tł); **oddaw* (Tł); **staw* (zam. *stał się*) (Tł); (ja) **przyjechał* (EB1); **Ty zdecydował* (EB1); **Oni nie odczuli jak zlecił czas* (Tł); **Co zminiwo* (zam. *zmieniło się*) (EB1);

**Jakość studiów spała* (PP);

**skonczyło się* (EB1);

(ja) **pryszła* (EB1);

**nie odwiedziłem* (zam. *nie odwiedziłem*) (PP); (ja) **odwiedział* (zam. *odwiedziłem*) (TG);

**Jelibyśmy wszystko że przygotowałyby matka* (TG) (zam. *Jedlibyśmy wszystko, co matka przygotowałyby*).

Konieczność podawania właściwego znaczenia w nawiasach udowadnia, jak znaczące dla prawidłowej komunikacji są to błędy. Podobnie jak te, skutkujące powstaniem formy innego polskiego czasownika o całkiem odmiennym znaczeniu:

zam. *widzieć*: **Skończyły się zajęcia i wiedzieliśmy się przez chwilę* (Tł); **Wiedziłam zachwyt w jego oczach* (Tł); **Rodzicy nawet nie wiedzieli* (Tł); **Nie wiedziałem tam perspektyw* (EB2);

zam. *podejrzewać*: **Podejżałam, że myślisz więcej* (Tł).

Zdarzają się także błędy polegające na kontaminacji tematów czasowników obu aspektów w czasie przeszłym: **Pozmyłam naczynia* (Tł); **opowiedła* (EB1); **Wpatrzywałam się w niego* (Tł). Pojedynczy jest błąd: **żeby wielu, że będą mieć ubezpieczoną przyszłość* (PP) zamiast: *wiedzieli*, w którym formę czasu przeszłego oparto na temacie czasu teraźniejszego.

W sumie znaleziono 79 błędnych postaci czasowników w czasie przeszłym.

Brak końcówki osobowej

Jednym z najczęściej występujących błędów w formach czasu przeszłego tworzonych przez studentów – użytkowników wszystkich języków wschodniosłowiańskich jest błąd braku końcówki osobowej. Jest to błąd interferencyjny, gdyż w językach wschodniosłowiańskich wykładnikiem osoby w formach czasu przeszłego jest poprzedzający czasownik zaimek osobowy. Wystarczy porównać odmianę polskiego czasownika *pisać* i ukraińskiego *nucamu*, by zobaczyć, że formy polskie są bardziej złożone oraz że wykładniki liczby i rodzaju różnią się w J1 i J2.

Tab. 27. Budowa form czasu przeszłego w języku polskim i ukraińskim

Os.	Liczba pojedyncza		Os.	Liczba mnoga	
	pol.	ukr.		pol.	ukr.
ja	pisałem, pisałam	писав, писала, писало	my	pisaliśmy, pisałyśmy	писали
ty	pisałeś, pisałaś	jw.	wy	pisaliście, pisałyście	jw.
on, ona, ono	pisał, pisała, pisało	jw.	oni, one	pisali, pisały	jw.

Z różnic tych wynikają bardzo częste w polszczyźnie błędy związane zarówno z rezygnacją z końcówki osobowej, jak i nadużywaniem zaimków osobowych (co opisano w części pracy dotyczącej składni – patrz 3.4.1.2.).

W korpusie zanotowano następujące błędy związane z brakiem końcówek osobowych czasowników w czasie przeszłym:

(ja) **Nie mógł zrobić zadania domowego, bo zapomniał* (4TG); (ja) **zapomnił* (PP); **Jak ja jechał* (EB2); (ja) **myślał* (EB2); (ja) **był smutny* (EB2); **Ja był* (3PP); **Ja oglądał* (EB1); (ja) **nie musiał* (EB1); (ja) **Jeszcze w szkole zdecydował* (EB2); **Ja pomogła jej* (Tł); **Nic (ja) nie mówiła mu* (Tł); (ja) **Pojechała do niego* (2Tł); (ja) **podeszła* (Tł); (ja) **Wczoraj zobaczyła* (PP); **Kiedy ja pojechała* (EB1); (ja) **chodziła* (EB1); (ja) **zajechała* (EB1); (ja) **wzięła* (EB1); (ja) **nie mogła* (PP); (ja) **pryszła* (EB1); **Zazwyczaj (ja) chodziła do biblioteki* (Tł); (ja) **Zdecydowała zjeść tutaj* (PP);

**Bo ty nie kiwnął palcem* (TG); (ty) **zgodził się* (Tł); **Ty zdecydowaw* (EB1);

**Przecież (ty) chciała cię poznać* (Tł); **Coś ty?! Zakochała się w pięknego nieznanego?* (Tł); (ty) **Chciała z nim zapoznać się* (Tł); **Ty znalazła* (EB1);

(my) **Nie chcieli wam przeszkadzać* (TG); (my) **zrobili* (PP); **My śpiewając tańczyli*; **Zawsze (my) mieli niezrobione nadanie domowe* (Tł); **My żyli w zdrowiu i radości* (Tł); **My obudzili się* (Tł); **My zdecydowali* (PP); (my) **lubili* (EB2); (my) **wypili* (EB1); **My palili ogień* (EB1); **My poszli* (3EB1); **My myśleli* (4EB1); (ja i siostra) **bawili, *robili* (EB2);

*Kiedys (my) *pojechały* (PP); (my) **zaplanowały* (PP); (my) **przygotowały* (PP); (my) **Obrały transport* (PP); (my) **Zrobiły zakupy* (PP); (my) **zadbały* (PP); (my) **Nie chciały wam przeszkadzać* (2TG); (wy) **Nie mogli nam wczoraj pomóc?* (2TG).

Interesujące jest to, że w zdaniach złożonych, w których mowa o czynnościach i stanach tej samej osoby, często zdarza się, iż pierwszy czasownik ma końcówkę osobową, a kolejny jest już jej pozbawiony. Może to wynikać z możliwości jednokrotnego tylko użycia wykładnika osoby w zdaniu złożonym w J1²³⁸:

**Kiedy byłem dzieckiem, chciał być* (Tł); **ale byłem szczęśliwa, że zobaczyła go przez chwilę* (Tł); **Ile lat miałaś kiedy zaczęła zajmować się manicure?* (Tł); **Kiedy przyjechalismy to myśleli* (EB1); **Jeśli narysowaliśmy coś nie tak jak chcieli* (Tł); **Wracałem z zajęć i obserwował reklamę* (PP).

Rzadko zdarzają się w czasie przeszłym czasowników błędy w kategorii osoby, związane z myleniem końcówek osobowych, jak np.: (ja) **Przyjechałaś do Polski, dlatego że* (Tł); **Wrażenia zostaliście* (PP). Z kolei przykład: **Mnie spodobałaś Polska* (PP), który wydaje się błędem w doborze nieprawidłowej końcówki osobowej na skutek działania interferencji wewnątrzjęzykowej, w rzeczywistości jest błędem interferencji międzyjęzykowej, gdyż wynika z przeniesienia formy zwrotnej czasownika ukraińskiego, której zwrotność zawiera się w sufiksie pisany łącznie z formą czasownika (ukr. *Мені сподобалася Польща*), a nie jak w polszczyźnie – w pisany oddzielnie zaimku zwrotnym *się*.

W sumie wyekscerpowano 73 błędy w końcówce osobowej czasowników w czasie przeszłym.

Błędy w rodzaju w liczbie mnogiej

Nieobecność opozycji rodzajowej w lm. ukraińskich leksemów jest przyczyną bardzo licznych błędów w polskim r. m.-os. i r. niem.-os. – o czym pisano już w części pracy poświęconej fleksji imiennej. Identycznie jest we fleksji werbalnej – postać polskich czasowników różni się w zależności od rodzaju w czasie przeszłym (oraz w formach, które są oparte na temacie czasu przeszłego: czasie przyszłym złożonym i trybie warunkowym), przy czym kontrast uwidacznia się nie tylko w końcówce: r. m.-os. *-li* – r. niem.-os. *-ły*, ale także w obecności morfemu *-a-* lub *-e-* w temacie czasowników o bezokoliczniku na *-eć*: r. m.-os. *chcieliśmy* – r. niem.-os. *chciałyśmy*.

Część błędów ma charakter mieszania morfemów. Obecność *-i* po *-ł-* w końcówce czasowników w czasie przeszłym uznaje się w niniejszej pracy nie za błąd

²³⁸ W trzech ostatnich przykładach w J1 wystarczy jednokrotne zaznaczenie osoby przez umieszczenie zaimka osobowego w pozycji inicjalnej w zdaniu: ukr. *Я повертався з занять і дивився рекламу*; ros. *Я возвращался с занятий и смотрел рекламу*.

w pisowni, ale za błąd gramatyczny, mający swe źródło w wahaniach w wyborze prawidłowej formy rodzajowej. Niekiedy błędy tego typu całkowicie zakłócają komunikatywność – forma **byliśmy* (EB2) sprawia, iż trudno odbiorcy zdecydować się, o jaką pod względem rodzaju zbiorowość chodzi, gdyż możliwe są obie. Zanotowano następujące błędy tego rodzaju:

**My z mojim bratem braliśmy udział* (EB2); **My z bratem zawsze byli* (EB2); **Byli Polacy* (EB2); **Chciałbym żeby my się spotkali* (EB1); **Oni poszły na obiad* (TG); (one) **byli* (EB1); **One poszły do szkoły* (TG); **Przyszli koleżanki* (EB1).

Jak widać, częściej niepoprawną końcówkę **-li* wstawiano przy czasownikach r. m.-os. niż r. niem.-os.

Błędy polegające na myleniu morfemu tematycznego, będącego dodatkowym wykładnikiem rodzaju dla czasowników zakończonych na *-eć* (*-e* występuje wyłącznie w r. m.-os., natomiast *-a-* w pozostałych formach osobowych czasownika w czasie przeszłym, czyli w trzech rodzajach lp. oraz w r. niem.-os. w lm.: *chciał, chciała, chciało, chcieli*, ale *chcieli*) nie są zbyt liczne w niniejszym korpusie, jednak obserwacje lektorskie wskazują na częste ich występowanie. Błędy te współwystępują także często z błędami rodzaju w końcówce oraz z brakiem końcówek osobowych czasu przeszłego. Prawidłowa testowa forma r. m.-os. *nie chcieliśmy* uzyskała następujące błędne realizacje: **Nie chciałyśmy wam przeszkadzać* (3TG); **Nie chciały wam przeszkadzać* (2TG); **Nie chciały wam przeszkadzać* (TG); **Nie chcelyśmy wam przeszkadzać* (TG); **Nie chcialiśmy wam przeszkadzać* (TG).

Jak się okazuje, najczęściej zamiast formy r. m.-os. wstawiano pełną formę r. niem.-os.; rzadziej niemęskoosobową pozbawioną końcówki osobowej, czy też stanowiącą kontaminację morfemu r. m.-os. *-e-* i końcówki r. niem.-os. *-ły*. Ostatni przykład jest błędny wyłącznie ze względu na obecność w temacie *-a-*. Pozostałe błędy z korpusu pokazują, iż najczęściej jednak dany morfem tematyczny jest w świadomości studentów właściwie łączony z odpowiednią końcówką rodzaju. Częściej więc omawiane błędy rodzaju mają charakter błędnego doboru formy do rodzaju rzeczownika aniżeli mieszania poszczególnych morfemów danej formy: **Wszyscy mały wygląd najszcześliwszych ludzi* (EB1); **Oni jadły psów* (EB1); **Oni mi powiedziały* (EB1).

Błędy przedstawione poniżej, liczniejsze niż powyższe, a polegające na niedopasowaniu rodzaju czasownika do rzeczownika lub zaimka, stanowią zarazem przykłady składniowych błędów naruszenia zgodności co do rodzaju w syntaktycznym związku zgody (patrz 3.4.1.5.):

r. niem.-os. zamiast r. m.-os.:

**Oni były* (5EB1); **Czy zostały u ciebie klienci* (PP); **Rodzicy zostały* (PP); **Rodzice zaplanowały* (EB1); **Mówię klientom, żeby zapisywały się* (PP); **Ludzie spędzały* (EB2); **Dziadki, którzy nie oglądały* (EB1); **Patrzyliśmy z mamusią* (EB1); **Moja babcia i dziadek zmarły* (PP); **Wszyscy byli zadowoleni* (EB1); **Wszystcy poszły* (EB1); **Wszystcy były* (EB1).

r. m.-os. zamiast r. niem.-os.:

**Już 10 lat znam swoją koleżankę Marię. Uczyliśmy razem w szkole, ale po dokończeniu studiów nie przestali komunikować się* (PP); (ja i siostra) **bawili, robili* (EB2); **Były one przyjaciółmi i nawzajem sobie pomagali* (PP); **Do Tetiany podbiegli koleżanki* (PP); (przyjaciółki) **Razem przeżyli* (EB1); **Dziewczyny byli* (6EB1); **One byli* (4EB1); **One sobie kupili* (EB1); **One przyjechali* (EB1); **U niej byli jej siostry* (EB2); **Jest polecany dla osób, które zaczęli interesować się* (PP); **Zamiast ludzi szli dziwne zwierzęta* (PP); **Na drodze szli wielbłądy* (PP); **Smoki nie atakowali, oni po prostu lecieli* (PP); **Te 30 minut trwali 2 godziny* (PP); **Nastąpili taki czasy* (EB1); **Byli trzy tygodnie* (EB2); **Oczy odrazu zabłyszczali* (EB1); **Wakacje przeszli* (EB1); **Byli zajęcia* (EB1); **Zajęcia już rozpoczęli się* (PP); **Zajęcia też mi się podobali* (EB1); **Byli tam duże złote drzwi* (PP); **Byli twoje ulubione przedmioty* (EB1); **Miejsca byli* (EB1); **Byli muzea* (EB1); **Kinoteatry byli* (EB1); **Drogi i autobusy odbili* (EB1).

W powyższym zestawieniu widać, iż częściej nadużywano form męskoosobowych czasowników (36 błędów w r. niem.-os. i 16 błędów w r. m.-os.) – odwrotnie niż w przypadku deklinacyjnych części mowy. Jest to związane najprawdopodobniej z podobieństwem polskich form r. m.-os. do rodzimych i szerzej – do występujących w językach wschodniosłowiańskich. O ile ukraińska forma czasowników w czasie przeszłym nie jest jednoznacznie podobna ani do polskich form niemęsko-, ani męskoosobowych (np. ukr. *хоті́ли* [xot'ily], przy czym ukraińskie *л* wymawia się inaczej niż polskie *ł*²³⁹), to rosyjska zdecydowanie przypomina polskie formy r. m.-os. (np. ros. *хотели* [xot'eli]).

W sumie zanotowano 71 błędów w rodzaju form osobowych czasowników w czasie przeszłym.

²³⁹ Ukraińskie *л* jest spółgłoską przedniojęzykowo-zębową, zbliżoną do tzw. polskiego *ł* teatralnego (kresowego). Ma także swój pozycyjny miękki wariant – *л'*, który wymawia się bardziej miękko niż polskie *ł*.

3.3.6.5. Formy czasu przyszłego

Stosunkowo niewiele błędów zanotowano w formach czasu przyszłego. Najczęstsze błędy w tej grupie dotyczą błędu osoby, szczególnie w czasowniku *być* w czasie przyszłym:

(ja) **będzie* (PP; EB1); (ja) *będą* (EB1; EB2);

**Ja spóźni się* (EB1); (ja) **Zostanie politykiem* (TG); **Teraz (ja) przeniesie się do niego* (Tł); (ja) **nie zapomni* (PP);

**On nie zostawię* (EB1); **On będę wierzył* (Tł); **Ona będę* (PP); **Inny będę wierzył* (Tł); **Życie będę sztuczne* (Tł); **Bez wolności nie będę normalnego życia* (Tł); **Jeżeli będę dobry sen, to i człowiek będę zdrowym* (Tł); **Człowiek będę miał* (PP); **Mi nic nie będę* (EB2); **Tutaj będę źle* (EB2); **Radio będę* (EB1); **Premjera będę* (EB1); **Film bede* (EB1); **Będę szansa* (PP); **Już będę późno* (EB1); **Zawsze będę wszystko widać* (PP); **z którym będę powiązane moje życie* (Tł); **To będą broń* (Tł);

**która pomogę mi w przyszłości* (EB2); **Jeżeli Monika pojedzie do Krakowa, spotkaje się z przyjaciółką* (TG);

**Moje marzenia zostanie* (EB1)²⁴⁰.

Jak wynika z powyższego zestawienia, błędy doboru odpowiedniej formy czasownika do osoby występują najczęściej w 3. os. lp. oraz w 1. os. lp. Polskie formy 1. os. lp. są najczęściej zamieniane na 3. os. lp., co ma być może związek z tym, iż polska 1. os. lp. czasownika w czasie przyszłym prostym przypomina bardziej ukraińską 3. os. lp. zakończoną zawsze na *-e*, które kojarzone jest być może z najczęstszą polską końcówką czasowników dokonanych w czasie przyszłym *-ę*, tym bardziej jeśli weźmiemy pod uwagę wymowę wygłosowego *ę* jako *e*.

Z kolei polskie formy 3. os. lp. najczęściej są zamieniane na 1. os. lp., a więc odwrotnie do opisanej powyżej sytuacji. Najczęściej zamiana ta dotyczy czasownika *być*, a więc forma *będzie* jest zamieniana regularnie na *będę*. Znow przyczyną tego mogą być formy rodzime: ukraińska 3. os. lp. brzmi *буде* i – jako pozbawiona alternacji – bardziej przypomina polską *będę* (z ustną wymową nosówki *ę* w wygłosie) niż *będzie*. Są to jednak jedynie spekulacje. Niezależnie od źródeł opisanych błędów ich obserwacja prowadzi do konstatacji, iż w nauczaniu polskiego czasu przyszłego należy poświęcić dużo uwagi na kontrastowanie form osobowych 1. i 3. os. lp.

Pozostałe błędy są albo analogiczne do błędów w odmianie czasowników w czasie teraźniejszym (patrz 3.3.6.2.), albo noszą wyraźne znamiona interferencji:

Koniugacja I -ę, -esz: (ja): **weźmę* (Tł); **pokażu* (EB1); (on, ona, ono): **siąde* (Tł); **złapa* (zam. *złapie*) (KP); **stane* (PP); (my): **pojechamy* (3TG); **pojedziemy* (TG); **pojedźmy* (TG); (wy): **pojdziecie* (TG); (oni, one): **Wszyscy wieźmą* (EB1).

²⁴⁰ Błędy te stanowią równocześnie zakłócenia w składniowych związkach zgody (patrz 3.4.1.5.).

Koniugacja II -ę, -isz/-ysz: (ja): **Nie zapomnie* (EB1); (on, ona, ono): **zrobie* (EB1; PP; TG); **naprawie* (TG); **usłysz* (EB2); **zostawie* (EB1; PP).

Koniugacja III -m, -sz: (ty): **powiedzisz* (EB1); (on, ona, ono): **zmienie życie* (PP); **powiedzie* (zam. *powie*) (2T1); **spotkaje* (zam. *spotka*) (TG); **wygra* (EB1); **prze-czytuje* (zam. *prze-czyta*) (PP); (wy): **zdadzicie* (TG); **zdadzicie* (TG); **Zdadzicie dobrze egzamin* (TG).

Zawsze trudne są dla studentów formy czasu przyszłego prostego czasowników *zjeść* i *powiedzieć*.

Czas przyszły złożony, który wyraża czynności niedokonane, tworzony jest w języku polskim analitycznie poprzez formę osobową czasownika *być* w czasie przyszłym i bezokolicznik czasownika: *będę kupować, będziemy kupować* lub – zamiast bezokolicznika – formę 3. os. lp. lub lm. w czasie przeszłym: *będę kupował* (-ła, -ło), *będziemy kupowali* (-ły). Formy czasu przyszłego wykorzystujące czas przeszły są właściwe wyłącznie polszczyźnie, a więc z tego już powodu są one trudne dla studentów ukraińskojęzycznych, którzy mając możliwość wyboru, wybierają identyczną z J1 formę czasu przyszłego złożonego z bezokolicznikiem. Ponadto sam czas przeszły z jego odmiennymi formami rodzajowymi jest skomplikowany dla obcokrajowców.

W korpusie zanotowano pojedyncze błędy w czasie przyszłym złożonym z wykorzystaniem form czasu przeszłego, co wiązać można ze strategią uniknięcia. Błędów z pewnością byłoby w tych formach dużo, jeśli by wymuszono je za pomocą testu gramatycznego. Zanotowane przykłady zawierają błędy rodzaju w formach czasu przeszłego (czyli te najczęstsze w czasie przeszłym), występujące w czasie przyszłym złożonym: **projektach, warsztatach, szkoleniach, które będą dawali* (EB1); **Będą gra-li zespoły* (EB1); **Będziecie mieli dużo wspólnych interesów* (PP); **Będą brali udział młode talenty* (EB1).

Zanotowano pojedynczy błąd związany z podwójnym oznaczeniem osoby: **Będę miała możliwość* (EB1), a także kilka błędów polegających na zastosowaniu czasowników dokonanych w miejsce niedokonanych w czasie przyszłym złożonym, przez co powstał efekt nałożenia się dwóch czasów przyszłych na siebie: prostego (dokonanego) i złożonego (niedokonanego): **Będę został politykiem w przyszłości* (TG); **Będę została politykiem w przyszłości* (TG); **Jutro Bartek będzie zrobił ci śniadanie, będzie naprawił kran i będzie pomalował ścianę w kuchni* (TG). We wszystkich tych przykładach, wynikających z transferu wewnętrznego, należało użyć czasu przyszłego prostego (dokonanego). Przykłady te można także uznać za błędy aspektu, jednak najprawdopodobniej wynikają one nie z nierozpoznania właściwego aspektu wyrażenia, a z nieumiejętności tworzenia obu typów czasu przyszłego.

W sumie wynotowano 67 różnych błędów w formach osobowych czasowników w czasie przyszłym.

3.3.6.6. Aspekt

Kategoria aspektu²⁴¹ czasownika realizuje się w języku polskim i ukraińskim bardzo podobnie: podobne są prefiksy i sufiksy, zmiany w tematach fleksyjnych, całe pary aspektowe, a przede wszystkim znaczenie aspektu i jego występowanie w zdaniach. Toteż można by się spodziewać, iż błędów w aspekcie czasowników, gerundiów i imiesłowów popełniono niewiele. Tymczasem polski aspekt okazuje się dla studentów ukraińskojęzycznych kategorią lapsogenną.

Błędy popełnione w kategorii aspektu podzielono na trzy grupy. W pierwszej znalazły się błędy polegające głównie na użyciu nieprawidłowego prefiksu. W drugiej grupie umieszczono błędy polegające na użyciu czasowników niedokonanych w miejsce dokonanych, a w grupie trzeciej – dokonanych w miejsce niedokonanych.

Błędne formy aspektowe

Błędy w tej grupie to przede wszystkim użycie w czasownikach niewłaściwych prefiksów aspektu. Niekiedy towarzyszą im także błędy w tematach czasowników. Wiele błędów ma charakter interferencyjny, np. **Oszczęśliwi nas*: pol. *uszczęśliwić* – ukr. *ощасливити*; **splanować* (EB1): pol. *zaplanować* – ukr. *спланувати*, część zaś wynika także z transferu wewnątrzjęzykowego.

Tab. 28. Błędne prefiksy aspektu dokonanego czasowników

Właściwy prefiks	Błędna forma
u-	<i>*Oszczęśliwi nas</i> (EB1)
s-	<i>*Mnie upodobała szkoła</i> (PP); <i>*żeby utworzyć dobry film</i> (PP); <i>*zformułować</i> (5PP); <i>*zkomentować</i> (EB2); <i>*Mieć marzenia, a jeszcze przykładać wszystkie siły, żeby wypełnić ich</i> (PP)
o-	<i>*W domu strzeżwiłam się</i> (zam. <i>otrzeżwiałam</i>) (Tł); <i>*Nie rozmawiać według przeglądu filmu</i> (EB1)
po-	<i>*Nie schwalam tego</i> (EB1); <i>*A ja zasądziłam ją o zazdrość</i> (Tł); <i>*Zauważyłam, że Michał przychylił się do ramiona Gośki</i> (Tł)
za-	<i>*Podzwoniłam do matki</i> (EB1); <i>*splanować</i> (EB1); <i>*sprojektujemy</i> (PP); <i>*Bezpieczeństwo i spokój – napisałam to razem, bo kiedy jestem ubezpieczona</i> (PP); <i>*żeby wielu, że będą mieć ubezpieczoną przyszłość</i> (PP); <i>*Zmoże ubezpieczyć siebie i swoją rodzinę</i> (PP)

²⁴¹ W najnowszych gramatykach uznaje się, iż kategoriałność aspektu jest zbyt mała (nie wszystkie czasowniki mają pary aspektowe, a szczególnie sufiksalne; występuje asymetria semantyczna między formami dokonanymi a niedokonanymi uznanymi za członki pary aspektowej – zob. ISJP: 98), by uznać aspekt za kategorię fleksyjną czasownika (jak czas i tryb), a jedynie można mu przyznać miano kategorii klasyfikującej czasownika (jak rodzaj w przypadku rzeczowników – zob. Grzegorzczkowska i in. 1998: 225–226).

Właściwy prefiks	Błędna forma
na-	*Zadać kształt i rozmiar tekstu (PP); *Angelika zdecydowała z nim zawiazać rozmowę (PP)
wy-	(my) *Obrały transport (PP); *Co lepiej obrać? Hostel czy hotel? (PP); *Obrałem ten temat (EB2); *obrałeś (EB2)
prze-	*Jak przyjechaliśmy granicę z Polską (EB2); *przynieść się na krzesło (PP); *blisko którego chodziłem każdego dnia (PP); *Można zaanalizować (PP); *Sprzeczytasz ²⁴³ mój list (EB1); *proanalizuję (EB1)
przy-	*Słońce przepiekało (EB1)
pod-	*Jak przyjąłeś tą decyzję? (EB1)
w-	*pójść z nim na kontakt (PP)

Działanie interferencji międzyjęzykowej jest silne w przypadku wyboru właściwego prefiksu dla czasowników dokonanych. Formy: *obrać; *splanować; *podzwonić; *przyjąć decyzję występują regularnie i są charakterystyczne dla studentów ze Wschodu.

Podobnie jest z błędnymi formami tworzonymi od czasownika modalnego *móc*, który w języku polskim nie ma formy dokonanej²⁴³, a w ukraińskim i rosyjskim posiada prefiksálną formę dokonaną: ukr. *змогти*, *Я зміг*; ros. *сможу*, *Я смогу*. W polszczyźnie studentów z Ukrainy bardzo częste są błędne formy interferencyjne – dokonane z czasownikiem *móc*:

- *Zmogę lekko znaleźć prace (EB2); *zmogę (2EB1); *Zmogę kontynuować studia (EB1);
- *Nie zmogłem (EB1);
- *zmóg (EB1); *zmógł (EB1); *zmoże (EB1); *Wojtek zmoże ją zagadać (PP); *On nie zmógł napisać tego egzamina (PP); *Zmoże ubezpieczyć siebie i swoją rodzinę (PP);
- *a inny tak nie zmogliby (PP).

Pozostałe wykolejenia wynikają z mylenia postaci czasowników dokonanych, niedokonanych oraz predykatywów. W rezultacie otrzymane błędne wyrazy stanowią kontaminację morfów różnych form gramatycznych danego czasownika:

- *Chcę usłyszeć co u ciebie (EB1) zam. *usłyszeć*;
- *One zniszczają zdrowie (EB2) zam. *niszczą*;
- *niezniścić (EB2) zam. *nie niszczyć*;

²⁴² W przykładzie tym widać nałożenie się na siebie dwóch prefiksów czasowników dokonanych *s-* oraz *prze-*, z czego – rzecz jasna – jeden jest zbędny.

²⁴³ Czasownik *móc* ma jedynie formy przeszłe i przyszłe niedokonane, zatem aby wyrazić znaczenie dokonane, należy użyć form dokonanych jednego z synonimów (w zależności od kontekstu), np.: *dać radę*, *sprostać*, *zdołać*, *uporać się* etc.

*Pracy nie zmierza się tylko zarobkami (EB1) zam. mierzy się;

*Ekran, który oświetla się (TG) zam. świeci się;

*Zobczyłam film (PP) zam. obejrzałam;

*Przeogłdać wszystkie dokumenty (PP) zam. przejrzeć.

Błędnych form aspektowych czasowników znaleziono w sumie 54.

Czasowniki niedokonane w miejsce dokonanych

Zanotowane w korpusie błędy, w których użyto niepoprawnie czasowników niedokonanych w miejsce dokonanych, podzielono na trzy grupy: bezokoliczniki, czas przeszły i czas przyszły.

bezokoliczniki

*Jak stać na nogi (EB1) zam. stanąć;

*Jeżeli spokojny człowiek może uspokajać aktywnego i odwrotnie i to będzie dobry tandem (PP) zam. uspokoić;

*Każdy człowiek musze sam decydować (PP) zam. zdecydować;

*Nie mogę na 100% twierdzić, że oni nie mogą być parą (PP) zam. stwierdzić;

*Kiedy pojawia się sympatia, to ludzie mogą zmieniać się (PP) zam. zmienić się;

*a wtedy przyjmować go do pracy (PP) zam. przyjąć;

*Mogę opowiadać jej o wszystkim (EB2) zam. opowiedzieć;

*do końca rozumieć (EB2) zam. zrozumieć;

*Za dwa lata mojego życia ja mogę nazywać ten kraj swoim drugim domem (EB2) zam. nazwać;

*Chcę korzystać każdą możliwościami (PP) zam. wykorzystać;

*On korzysta z ciebie (PP) zam. wykorzystuje;

*Nikt nie chce próbować pierwszy (PP) zam. spróbować.

czas przeszły

*Nie tak dawno chodziłem do kina (EB1) zam. poszedłem;

*Jeździłam na wakacje do Indii (EB1) zam. pojechałam;

*Brałeś już wreszcie ten prysznic? (TG) zam. wziąłeś;

*Marek szybko znajdował swój zgubiony zeszyt od angielskiego (2TG) zam. znalazł;

*Jestem zmęczony. Chciałbym usiąść – odpowiadał (Tł) zam. odpowiedział;

*Między nami tworzyła się jakaś chemia (Tł) zam. musiała zadziałać;

*Spojrzał na mnie i uśmiechał się (Tł) zam. uśmiechnął się;

*Pojawiłam się tam i siadłam. Wyobrażałam sobie... (Tł) zam. wyobraziłam;

*Nie mówił, że będziemy razem (Tł) zam. powiedział;

*Z programem Indesign nigdy nie spotykałem się (PP) zam. spotkałem się.

czas przyszły

*Mam pomagać wam? (TG) zam. pomóc;

*Jeżeli będziesz jechać, spotkasz się z przyjaciółką (TG) zam. pojedziesz;

*Nie każdy ciebie pomoże, daje radę (Tł) zam. poradzi/doradzi;

*Będzie iść z radością (EBI) zam. pójdzie;

*Kraj będzie bankrutować (PP) zam. zbankrutuje.

Najwięcej błędów popełniono w aspekcie bezokoliczników (12), niemal tyle samo w aspekcie czasowników w czasie przeszłym, mniej natomiast w czasownikach w czasie przyszłym (5)²⁴⁴.

W sumie znaleziono 28 błędów użycia czasowników niedokonanych w miejsce dokonanych.

Czasowniki dokonane w miejsce niedokonanych

W tej grupie znalazło się zdecydowanie mniej błędów niż w poprzedniej.

bezokoliczniki

*Myślę, że lepsze wykorzystać dwa programy (PP) zam. korzystać.

czas przeszły

*Policjanci obeszlí miejsce wypadku przez kilka godzin (2TG) zam. obchodzili;

*Pani Basia poszła długo na przystanek autobusowy (2TG) zam. szła;

*Bartek poszedł wczoraj do pracy ponad godzinę (2TG) zam. szedł;

*Zadzwoniłem do ciebie przez godzinę. Gdzie byłaś? (TG) zam. dzwoniłem;

*Głupia, wpatrzyłaś się w niego, to on spojrzał i uśmiechnął się (Tł) zam. wpatrywałaś się;

*Ja bardzo lubię wymyślić w głowie różne historię (PP) zam. wymyślać;

*To uczy mnie nie opuścić rąk (PP) zam. opuszczać.

²⁴⁴ Wiele błędów z powyższego zestawienia pochodzi z prac tłumaczeniowych (oznaczenie Tł), w których nie sposób zastosować strategii uniku. Ponieważ ćwiczenia translacyjne opierały się na tłumaczeniu odwrotnym można domniemywać, iż część form aspektowych została błędnie przetłumaczona już na etapie translacji tekstu wyjściowego na język ukraiński. Wnioskować zatem można, iż także rozpoznawanie i rozróżnianie polskich form dokonanych i niedokonanych jest problemem dla studentów.

Większość błędów w tej grupie pochodzi z testów gramatycznych (oznaczenie TG), zatem są to formy wymuszone. Ponieważ formalnie formy dokonane są w tych przykładach trudniejsze od niedokonanych (np. *obeszli* a *obchodzili*), można domniemywać, iż trudność w tych przykładach dotyczyła raczej rozpoznania znaczenia fraz – ustalenia, czy dana czynność trwała, czy też mowa o zdarzeniu już zakończonym.

W sumie wystąpiło 11 błędów polegających na użyciu czasowników dokonanych w miejsce niedokonanych. Natomiast podliczenie wszystkich błędów aspektu w czasownikach daje w sumie 93 błędy.

3.3.6.7. Aspekt gerundiów

Gerundium, nazywane także rzeczownikiem odczasownikowym²⁴⁵, wyrażające czynności, procesy i stany, z zakończeniem *-anie*, *-enie*, *-cie*, odmienia się przez przypadki jak rzeczownik, a także posiada aspekt właściwy czasownikom. Błędy w polskich gerundiach, tworzonych przez badanych studentów, dotyczą niemal wyłącznie oznaczenia lub wyboru aspektu i tworzą – identycznie jak w przypadku czasowników – trzy grupy.

W pierwszej grupie umieszczono błędne formy aspektowe, wśród których najczęstszy jest błąd wyboru prefiksu. Podobnie jak w przypadku prefiksów w czasownikach, tak i w gerundiach błędy mają głównie podłoże interferencyjne:

**Zwlekałam z opakowaniem zakupów* (Tł) zam. *zapakowaniem*;

**po okonczeniu studiów* (2PP; EB1); **po dokończaniu studiów* (PP) zam. *ukończeniu/zakończeniu/skończeniu*;

**obranie środka transportu* (PP) zam. *wybranie*;

**myśleć o szybczemu ozdrowieniu* (PP) zam. *wyzdrowieniu*;

**powodować stres i rozgubienie u pracownika* (PP) zam. *zagubienie*;

**po pobudzeniu idę pod prysznic* (PP) zam. *po obudzeniu się*.

Nawet w tej niewielkiej liczbie błędów widać nadużywanie prefiksu *o-*, który w językach wschodniosłowiańskich występuje znacznie częściej niż w polszczyźnie²⁴⁶ (szczególnie w prymarnych parach aspektowych).

²⁴⁵ Najczęściej, a także rzeczownikiem odsłownym lub odsłownikiem (Bańko 2005: 89).

²⁴⁶ G. Jagodziński podaje, iż prefiks *o-* tworzy w języku polskim jedynie 4% czasowników dokonanych (obliczenia dokonane na podstawie *Słownika gramatycznego języka polskiego* Z. Saloniego z 2007 r. – <http://grzegorz.interiowo.pl/gram/pl/gram06.html> [DW: 8.01.2018]. A. Dąbrowska, M. Pasieka podają, iż prefiks *o-* tworzy właściwe pary aspektowe (*ogolić się*, *opublikować*, *ochłonąć*) i oznacza: ogarnianie czegoś z różnych stron (np. *ogrodzić*, *otoczyć*), oddzielanie czegoś od czegoś (*okroić*, *oskubać*) (2004b: 523).

Błędy w temacie pojawiły się tylko trzykrotnie: **po ukończeniu studiów* (PP); **po dokończaniu studiów* (PP); **Laser nie działał na skutek wyłączenia go z prądu* (TG).

W kolejnej grupie błędów aspektu w gerundiach znalazły się te z nich, w których zamiast aspektu dokonanego zastosowano niedokonany:

- *Wziąć jakąś akcję i czekać na bogacenie się* (PP) zam. *wzbogacenie się*;
- *łatwiejsze do produkowania* (PP) zam. *wyprodukowania*;
- *konkretnie formułowanie problemu* (PP) zam. *sformułowanie*;
- *Zależy od prawidłowego prowadzenia wszystkich etapów* (PP) zam. *przeprowadzenia*;
- *po robieniu herbatu* (PP) zam. *zrobieniu*;
- *tymczasowe miejsce zamieszkiwania* (PP); **stałego miejsca zamieszkiwania* (PP) zam. *zamieszkania*;
- *Za rok zamieszkania w Polsce tak przyzwyczaiłam się* (EBI) zam. *mieszkania*;
- *po używaniu suchego szamponu włosy stają się* (PP) zam. *użyciu*;
- *po odbywaniu stażu* (PP) zam. *odbyciu*;
- *Zwykle wykonywany jest w kolorach* (PP) zam. *wykonany*;
- *Po ubieraniu idę na uniwersytet* (PP); **Po ubieraniu się idę wypić kawę* (PP) zam. *ubraniu się*;
- *po oglądaniu filmu* (PP) zam. *obejrzeniu*;
- *po przychodzeniu do domu* (PP) zam. *przyjściu*;
- *Projektujemy ten baner w celu sprawdzania działania nowego programu graficznego* (3TG) zam. *sprawdzenia*;
- *Laser nie działał na skutek wyłączenia go z prądu* (4TG) zam. *wyłączenia*.

W powyższym zestawieniu najwięcej jest błędów w gerundiach z prefiksem oraz tych, których temat w aspekcie dokonanym ulega skróceniu. Mniej jest błędów w gerundiach opartych na tematach czasowników, w których występują alternacje, oraz tych, których z racji wygłosu tematu czasownika różni jedynie sufix *-anie* lub *-enie*.

W kolejnej grupie umieszczono błędy związane z użyciem aspektu dokonanego zamiast niedokonanego, których jest mniej niż w grupie poprzedniej. Niektóre z błędów się powtarzają.

- *Jest trudniejszy w wykorzystaniu* (PP); **łatwiejszy w wykorzystaniu* (PP); **Pomaga w wykorzystaniu e-booku* (PP); **Teraz modniejsze jest wykorzystanie suchego szamponu* (PP) zam. *korzystanie (z)*;
- *program dla publikacji i stworzenia reklamy* (2PP) zam. *tworzenia*;
- *wykorzystować różne litery dla napisania na papierze* (PP) zam. *pisania*;
- *Muszą być zainteresowani ciągłym rozszerzeniem wiedzy i umiejętności* (Tł) zam. *rozszerzaniem*;
- *To jest sposób oszczędzenia* (PP) zam. *oszczędzania*;

*Istnieje kilka metod oczyszczenia skóry twarzy (PP); *Ręczne oczyszczenie twarzy polega na (PP) zam. oczyszczanie;

*Ważne także jest prawidłowe wyświetlenie w różnych przeglądarkach (PP); *nie zapominać o czasie wyświetlenia (PP) zam. wyświetlanie;

*konstrukcjami dla stwarzania (PP) zam. tworzenia.

W tej grupie mniej jest błędów związanych z formami dokonanymi z prefiksem niż tych, które różnią się jedynie sufiksem *-anie* lub *-enie*, co w praktyce daje różnicę jednej litery, jak: *oszczędzanie* – *oszczędzenie*. Wydaje się, iż niedostatecznie znana i wyćwiczona została reguła dotycząca tych form: *-anie* dla czasowników o temacie zakończonym na *-a* (*oszczędzać* – *oszczędzanie*), *-enie* dla czasowników o temacie zakończonym na *-i* (*oszczędzić* – *oszczędzenie*). Warto więc w ćwiczeniach położyć nacisk na kontrastowanie i tworzenie powstających w ten sposób form aspektowych gerundiów.

W sumie popełniono 48 błędów w aspekcie gerundiów.

3.3.6.8. Tryb warunkowy

Tryb warunkowy (przypuszczający) służy wyrażaniu przypuszczenia, że coś może się zdarzyć, gdy zostaną spełnione określone warunki (tryb warunkowy potencjalny) lub że coś mogło się zdarzyć, gdyby zostały spełnione określone warunki (tryb warunkowy nierzeczywisty). Ponadto w użyciach sekundarnych polski tryb warunkowy może wyrażać uprzejmą prośbę, złagodzone polecenie, propozycję lub chęć, pragnienie czegoś (Bańko 2005: 161–162).

Polski tryb warunkowy jest dla ukraińskojęzycznych studentów trudny i stanowi kategorię lapsogenną. Korpus zawiera cały katalog błędów związanych z nieprawidłową realizacją trybu, w których przemieszaniu ulegają niemal wszystkie morfy tych form. Chociaż tryb ten tworzy się w polszczyźnie i języku ukraińskim podobnie, poniższe zestawienie form czasowników pol. *uczyć* (się) – ukr. *вчити* pozwala na zaobserwowanie znaczących różnic, będących główną przyczyną dużej liczby błędów.

Tab. 29. Zestawienie form trybu warunkowego w języku polskim i ukraińskim

	Język ukraiński			Język polski		
Osoba	liczba pojedyncza					
	r.m.	r.ż.	r.n.	r.m.	r.ż.	r.n.
ja	учив би	учила б	–	uczyłbym	uczyłabym	–
ty	учив би	учила б	–	uczyłbyś	uczyłabyś	–
on, ona, ono	учив би	учила б	учило б	uczyłby	uczyłaby	uczyłoby

Osoba	Liczba mnoga		
		r. m.-os.	r. niem.-os.
my	учили б	uczylibyśmy	uczyłybyśmy
wy	учили б	uczylibyście	uczyłybyście
oni, one	учили б	uczyliby	uczyłyby

Źródło: opracowanie własne na podstawie SUOL.

Powyższe zestawienie pokazuje złożoność polskich form trybu warunkowego w porównaniu z ukraińskimi. Częstka trybu w języku polskim *-by* jest podobna do ukraińskiej *-бу, -б* [by, b], jednak w polszczyźnie pisana jest łącznie z czasownikiem. Ponieważ w obu językach formy trybu warunkowego oparte są na temacie czasu przeszłego czasowników (3. os. lp. i lm.), największe problemy studentów ukraińskojęzycznych z formami tego trybu są podobne do tych, które mają oni zasadniczo z polskim czasem przeszłym, a są to: obecność końcówek osobowych, których brak w języku ukraińskim (wykładnikiem osoby jest zaimek osobowy), oraz opozycja rodzajowa form w lm., która nie występuje w J1 studentów. Ponadto występują te same błędy co w formach czasu przeszłego, związanego z odmianą czasowników oraz jako dodatkowa trudność – kolejność morfów w formach trybu warunkowego. Przykładem formy trybu warunkowego utworzonego według reguł obowiązujących w języku ukraińskim jest: (ja) **Chceł by zostać tutaj* (PP) z błędem w czasowniku, brakiem końcówki osobowej oraz rozdzielną pisownią cząstki *-by* po czasowniku (por. ukr. *Я хотів би залишитися тут*).

Liczne błędy w formach trybu warunkowego zanotowane w korpusie podzielono dla jasności na kilka grup.

Postać czasownika w trybie warunkowym

W tej grupie umieszczono wszystkie błędy związane z nieprawidłową budową czasownika w trybie warunkowym. Najwięcej błędów w tej grupie polega na nieprawidłowej postaci tematu czasu przeszłego czasowników. Błędy te są identyczne z tymi, które omówiono w części pracy poświęconej czasownikom w czasie przeszłym, i dowodzą tego, iż bez doskonałej znajomości czasu przeszłego i umiejętności tworzenia jego form nie można przejść dalej – do trybu warunkowego. Błędy polegają na skróceniu tematu, jego rozszerzeniu lub zmianach w nim:

**Gdybym miał skrzydła, poleciałbym* (TG); **musiłybyśmy* (TG); **Najpierw odwiedziałbym najbliższych kolegów* (TG); **przyśląbym* (TG); **kupyłyście* (TG); **Zaparzyłbym herbaty* (TG); **Gdybym miał skrzydła, poleciałbym* (TG); **przyśląbym* (TG); **myśliłście* (TG).

Część z błędów nosi znamiona wahania co do form rodzajowych w lm. Dotyczy to szczególnie czasowników na *-eć*, w których obecność *-e* w temacie jest

dodatkowym nośnikiem r. m.-os. (*musiałysmy – musieliśmy*). W poniższych formach obserwujemy często niezgodność morfu *-łyl/-li* oznaczającego czas przeszły oraz rodzaj w lm. i morfemu rodzajowego *-a/-e* w temacie czasownika: **mialiby* (TG); **Oni chcialiby* (TG); (wy, r. m.-os.) **myślalibyście* (TG); (my, r. niem.-os.) **musiełybyśmy* (3TG); (my, r. niem.-os.) **musiełybyśmy* (TG); (my, r. niem.-os.) **musiełyby* (TG).

Problemy występują także ze zmiennymi w zależności od rodzaju tematami czasownika *pójść*: **Poszedłabym na spacer* (TG); **poszłabym* (TG). Niektóre formy przez modyfikację poszczególnych morfów i zmianę ich właściwego położenia są całkiem niezrozumiałe, gdyż nie można ustalić ani osoby, ani liczby, ani rodzaju, a w przykładzie ostatnim nawet postaci rdzenia: **poszłyśbym* (TG); **myśliście* (TG); **mysłylibyśmy* (TG).

Kolejny typ błędu związany jest z budową trybu warunkowego i polega na umieszczeniu końcówki osobowej (lub jej części) nie po częścce *-by*, ale bezpośrednio po temacie czasownika, przed *-by*:

**Poszedłymby na spacer* (TG);

**Nie złamałemy nogi* (TG);

**Nie wyróciłbym się i nie złamałbym nogę* (TG);

(my, r. m.-os.) **poszliśby* (TG);

(my, r. m.-os.) **zrobiliśby* (TG);

(my, r. m.-os.) **nie oblaliścieby* (TG).

Zdarza się również dublowanie końcówki osobowej poprzez umieszczanie jej także po temacie czasownika, a przed częstką trybu warunkowego, a następnie kolejny raz po częścce trybu: **polecałabym* (PP); **poszedłabym* (TG); **wyróciłabym* (TG); **poszedłembyś* (TG). W ostatnim przykładzie występuje ponadto niezgodność co do osoby w tych dwóch końcówkach. Podobny brak zgodności morfów widać także w przykładzie: **Poszłybym na zakupy* (TG), w którym *-ły-* informuje nie tylko o rodzaju, ale także o lm., natomiast końcówka osobowa temu zaprzecza, gdyż oznacza 1. os. lp.

Pojawił się także pojedynczy błąd w trybie warunkowym predykatywu: **wartowałoby* (EB2) zamiast *byłoby warto / warto by było / warto byłoby*²⁴⁷.

Wyekscerpowano w sumie 33 błędy.

²⁴⁷ Polakom zdarza się używać wyrazów *wartać, wartaloby* przez WSPP uznanych za niepoprawne (1279). Formy te budzą od dawna kontrowersje. Artur Czesak z IJP PAN proponuje jednak, by opatrzyć je kwalifikatorem *regionalny*, nie *niepoprawny* (zob. *Poradnia językowa PWN*, <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Wartaloby-to-opublikowac;6424.html>, DW: 2.05.2018).

Rodzaj

Jak już wspomniano, rozróżnienie dwóch form rodzajowych w lm. czasowników w czasie przeszłym sprawia studentom z Ukrainy wiele problemów. Kłopoty z formami czasu przeszłego obserwować można w tworzonym przez nich trybie warunkowym. Zanotowano następujące (interferencyjne) błędy w rodzaju, pochodzące z testu gramatycznego:

- (my, r. m.-os.) **dałybyśmy* (TG);
- (my, r. m.-os.) **zrobiłybyśmy* (TG);
- (oni) **chciałyby* (TG);
- (wy, r. niem.-os.) **kupilibyście* (TG);
- (my, r. niem.-os.) **musielibyśmy* (TG);
- (my, r. niem.-os.) **spotkalibyśmy się* (TG);
- (my, r. niem.-os.) **musieliśmy* (TG).

Częściej nadawano formom błędnie r. m.-os., gdyż czasowniki na *-li* są bardziej zbliżone do form ukraińskich w 3. os. niż polskie czasowniki niemęskoosobowe na *-ły*. Zanotowano 7 błędów.

Osoba

Najwięcej błędów w osobie trybu warunkowego polega na braku końcówki osobowej po cząstce trybu (zarówno w czasowniku, jak i przy spójniku). Jest to błąd interferencyjny. Zanotowano następujące błędy:

- (ja) **poleciłby* (2PP); **Ja chciałby pracować* (PP); (ja, r.m.) **Poszedł na spacer* (TG); (ja) **Bardzo by chciała* (PP); **gdzie ja chciałby pojechać* (EBI);
- (ty, r.m.) **robiłby* (TG); (ty, r.m.) **robiłaby* (TG); (ty, r.ż.) **byłaby* (4TG);
- (my, r. m.-os.) **zrobiliby* (TG); (my, r. m.-os.) **daliby* (TG); (my, r. m.-os.) **Jeżeli by my cały czas pracowali i uczyły się, wtedy zmarliby bardzo szybko i nie odczuwali sukcesu* (PP); **Gdybyśmy miały czas, poszłyby na zakupy* (TG); (my, r. niem.-os.) **spotkałyby się* (TG);
- *Gdyby nie uczyli się mało, nie oblalibyście egzamin* (TG); (wy, r. niem.-os.) **kupiłyby* (TG).

Oprócz braku końcówek osobowych występują także błędy polegające na zastosowaniu nieprawidłowej końcówki osobowej:

- (ja) **polecitałbyś* (PP);
- (ty) **robiłbym* (TG); (ty) **byłabym* (TG);
- *Gdyby Tomek był sympatyczny, to byłbym moim kolegą* (TG); **Wojtek chciałbym* (PP);
- (wy, r. niem.-os.) **kupiłybyśmy* (2TG).

Jak widać, najczęściej nadawano końcówkę osobową 1. os. lp. lub lm. innym osobom gramatycznym. Wynikać to może z przyzwyczajenia do 1. os., używanej najczęściej w wypowiedziach ustnych, które – w imię nauczania komunikatywnego – intensywnie ćwiczy się na lektoracie.

Zanotowano także pojedynczy błąd zarówno osoby, jak i rodzaju: **Gdybym nie była chora, na pewno przyszedłby na twoje imieniny* (TG) zam. *przyszłabym*.

Zanotowano 26 błędów w osobie form czasownikowych w trybie warunkowym.

W sumie natomiast wyekscerpowano 66 błędów w realizacji form trybu przypuszczającego.

3.3.6.9. Tryb rozkazujący

Formy trybu rozkazującego służą do wyrażania rozkazów, poleceń, żądań, apeli, prośb, rad, perswazji etc. (Bańko 2005: 160). Chociaż w korpusie zanotowano niewiele błędów w formach tego trybu, zwykle wymuszonych (testy gramatyczne), polski tryb rozkazujący nie jest łatwy dla badanych studentów. Wykazuje formalne różnice z ukraińskim trybem rozkazującym, z których główną jest zakończenie 2. os. lp. – w języku polskim z końcówką zerową: *ucz-ø, rób-ø, czytaj-ø*, w języku ukraińskim z końcówką zerową lub *-u* [y]: *учу, побу, читай-ø* [ućy, roby, czytaj]. Ukraińskie formy trybu rozkazującego w 2. os. lp. z końc. *-u* [y] przypominają polską 3. os. czasowników w trybie orzekającym w czasie teraźniejszym (koniugacji *-ę, -ysz*). Stąd częste błędy typu: **uczy się!* zam. *ucz się*, znane z wypowiedzi ustnych studentów (w korpusie ich brak).

Spośród błędów zanotowanych w korpusie, w 2. os. lp. wystąpiły wykojeżenia: **Zobać, jaki zostawili bałagan* (Tł); **Węźm!* (KP); **Jedź do Polski* (EB2).

Najwięcej zaś błędów wystąpiło w 2. os. lm. Polegają one głównie na braku znajomości reguł tworzenia form trybu (niekiedy też jego końcówek osobowych) oraz braku umiejętności przeniesienia tematu czasowników dokonanych lub niedokonanych w czasie teraźniejszym, a także na wprowadzaniu nieuzasadnionych zmian w tych tematach:

**Przyjaciele, odpocznicie* (3TG); **Przyjaciele, odpoczni* (3TG); **Przyjaciele, odpoczycie* (2TG); **Przyjaciele, odpoczacie* (2TG); **Przyjaciele, odpoczcie* (2TG); **Przyjaciele, odpoczyńcie* (TG); **Przyjaciele, odpoczy* (TG);

**Dziewczyny, idźcie wreszcie na lekcje!* (3TG); **Dziewczyny, idźcie wreszcie na lekcje!* (TG); **Dziewczyny, idcie wreszcie na lekcje!* (TG).

Rzadziej zdarzają się błędy liczby: **Przyjaciele, pamiętaj o nas* (2TG) lub realizacja trybu rozkazującego jako form trybu orzekającego w czasie teraźniejszym: **Przyjaciele, pamiętacie o nas!* (2TG); **Dziewczyny, idziemy wreszcie na lekcje!* (TG).

Chociaż 3. os. lp. tworzy się podobnie w obu językach – analitycznie, poprzedzając formę czasownika 3. os. w czasie teraźniejszym: w polszczyźnie partykułą *niech*, w języku ukraińskim *хай, нехай* [xaj, nexaj], to zdarzają się błędy w 3. os. lp. trybu rozkazującego, polegające nie tylko na braku partykuły: **Panie profesorze, odpocznie w weekend* (TG), ale także na użyciu błędnej osoby: **Panie profesorze, odpocznij w weekend* (TG) lub skróceniu tematu czasownika i zaniechaniu odmiany: **Panie profesorze, odpocz w weekend* (TG).

W sumie zanotowano 30 błędów w formach trybu rozkazującego.

3.3.6.10. Imiesłowy

Zgodnie z praktyką i tradycją szkolną imiesłowy zalicza się do czasowników (Strutyński 1997: 136). Dzieli się one na dwie grupy: imiesłowy przymiotnikowe (czynny i bierny) i imiesłowy przysłówkowe (współczesny i uprzedni). Imiesłowy przymiotnikowe pełnią prymarną funkcję składniową przydawki i odmieniają się jak przymiotniki. Zatem można zaobserwować w nich błędy podobne do tych, które występują w przymiotnikach, np. błędy w kategorii rodzaju w lm. Imiesłowy przysłówkowe pełnią prymarną funkcję składniową okolicznika i podobnie jak przysłówki są nieodmienne, więc ta grupa imiesłowów jest zdecydowanie mniej podatna na wystąpienie błędu niż grupa imiesłowów przymiotnikowych.

Imiesłów przymiotnikowy czynny

Imiesłów przymiotnikowy czynny wyraża atrybuty podmiotu i spełniane przez niego aktualnie funkcje. Odmienia się jak przymiotnik, a tworzy wyłącznie od czasowników niedokonanych. Główną różnicą pomiędzy polskimi a ukraińskimi formami tego imiesłowu jest – podobnie jak w przypadku przymiotników – realizacja kategorii rodzaju w lm. Polskie formy męskoosobowe odróżniają się od niemęskoosobowych końcówką: *śpiewający mężczyźni – śpiewające kobiety*, podczas gdy ukraińskie formy lm. mają jedną końcówkę, gdyż jak w przypadku pozostałych odmiennych części mowy w lm. następuje neutralizacja opozycji rodzajowej: *сніваючі чоловіки – сніваючі жінки*. Po raz kolejny różnice w realizacji kategorii rodzaju stają się przyczyną błędów w polskim rodzaju lm. Ponieważ zaś polski r. m.-os. (-y) przypomina bardziej końcówkę imiesłowu ukraińskiego w liczbie mnogiej (-i), częstsze są błędy polegające na nadużywaniu właśnie tego rodzaju w miejsce form r. niem.-os.:

**To ludzie świetnie znające biologię* (2Tł); **ludzie pracujące* (PP);

**siedzący studentki* (2TG); **osoby mający niższy poziom wykształcenia* (TG); **osoby lubiący* (PP); **tańczący dziewczyny* (TG); **śmiejący się dzieci* (TG); **rosnąci dzieci* (TG).

Pojedyncze są przykłady błędów w rodzaju w lp.: **fizjoterapeuta prowadząca rehabilitację* (TG); oraz błędów w liczbie: **tańcząca dziewczyny* (TG).

Największą trudność stanowi jednak dla studentów dobór właściwego tematu imiesłowu. Ponieważ imiesłów ten opiera się na temacie 3. os. lm. czasu teraźniejszego, problemy z tworzeniem imiesłowu przymiotnikowego czynnego mogą zdrażać luki w umiejętności odmiany czasowników w czasie teraźniejszym. Tematy są skracane lub rozszerzane, poszczególne fonemy ulegają zamianie na inne, następują zmiękczenia lub dodawanie *-j-* właściwego tylko 3. os. lm. czasowników należących do III koniugacji. Stąd przy wprowadzaniu imiesłowów na poziomie B2 konieczny jest powrót do elementarnych ćwiczeń koniugacyjnych.

**Przedszkolanki muszą być rozumijące potrzeby małych uczniów* (Tł); **umijący* (PP);

**przewodnik oprowadzający wycieczki* (7TG); **przewodnik oprowadzujący wycieczki* (TG);

**leczący wysoko samolot* (TG); **lęących smoków* (TG);

**kosmetyczka robijąca depilację* (TG); **rosnące dzieci* (TG);

**płynący statek* (2TG); **leciący wysoko samolot* (2TG); **rośnięte dzieci* (TG).

Pojawił się także jeden przykład błędu sufiksu – wstawiono sufiks imiesłowu przymiotnikowego biernego: **zabiegi dotyczące kosmetologii* (TG).

W sumie w formach imiesłowu przymiotnikowego czynnego zanotowano 32 błędy.

Imiesłów przymiotnikowy bierny

Formy imiesłowu przymiotnikowego biernego pozwalają określać atrybuty rzeczownika w stronie biernej. Tworzone są od tematów bezokoliczników czasowników przechodnich niedokonanych i dokonanych.

Najwięcej błędów w formach tego imiesłowu dotyczy kategorii aspektu. Częściej aspekt dokonany realizowano jako niedokonany:

**Każdy będzie nagrodzony lub karany za swoje zachowanie* (PP) zam. *ukarany*;

**Strona WWW została projektowana przez Bartka* (2TG) zam. *zaprojektowana*;

**Ona jest dyscyplinowana* (PP) zam. *zdyscyplinowana*;

**Kino staje lepiej reżyserowane* (EB1) zam. *wyreżyserowane*;

**Są ubierane jak* (KP) zam. *ubrane*;

**Zabieg wykonany za pomocą igły, co pozwala na podanie większej ilości preparatu* (PP) zam. *wykonywany*;

**Codziennie są wynalezione nowe rzeczy* (EB2) zam. *wynajdywane*;

**Jest sprojektowany* (2PP) zam. *zaprojektowany*.

Kolejnym, tradycyjnym problemem dla studentów ukraińskojęzycznych jest polski r. m.-os. i r. niem.-os. Zanotowane błędy w rodzaju polegają głównie na zastosowaniu błędnego sufiksu: *-oni* (**zadowoloni*) zamiast *-eni* (*zadowoleni*). Przyrostki imiesłowu przymiotnikowego biernego to m.in. w lp.: *-ony*, *-ona*, *-one*, a w lm.: *-one* (r. niem.-os.) i *-eni* (r. m.-os.), zatem w przypadku wspomnianych błędów następuje formalna kontaminacja sufiksu r. niem.-os. *-on-* z końcówką r. m.-os. *-i*, co jest błędem interferencji²⁴⁸.

**zmęczeni* (4EB1); **Lekarzy muszą być nie tylko gruntownie wykształceni* (2T1); **nie zadowoloni* (EB2); **Będziecie zadowoleni* (EB1); **Drogi są odremontowani* (EB2);

**Byli wszyscy zmęczonny* (EB1);

**Miejsca byli wybrani* (EB1).

Interferencyjny charakter mają także błędy, w których zamiast imiesłowu przymiotnikowego biernego r.n. użyto formy nieosobowej na *-no*: **To jest trochę związane z twórczością* (PP): pol. *To jest związane z* – ukr. *Це пов'язано з*; **Jest pospyszatano* (EB2); **Wszystko było napisano* (EB1); **Kiedy nią będzie wypełniono tyle wszystkiego* (TG)²⁴⁹.

Problemem staje się także dobór tematu czasownika (temat bezokolicznika) lub dokonywanie w nim nieuzasadnionych zmian: **Strona WWW jest projektowana* (TG); **wykonywana* (PP); **projektowana* (PP); **rozwijęta infrastruktura* (EB2).

Jednostkowe są następujące błędy: **W tekście jest wspomnianie o emisji* (T1) – błąd w sufiksie imiesłowu, niezwiązany z jego rodzajem; **Wycieczki to jedna z rzeczy w turystyce przeprowadzające* (zam. *przeprowadzana*) (PP) – pomylenie sufiksów imiesłowu biernego z czynnym; **Państwo jest zainteresowane* (EB1) – forma zastosowana do rzeczownika zbiorowego *państwo* w sensie ‘naród, kraj’, a nie w znaczeniu ‘zbiorowisko nieznanych osób dorosłych’²⁵⁰.

W sumie w formach imiesłowu przymiotnikowego biernego popełniono 32 błędy.

²⁴⁸ Polskiemu sufiksowi *-on-* odpowiada w języku ukraińskim sufiks *-ен-* (*-єн-*). Z braku opozycji rodzaju w lm. w języku ukraińskim do sufiksu w lm. dodaje się jedyną końcówkę *-i*: lp. *зроблений*, *-єна*, *-єне* – lm. *зроблен-і*. Studenci tworzą niepoprawne pod względem rodzaju imiesłowu według mechanizmu przeniesionego z J1: lp. *зробiony*, *-она*, *-оне* – lm. **зробion-і*.

²⁴⁹ Jak pisze Jan Fellerer, obcokrajowcy zwykle mylą bezosobniki na *-no*, *-to* z imiesłowami biernymi, gdyż te formy czasownikowe łączy identyczny wykładnik morfologiczny *-n-*, *-t-* (2008: 97).

²⁵⁰ Przykład ten pokazuje dobitnie, iż w przypadku homonimów o znaczeniu danego wyrazu decyduje forma gramatyczna przyłączanych w zdaniu wyrazów: *Państwo jest zainteresowane*, a *Państwo są zainteresowani*.

Imiesłów przysłówkowy współczesny

Nieodmienny imiesłów przysłówkowy współczesny pozwala nazwać czynność odbywającą się w czasie przeszłym równocześnie z inną, wyrażoną za pomocą czasownika w formie osobowej. Tworzy się przy użyciu sufiksu *-ąc*.

Zanotowano jedynie 5 błędów w formach tego imiesłowu, a największym problemem dla studentów okazał się dobór właściwego tematu czasownika (3. os. lm. czasowników niedokonanych w czasie teraźniejszym):

**Wybiegłam, płakając* (T1); **ubiegając* (KP);

**Wykonywając masaż terapeutyczny, zauważyła* (TG);

**Podsumując, mogę powiedzieć* (EB2);

**Korzystując z internetu* (EB2).

Imiesłów przysłówkowy uprzedni

Nieodmienny imiesłów przysłówkowy uprzedni określa czynność w przeszłości wcześniejszą niż ta, którą w zdaniu wyraża czasownik w formie osobowej. Tworzy się go identycznie w języku polskim i ukraińskim – od tematu 3. os. lp. czasu przeszłego, z tym że w polszczyźnie występują dwa sufiksy: *-wszy* dla tematów samogłoskowych, *-łszy* dla tematów spółgłoskowych. W języku ukraińskim natomiast występuje jeden sufix odpowiadający polskiemu *-wszy* – ukr. *-вши* [wśy]. Stąd, być może, wynika niekiedy hiperpoprawne nadużywanie sufiksu *-łszy* jako „bardziej polskiego” (błędy dysymilacyjne)²⁵¹, np.: **Nauczyłszy się HTML, rozpoczęli projektowanie stron WWW* (TG); **Wykonałszy depilację laserową, wyłączyła bezpiecznie laser* (TG); **Zjedłszy cały obiad, wrócili na zajęcia* (TG)²⁵². Rzadziej spotyka się błąd odwrotny: **Zjadłszy cały obiad, wrócili na zajęcia* (TG). Pojawił się także pojedynczy błąd związany z pomyleniem typu imiesłowu – zamiast *skończywszy* wstawiono nieprawidłową formę imiesłowu przysłówkowego współczesnego: **Skończąc studia w Polsce będę miała dużo więcej możliwości* (EB2).

W sumie popełniono jedynie 5 błędów.

3.3.6.11. Podsumowanie danych ilościowych – imiesłowu

Popełniono w sumie 74 błędy w imiesłowach, z czego zdecydowanie przeważają błędy w imiesłowach przymiotnikowych – 64 błędy (w każdym imiesłowie po 32) nad błędami w nieodmiennych imiesłowach przysłówkowych – 10 błędów (oba po 5 błędów).

²⁵¹ Według H. Raabego to strategia komunikacyjna – by mówić hiperpoprawnie i szczególnie „obcojęzycznie” (patrz 1.2.3.).

²⁵² W tym przykładzie występuje zbędna alternacja *a:e*.

Tab. 30. Dane ilościowe – imiesłowy przymiotnikowe

Typ błędu	Im. przym. czynny	Im. przym. bierny
Aspekt	–	10
Rodzaj	11	11
Liczba	1	1
Postać wyrazu	20	10
RAZEM	32	32

3.3.6.12. Strona zwrotna

Tradycyjne rozróżnienie (szkolne, z jakim mamy do czynienia także w nauczaniu JPJO) na stronę czynną (*myć*), bierną (*być mytym*) i zwrotną (*myć się*) nie obowiązuje w najnowszych gramatykach języka polskiego. Opozycji pomiędzy stroną czynną a bierną nie traktuje się obecnie jako fleksyjnej, ale jako syntaktyczną. Zatem obecnie strona (podobnie jak aspekt) nie jest uznawana za kategorię fleksyjną czasownika, a formy bierne są traktowane jako konstrukcje składniowe (Bańko 2005: 99), dlatego też jej omówienie znajdzie czytelnik w podrozdziale dotyczącym błędów składniowych, a w tym miejscu analizuje się jedynie błędy związane ze stroną zwrotną czasowników.

Strona zwrotna służy zwykle wyrażeniu sytuacji, w której agens jest zarazem odbiorcą własnej czynności (jest podmiotem i przedmiotem czynności – Bąk 1977: 359)²⁵³.

Różnice w zwrotności pomiędzy czasownikami polskimi a ukraińskimi są przyczyną licznych błędów ukraińskojęzycznych studentów. Zwrotność w języku ukraińskim oznacza się za pomocą postfiksusa czasownika *-ся* [s'ja].

Za błędy w stronie zwrotnej polskich czasowników w formie osobowej uznano wszystkie te przykłady, w których zaimek *się* dodano niepotrzebnie (utworzono stronę zwrotną czasowników nieprzechodnich) lub z niego zrezygnowano. Odnotowane błędy zostały podzielone zatem na dwie grupy.

²⁵³ Czasowniki, którym towarzyszy zaimek *się* (zwrotny lub nieokreślony) lub morfem *się* (Bańko 2005: 100), pełnią w polszczyźnie wiele różnorodnych funkcji: *relaxiva tantum* (*bać się*), czasowniki derywowane poprzez dodanie zaimka zwrotnego (*wydłużać się*), konstrukcje dekauszatywne (*stłuc się*), czasowniki zwrotne – właściwe (*myć się*), warianty stylistyczne (*pytać się*), formy zwrotne w funkcji *passivum* (*Szkola buduje się*), formy bezosobowe (*Reformuje się Wielką Brytanię*), połączenia z *się* w pierwotnej funkcji enklitycznej formy B. zaimka zwrotnego (*kazać się obudzić*) (Fellerer 2008: 95–96). W niniejszej rozprawie wszystkie czasowniki z *się* – oprócz występujących w funkcji strony biernej oraz jako konstrukcje nieosobowe (patrz 3.4.8.) przedstawia się w uproszczeniu w jednym miejscu, nie czyniąc dla nich kolejnych podziałów. Na temat różnorodności form czasownikowych z *się* zob. np. Zawilska 1996.

W pierwszej grupie znalazły się błędy polegające na zbędnej zwrotności, podane poniżej w kolejności od najbardziej licznych przykładów błędów w danym czasowniku do pojedynczych (razem 65):

**Zostałam się w hotelu (EB1); *Monika chce zostać się informatykiem (7TG); *Dziewczyna została się na Ukrainie (PP); *Głównym celem zostaje się (EB1); *Została się w moim sercu (PP); *Zostało się drugim domem (EB2); *Tak mało zostało się sprawiedliwości (PP); *Zostaliśmy się tylko dwoje (PP); *często zostawiać się po godzinach (PP); *zostać się w domu (3EB1); *zostać się (EB1);*

**Wracam się do domu (PP); *wracam się (EB1); *Wróciłam się do domu (PP); *wróciłam się (2EB1); *wróciłam się (3EB1); *Wrócę się do domu (EB1); *Tam się nie wrócisz (EB2); *Basia wróciła się do domu po telefon (8TG); *Niech pani wróci się (EB1); *wróciliśmy się (EB1); *wrócić się do domu (PP; EB2); *wracać się (2EB1); *wrócać się do sklepu (EB1);*

**korzysta się (PP); *korzystuje się (PP); *korzysta się popularnością (EB2); *Jak się korzystać z tych stron (EB1);*

**Gdy chcę nabrać się energii (EB1); *nabrać się od nich doświadczenia (PP); *nabrania się sił (EB2);*

**Marek spaceruje się po parku (3TG); *spacerować się (EB1);*

**W domu strzeżwiłam się (Tł) zam. otrzeźwiałam;*

**Usiadłam się z bijącym sercem (Tł);*

**Zaczęliśmy walczyć się między sobą (PP);*

**Pani Nowak uczy się dzieci w szkole (TG);*

**Moje serce się biło (Tł);*

**Pieniądzy zawsze cyrkulują się (PP);*

**asocjuje się (PP);*

**biega, trenuje się (PP);*

**To jej nie bardzo się pomogło (EB2);*

**polegać się na mnie (EB1);*

**zastąpić się za mnie (EB1).*

Jak wynika z zestawienia, szczególnie problematyczne są te czasowniki, w których błędy związane ze zwrotnością są popełniane regularnie, a więc *wracać/wrócić*²⁵⁴ (ukr. *повертатися/повернутися*) oraz *zostawać/zostać* (ukr. *залишатися/залишитися*). Błędy w tych czasownikach wynikają zatem z interferencji międzyjęzykowej.

²⁵⁴ Rozpowszechniona obecnie w Polsce forma *wracać się* została zaklasyfikowana przez W. Doroszewskiego jako *wychodząca z użycia* (SPPDor), przez A. Markowskiego zaś jako forma potoczna (WSPP). Tradycyjnie w nauczaniu JPJO uczymy jako poprawnej formy niezwrótej *wracać*.

W grupie drugiej, zdecydowanie bardziej licznej (razem 163 błędy), znalazły się błędy związane z zaniechaniem zwrotności. Uporządkowano je podobnie jak w grupie poprzedniej: od najliczniejszych reprezentacji danego czasownika do błędów pojedynczych:

**Stałem takim* (EB2); *(ja) *Stała zdrowa* (PP); **Z czasem stanę pesymistą* (PP); **Od tego stał jeszcze smutniejszy* (PP); **Augustyn staw bardzo szczęśliwy* (PP); **Stał naszym ulubionym psom* (EB1); **Lwów staje więcej podobne* (EB1); **On staje agresywnym* (EB1); **Paryż stał dla mnie bliższy* (EB1); **Monika stała nagle smutna* (18TG); **Ta miłość stała tragiczną* (PP); **Jakość kształcenia stała niższa* (PP); **Jak stać do brą i honorową osobą* (EB2); **Ania stała dla mnie człowiekiem* (EB2); **Komunikacja z innymi staje niepotrzebną* (EB1); **Podróż stała rzeczywistością* (EB1); **Przyjaciółką stała moja matka* (EB1); **Nie stała dobrą koleżanką* (EB1); **Stała nam drugim domem* (EB1); **Życie staje nudne* (PP); **Tych środków staje coraz bardziej* (PP); **Życie stane szare* (PP); **Moje marzenie stało realnością* (EB1); **Wszystko stanie lepiej* (PP); **Stało trudniej znaleźć pracę* (PP); **Wielkim problemem dla mnie stało to, że* (EB2); **Z ich pomocą stało teraz normalnie* (EB2); **Tak stało, że nie pamiętam* (PP); **Stało jakoś tak* (EB1); **To staje bardzo duża problemę* (EB1); **Kino staje lepiej reżyserowane* (EB1); **Stało mi źle* (EB1); **Bardzo mi stało źle* (EB1); **Pomaga tobie stać lepszym* (PP); **Nie chciałbym stać pracoholikiem* (T1); **Chciał stać znanym* (TG); **W przyszłości mogliby stać parą* (PP); **Oni nie mogą stać parą* (3PP); **Oni stają coraz lepsze* (PP); **Nie tak łatwo stać idealną przyjaciółką* (EB1); **Chcę stać programistą* (EB1);

**Nie uczyłam w ogóle polskiego* (EB1); **Ona specjalnie uczy to* (PP); **Pięknie rozmawia po polsku, chociaż nigdy go nie uczył* (PP); **Uczysz coś?* (EB1); **Uczyliśmy razem w szkole* (T1); **Gdybyście uczyli dużo* (TG); **My już nauczyliśmy polskiego* (2TG); **Photoshopa uczą studenty kierunków grafiki* (PP); **Będę uczyć polski* (PP); **Trzeba uczyć język polski* (EB2); **żeby uczyć obcy język* (EB2); **Trzeba uczyć te przedmioty* (PP); **Zaczełam uczyć Photoshopa* (PP); **Można uczyć języki obce* (PP); **Mam możliwość uczyć języka* (EB2); **Muszę dużo uczyć przedmiotów* (EB2); **Ucząc nowego programu graficznego, odkrył, że* (PP); **nauczeniu czegoś dodatkowego* (PP); **po uczeniu wracam* (PP); **Pomagają mi w uczeniu* (EB2); **Są gotowi do nauczania czegoś nowego* (PP); **Każdy dzień musimy uczyć coś nowe* (PP);

**Lubię zajmować się tym, co mi podoba* (PP); **Nie podoba mi, że ona jest trochę pesymistką* (T1); **Bardzo mi podoba muzyka* (PP); **że mu nie podoba i każdego ranka* (EB2); **Nie podoba mi logistyka* (EB2); **To mi bardzo podoba* (EB2); **Podobała jej biologia* (EB2); **Bardzo mi podoba* (EB2); **Mojemu ojcu to podoba* (EB2); **która mnie bardzo spodobała* (EB2); **w którym mnie bardzo podoba żyć* (EB2); **która podoba twojemu sercu* (EB1); **Bardzo podoba mi uniwersytet* (PP); **Co jemu podoba* (EB1); **Bardzo mi spodobało we Francji* (EB1); **Ona mi bardzo podobaje* (EB1); **Bardzo mi tu podoba* (EB1)²⁵⁵;

²⁵⁵ Liczne błędy w formach czasownika *podobać się* nie są wynikiem działania interferencji języka ukraińskiego: pol. *podoba mi się* – ukr. *мені це подобається*.

- *Jeszcze w szkole (ja) zdecydował, że będę studiować w tym kraju (EB2); *Zdecydowałem studiować w Rzeszowie (EB2); *Zdecydowałam wrócić do domu (T1); *Angelika zdecydowała z nim zawiązać rozmowę (PP); *Zależy tylko jak zdecydujemy to robić (PP); *W końcu zdecydowaliśmy odwiedzić jeszcze Włochy (EB1);
- *kontaktować z innymi ludźmi (PP); *Łatwo z nimi kontaktować (EB2); *Lubię kontaktować z nowymi ludźmi (EB1); *Nikt z nim nie chciał kontaktować (PP);
- *Chciałam dowiedzieć, gdzie mieszka (T1); *Możemy czegoś dowiedzieć (EB2); *dowiedzieć o innej kulturze (EB1); *dowiedzenie o miejscu podróży (PP);
- *Moja głowa relaksuje (PP); *On relaksuje psychicznie (T1); *wziąć czytnik do łóżka i relaksować (PP); *Dawać sobie szans na zrelaksowanie i wyjazd (PP);
- *z kim komunikować (PP); *ona zdecydowała nie komunikować z nim więcej (PP); *komunikować między sobą (EB2);
- *Niestety, nie udało mi nic (PP); *W ciągu dnia ile klientek udaje ci przyjąć? (PP); *i nej to bardzo pięknie udawało (EB2);
- *z którą od dawna nie wiedzieliśmy (EB1); *Dawno już nie widzieliśmy (EB1);
- *Umówiliśmy pójść do kina (T1); *Nie chce ze mną normalnie umawiać (T1);
- *Obudziliśmy rano i poszliśmy (PP); *po obudzeniu robię śniadanie (PP);
- *Będzie mnie opiekować (EB2); *Nie musisz nikim opiekować (EB2);
- *Potem spotykaliśmy częściej na dziedzince (T1); *spotkać z kimś (EB2);
- *Student musi zajmować działaniami (PP);
- *Kiedy jej kondycja polepsza lub kiedy mamy kryzys (PP);
- *Skąd tutaj wziął? – pytałam Majkę (T1);
- *Czekałam na telefon i nie mogłam doczekać (T1);
- *Można domysleć, że jest znanym sportowcem (PP);
- *Jak on podchodzi i przysiadła do mnie (T1);
- *Kasia maluje nowymi kosmetykami (5TG);
- *Wybieraliśmy na różnych typów wycieczki (PP);
- *śmialiśmy (EB1);
- *O której rozeszliście? (TG);
- *Nie wyróciłbym i złamałbym nogę (TG);
- *Nie mogą bać nowych smaków (T1);
- *On cię nawet nie odróżni od reszty wgapiających w niego dziewczyn (T1);
- *Tym to one i różnią (PP);
- *Oczy nie tak męczą jak przy czytaniu (PP);
- *Chyba mi wydaje (PP);
- *Po umyciu jem (PP);
- *Oni zawsze bawili (EB2);
- *Mogą odbywać po skype (EB2);

- **Będę opalać* (EB1);
- **Z kim będziesz kolegować* (EB1);
- **Zawsze zgada z mną* (EB1) zam. *zgadza się*;
- **Kiedy państwa nie chcą konfliktować* (PP);
- **Każdy otrzymuje co mu należy* (PP);
- **Nie chcę śpieszyć* (EB1);
- **Wpatrywałam w niego* (Tł).

Jak wynika z zestawienia, są w języku polskim czasowniki, które sprawiają studentom z Ukrainy szczególnie dużo problemów. Należą do nich: *stać się*, *uczyć/uczyć się*, *podobać się*, *zdecydować/zdecydować się*²⁵⁶, *kontaktować się*, *komunikować się*, *dowiedzieć się*²⁵⁷.

Jak widać, błędy związane ze zwrotnością są bardzo licznie popełniane przez studentów z pierwszym językiem ukraińskim. Wiele z nich ma charakter interferencyjny²⁵⁸, jak np. **Spojrzałam się ukradkiem* (Tł): pol. *spojrzeć* – ukr. *подивитися*; **Zdecydowałam kręcić krótkie filmiki* (PP): pol. *zdecydować się* – ukr. *вирішити*; **Będę opalać* (EB1): pol. *opalać się* – ukr. *загоряти*. Tam, gdzie błędy w danym czasowniku występują najliczniej i regularnie, przyczyną ich jest najczęściej przenoszenie formy rodzimej.

W przypadku błędów w czasownikach zwrotnych i niezwrotnych można zaobserwować wiele interesujących mechanizmów interferencji. Przykładowo, w czasowniku *wyobrażać sobie / wyobrazić sobie*, z którego nie można usunąć zaimka *się* w C., wystąpiły błędy typu: **Nawet nie mogłam wyobrazić, jak* (PP); **Trudno*

²⁵⁶ Obie formy wymagają odmiennych konstrukcji składniowych, dlatego błędy w tym czasowniku są także omówione w podrozdziale dotyczącej składni: *zdecydować się* (na co) – wymaga użycia rzeczownika w B. w wyrażeniu przyimkowym, natomiast *zdecydować, że/żeby/kiedy/jak/gdzie* etc. wprowadza zdanie podrzędne. Stąd błędne są przeniesione z języka ukraińskiego frazy z bezokolicznikiem według schematu: *zdecydować* (coś zrobić): **zdecydowałam studiować* (ukr. *Я вирішила вчитися*) (patrz 3.4.5., 3.4.10.).

²⁵⁷ Błędy w czasowniku *dowiedzieć się* nie mają raczej charakteru interferencyjnego (być może to błąd dysymilacyjny), gdyż identyczna jak w języku polskim opozycja form *wiedzieć – dowiedzieć się* występuje także w J1 studentów: ukr. *знати – дізнатися*. Możliwe, że wpływ na powstawanie błędów ma język rosyjski, w którym te czasowniki nie różnią się zwrotnością, gdyż oba są niezwrotne: ros. *знать – узнать*. W przypadku innych czasowników stanowych, w których błędy także zanotowano, formalne odpowiedniki zwrotności w czasownikach dokonanych występują zarówno w polszczyźnie, jak i języku ukraińskim i rosyjskim, np. *myśleć – domyślić się* (ukr. *думати – здогадатися*; ros. *думать – догадаться*); *czekać – doczekać się* (ukr. *чекати – дочекати/дочекатися*; ros. *ждать – дождаться*).

²⁵⁸ W tych konkretnych kontekstach i frazach, gdyż niejednokrotnie istnieją w języku ukraińskim dwie formy, np.: *стати, статися*, przy czym czasownik zwrotny występuje jedynie jako forma nieosobowa. Dlatego w funkcji formy osobowej Ukraińcy używają przeniesionej ze swojego języka formy niezwrotnej.

wyobrazić nasze życie (EB2); *Nie wyobrażam swojego życia bez (EB2). W tych właśnie kontekstach w języku ukraińskim użyty byłby czasownik pozbawiony zaimka (ukr. уявляти/уявити). Zaimek ukr. собі – odpowiednik polskiego *sobie*, jest używany w języku ukraińskim przy tym czasowniku, ale ze znacznym ograniczeniem – w trybie rozkazującym jako forma zwrócenia uwagi odbiorcy, zainteresowania go. Zatem, jeśli istnieją podobne formy w J1, ale zasięg ich występowania jest znacznie bardziej ograniczony w J1 niż w J2, wówczas student unika używania elementów, struktur lub kategorii w J2, których odpowiedniki mają w J1 niskie znaczenie (funkcjonalne), niską frekwencję (J.A. Czochrański, patrz 1.2.3.4.). Do tego typu przykładów należą także błędy w czasownikach *stać się* oraz *uczyć się*, gdyż mimo obecności obu czasowników w języku ukraińskim (zwrotnego i niezwrotnego) reguły ich użycia są odmienne, a zasięg występowania inny. Ze znaczeniem czasownika *uczyć się* związany jest także błąd: *Trzeba choć czasem studiować się (PP). W języku ukraińskim występuje czasownik niezwrotny *studiować* – ukr. *смидіювamu*, który używany jest rzadko, a znaczenia wyrażane za pomocą *studiować* w polszczyźnie w języku ukraińskim wyraża czasownik *вчитуся* (pol. *uczyć się*), np. pol. *Studiuje na uniwersytecie* – ukr. *Вчуся в університеті*. Z *вчитуся* do polszczyzny zostaje przeniesiona formalna zwrotność²⁵⁹ i dodana do czasownika *studiować* – odpowiedniego znaczeniowo w danych kontekstach. Tak powstaje **studiować się*.

Przyczyn wielu błędów trudno jednoznacznie dociec, szczególnie gdy podobne formy występują w J1 studentów i kierują nimi takie same reguły (to błędy dysymilacyjne), jak np. **Spotykamy się tego miłego profesora często* (2TG): pol. *spotykać kolegę na ulicy* – ukr. *зсупічатиму друга на вулиці*, ale pol. *spotykać się z kolegą* – ukr. *зсупічатися з другом*.

Błędów polegających na zbędnej zwrotności popełniono w sumie 67, a błędów związanych z zaniechaniem zwrotności popełniono 166, co daje liczbę 233 błędów.

3.3.7. Podsumowanie danych ilościowych – błędy fleksyjne

Zamieszczenie wszystkich błędów wyekscerpowanych z prac pisemnych studentów ukraińskojęzycznych, a nie jedynie ich reprezentacyjnych przykładów, pozwala także na dokonywanie obliczeń, które przynoszą kolejne informacje na temat inter języka badanych. Poniżej zamieszczono w kilku podpunktach podsumowania liczby błędów w różnych kategoriach.

²⁵⁹ Transfer negatywny w zakresie zwrotności może w tym przypadku wzmacniać dodatkowo akcentowanie przez lektora i ćwiczenie na zajęciach form typu: *uczę się polskiego*, gdyż – jak widać również w niniejszym zestawieniu błędów – Ukraińcy mają skłonność do używania w takim kontekście niezwrotnej formy: **uczę polskiego*, co zupełnie wypacza znaczenie komunikatu, ponieważ niezwrotny czasownik *uczę* oznacza przekazywanie wiedzy innym przez nadawcę komunikatu, natomiast *uczę się* – przyswajanie wiedzy.

3.3.7.1. Fleksja werbalna

Jako pierwsze prezentuje się szczegółowe podsumowanie danych ilościowych wynikających z analizy badań błędów fleksji werbalnej.

Tab. 31. Podsumowanie liczby błędów w czasownikach

Miejsce lub/i typ błędu	Liczba błędów
błędny bezokolicznik	90
błędne formy koniugacyjne	155
błędy rodzaju w czasie teraźniejszym	4
błędy osoby w czasie teraźniejszym	40
błędy liczby w czasie teraźniejszym	21
błędne formy czasu przeszłego	79
błędy rodzaju w czasie przeszłym (lm.)	71
błędy osoby w czasie przeszłym (brak końcówki osobowej)	73
błędy liczby w czasie przeszłym	–
błędne formy czasu przyszłego	33
błędy rodzaju w czasie przyszłym	4
błędy osoby w czasie przyszłym	29
błędy liczby w czasie przyszłym	2
błędy aspektu (+asp. gerundium+asp. imiesł. przym. bier.)	123 (65 + 48 + 10)
błędy w trybie warunkowym:	66:
– błędne formy trybu,	33
– błędny rodzaj,	7
– błędna osoba	26
błędy w trybie rozkazującym:	30:
– błędne formy trybu,	27
– błędna osoba,	1
– błędna liczba	2
błędy w imiesłowach	74
błędy w stronie zwrotnej	233
RAZEM	1127

Wyniki analiz ilościowych w pewnej mierze zaskakują. Okazuje się, iż to nie problem rodzaju w czasie przeszłym czasowników jest największy, jak można by się spodziewać. Najtrudniejsza, w kontekście niniejszego korpusu, okazała się strona zwrotna polskich czasowników. Na drugim miejscu, pod względem liczebności błędów, znalazła się odmiana czasowników w czasie teraźniejszym. Choć koniugację studenci poznają już na poziomie A1, mają z nią problemy nawet na poziomie B2, co niejednokrotnie dziwi lektorów. Wydaje się, iż na ćwiczenie koniugacji poświęca się mało czasu i bagatelizuje jej poziom zróżnicowania dla studentów ukraińskojęzycznych. Obiektywna trudność odmiany polskich czasowników polega na

konieczności uwzględnienia wyjątków i form nieregularnych, a także alternacji w ich tematach. Potrzebna jest także praca pamięciowa, gdyż na podstawie bezokolicznika nie można określić przynależności do danej koniugacji. Na trzecim miejscu znalazły się wszystkie formy aspektowe (także gerundiów i imiesłowu przymiotnikowego biernego – jako kategoria werbalna) – ich trudność stwierdza się często w badaniach błędów Słowian. Na kolejnym miejscu występują błędy w postaci bezokoliczników. Nie można ich opanować inaczej niż pamięciowo, zatem deficyt tego typu pracy należy stwierdzić u studentów.

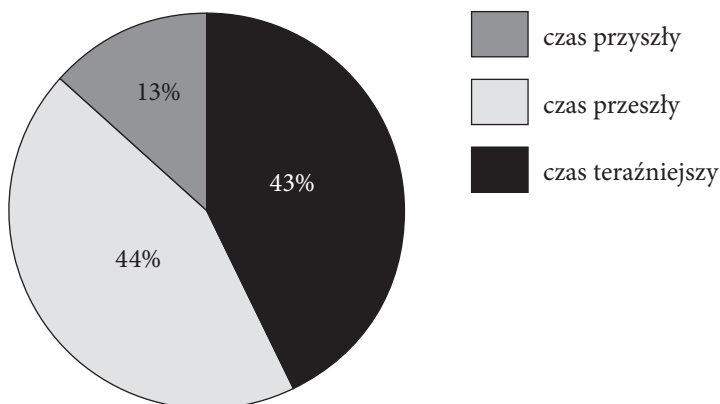
Warto przyrzeć się także, który z czasów gramatycznych jest najtrudniejszy dla osób ukraińskojęzycznych. Powszechnie uważa się, że jest to czas przeszły. Po podliczeniu wszystkich błędów występujących w formach danego czasu uzyskujemy następujące dane:

Tab. 32. Liczba błędów w poszczególnych czasach gramatycznych

Kategoria czasu	Liczba błędów
czas teraźniejszy	220
czas przeszły	223
czas przyszły	68

Okazuje się, że popełniono niemal tyle samo błędów w czasie teraźniejszym i przeszłym, co wskazuje na konieczność zintensyfikowania pracy nad odmianą czasowników w czasie teraźniejszym. Czas przyszły natomiast nie jest kategorią silnie lapsogenną dla Ukraińców, co wyraźnie uwidacznia poniższy diagram.

Diagram 15. Udział procentowy błędów w poszczególnych czasach gramatycznych



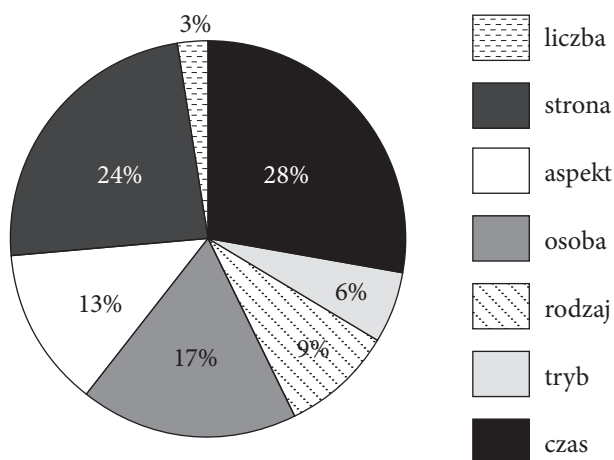
Interesujące jest także sprawdzenie, która z kategorii gramatycznych czasownika okazała się najtrudniejsza dla objętych badaniem studentów, co pokazuje poniższa tabela.

Tab. 33. Liczba błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika

Kategoria gramatyczna czasownika	Liczba błędów
błędy w tworzeniu form czasów gramatycznych	272
błędy w tworzeniu form trybów	60
błędy rodzaju	86
błędy osoby	169
błędy liczby	25
błędy aspektu	123
błędy strony (zwrotnej)	233

Studenci z Ukrainy mieli zdecydowanie największy problem z utworzeniem właściwych form danych czasów gramatycznych. Strona (zwrotna) zajęła w tym zestawieniu ponownie drugie miejsce. Niemal dwukrotnie liczniejsze okazały się błędy osoby niż rodzaju – co jest wynikiem dość zaskakującym. Są one nawet częstsze niż błędy aspektu. Wydaje się, że problem osoby nie był do tej pory zbyt mocno doceniany w analizach lapsologicznych błędów Ukraińców. Do najmniej lapsogennych kategorii czasownika należą w tym zestawieniu rodzaj, tryb i liczba. Poniższy diagram ukazuje rozkład procentowy błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych w procentach.

Diagram 16. Udział procentowy błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika



3.3.7.2. Fleksja imienna

Podsumować należy także analizowane jako pierwsze błędy fleksji imiennej. Podlegają niej rzeczowniki, przymiotniki, imiesłowy przymiotnikowe, liczebniki oraz zaimki. W poniższej tabeli zebrano wszystkie dane ilościowe na temat błędów popełnionych przez badanych w tych częściach mowy.

Tab. 34. Podsumowanie liczby błędów – fleksja imienna

Typ błędu	Rzeczownik	Przymiotnik	Liczebnik	Zaimek	RAZEM
Błędny rodzaj	231	359	35	260	885
Błędna liczba	63	140	–	40	243
Błędne formy wyrazowe (np. przypadek, stopień)	1048	265	13	349	1675
RAZEM	1340	764	48	649	2801

Najliczniejsze błędy popełniono w rzeczownikach (48%). Na drugim miejscu znalazły się przymiotniki (27%). Niewiele mniej błędów wystąpiło w zaimkach (23%). Natomiast błędy w liczebnikach można uznać za marginalne (2%)²⁶⁰. Zdecydowanie najwięcej błędów popełniono w odmiennych formach wyrazowych – głównie w przypadkach (60%), ale także w tworzeniu danych form (np. zaimków), na drugim miejscu znalazły się błędy w rodzaju (31,5%), na ostatnim zaś – w liczbie (8,5%). W przypadku rzeczowników i zaimków najliczniejsze błędy wystąpiły w tworzeniu i odmianie form wyrazowych, natomiast w przypadku przymiotników i liczebników najwięcej było błędów w rodzaju²⁶¹.

W sumie wyekscerpowano **4042 błędy** na poziomie morfologicznym języka polskiego.

3.3.7.3. Liczebność interferencyjnych błędów fleksyjnych

Postanowiono także oszacować liczbę interferencyjnych błędów fleksyjnych w korpusie²⁶². Wśród wszystkich przedstawionych w tym rozdziale błędów na poziomie morfologicznym języka popełniono średnio **67,5%** błędów wynikających z grama-

²⁶⁰ Liczebniki polskie nie są łatwe dla samych Polaków, o obcokrajowcach nie wspominając, jednak w analizowanym korpusie znalazło się w nich niewiele błędów. Należałoby poświęcić tej części mowy oddzielne testy gramatyczne.

²⁶¹ W artykule (zob. Izdebska-Długosz 2015b) na podstawie testu gramatycznego dla 45 studentów ukraińskojęzycznych na poziomie B1 także wykazałam, iż w zestawieniu rzeczownik z przymiotnikiem w M. r. m.-os. lm. trudniejszy okazał się przymiotnik.

²⁶² Szacunki te należy jednak traktować ostrożnie ze względu na niepełną kompetencję autorki w językach ukraińskim i rosyjskim. Przypuszcza się, iż rusycyści i ukrainiści mogliby znaleźć w analizowanym korpusie więcej błędów interferencyjnych.

tycznego transferu negatywnego z J1 studentów. Błędy te stanowią rezultat interferencji paradygmatycznej (morfologicznej) (patrz s. 76). Warto sprawdzić, jaką liczbę błędów transferu negatywnego popełniono w każdej z części mowy.

Tab. 35. Liczba błędów interferencyjnych w częściach mowy

Część mowy	Liczba błędów interferencyjnych (procent)
rzeczownik	896 (67%)
przymiotnik	718 (94%)
przysłówek	81 (67,5%)
liczebnik	13 (27%)
zaimek	454 (70%)
czasownik	569 (50%)

Najwięcej błędów interferencyjnych wystąpiło w przymiotnikach²⁶³ i były to głównie błędy rodzaju w lm. Taka sama jest przyczyna błędów transferu w zaimkach. Interferencja dotyczy w podobnym procencie przysłówków i rzeczowników, a także połowy czasowników. Najmniej błędów interferencyjnych znaleziono w liczebnikach.

3.4. Błędy składniowe

Składnia jest jednym z podsystemów języka i zarazem działem gramatyki zajmującym się funkcją wyrazów w zdaniu oraz budową wypowiedzi. Istnieje wiele możliwych opisów składniowych języka, np. składnia formalna, semantyczna, generatywna (zob. Labocha 1996: 7). Błędy składniowe w niniejszej rozprawie zostały pogrupowane i opisane według kryteriów składni tradycyjnej (tzw. „szkolnej”)²⁶⁴, z którą mamy do czynienia zarówno w nauczaniu szkolnym Polaków, jak i w nauczaniu JPJO, a także za pomocą niektórych kategorii wyróżnionych w autorskiej typologii błędów cudzoziemskich przez A. Dąbrowską i M. Pasiekę (2008a).

Składnię zwykle dzieli się na trzy działy: naukę o związkach wyrazów, o zdaniach pojedynczych i zdaniach złożonych (Bąk 1999: 370). Analizowane błędy zostały także pogrupowane w porządku postępującym od błędów w związkach wyrazowych aż do błędów w budowie zdań złożonych.

²⁶³ Niemal wszystkie błędy w przymiotnikach mają źródło interferencyjne.

²⁶⁴ Składnia tradycyjna to koncepcja Z. Klemensiewicza i S. Jodłowskiego (Labocha 1996: 7).

3.4.1. Błędy w składniowej grupie głównej

Grupa składniowa to część struktury zdania. Wyrazy, które łączą się ze sobą na zasadach trzech typów związków: zgody, rzędu i przynależności, tworzą grupy syntaktyczne. Grupa główna to związek składniowy podmiotu z orzeczeniem, który jest związkiem zgody (związek główny).

3.4.1.1. Orzeczenie imienne

Orzeczenie imienne (złożone) w języku polskim jest formą analityczną: składa się z łącznika, czyli formy osobowej czasownika *być*²⁶⁵ (lub jej ekwiwalentu *to*), oraz orzecznika, którym może być rzeczownik, przymiotnik, imiesłów, przysłówki, zaimki i liczebniki, a także inny czasownik (por. Labocha 1996: 38–39).

Orzecznik wyrażony przymiotnikiem

Największym problemem studentów ukraińskojęzycznych jest taki typ orzeczenia imiennego w języku polskim, w którym orzecznik jest wyrażony przymiotnikiem lub imiesłowem przymiotnikowym²⁶⁶, np.: *On jest miły; Ona jest wesoła; Jesteśmy zadowoleni*.

Jeśli orzecznikiem jest przymiotnik, to w polszczyźnie występuje on w M., według schematu: *on jest jaki, ona jest jaka, jesteśmy jacy*. Inaczej jest w przypadku, gdy orzecznikiem jest rzeczownik, a przymiotnik występuje w funkcji przydawki przymiotnej: *On jest miłym chłopakiem; Ona jest wesołą studentką; Jesteśmy zadowolonymi ludźmi*. Wówczas orzecznik występuje w N. Przydawka w związku zgody z orzecznikiem również przybiera formę N., według schematu: *kim on jest, kim ona jest, kim jesteśmy*. Podsumowując, przymiotniki i inne wyrazy odmieniające się jak one: liczebniki, zaimki przymiotne i imiesłowy przymiotnikowe są orzecznikami w M., natomiast rzeczowniki (i towarzyszące im określenia) oraz zaimki rzeczowne przybierają w orzeczniku formę N.

Mimo wielu podobieństw formalne cechy ukraińskiego orzeczenia imiennego różnią się od polskiego, co jest źródłem wielu błędów popełnianych przez studentów w polskim orzeczeniu imiennym. Przede wszystkim orzeczenie imienne w języku ukraińskim ma dwa warianty: złożony (analityczny) oraz syntetyczny. Może ono zatem zawierać formę osobową czasownika posiłkowego *być* lub ją opuszczać²⁶⁷, np. pol. *Ona jest miła* – ukr. *Вона мила* = *Вона є мила* / *Вона є милую*. W pierw-

²⁶⁵ Także: *zostać, stać się*.

²⁶⁶ Oraz innymi częściami mowy, które odmieniają się jak przymiotniki, np. zaimki przymiotne, liczebniki.

²⁶⁷ W języku polskim tworzenie równoważników zdań (elipsa czasownika posiłkowego w orzeczeniu imiennym) ma charakter stylizacyjny (patrz s. 279).

szym przykładzie brak jest czasownika posiłkowego, a przymiotnik występuje w M. W drugim i trzecim przypadku występuje czasownik posiłkowy *є*, a przymiotnikowy orzecznik przybiera postać bądź M., bądź też N. Użycie narzędnikowego lub mianownikowego orzecznika w przymiotniku w języku ukraińskim jest uwarunkowane zarówno geograficznie, jak i stylistycznie: na zachodniej Ukrainie, a także w stylu naukowym, oficjalnym oraz w celowych stylizacjach częściej używa się orzecznika w N. Ponadto przypadek przymiotnika w orzeczniku jest w języku ukraińskim także zależny od czasu gramatycznego łącznika: w czasie przeszłym czterokrotnie częściej występuje orzecznik przymiotnikowy w M. niż w N., w czasie przyszłym używa się obu przypadków równolegle, z kolei w czasie teraźniejszym zdecydowanie częściej używa się M. (Kononenko 2012: 616, 618).

Podstawowym i bardzo częstym błędem Ukraińców w formach polskiego orzeczenia imiennego wyrażonego przymiotnikiem jest użycie orzecznika w N. zamiast w M., np. **Ona jest miłą*. Formy narzędnikowe noszą w polszczyźnie znamiona stylizacji (polszczyzna literacka XIX w.) i są dziś używane – jak twierdzi M. Bańko – zwykle tylko w zdaniach bezpodmiotowych (np. *Jak być piękną*) oraz w połączeniach z imiesłowem przysłówkowym lub gerundium, np. *Będąc wyspanym na egzaminie, zdasz na piątkę; bycie piękną* (zob. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/b-orzecznik-przymiotnikowy-b-w-narzedniku;12536.html>, DW: 2.02.2018)²⁶⁸. Niektóre czasowniki polskie, jak podaje H. Jadacka, dopuszczają użycie przymiotnikowego orzecznika zarówno w M., jak i w N., a są to: *stawać się, zdawać się, okazać się*. Zatem w zdaniach: **On staje agresywnym* (EB1); **Komunikacja z innymi staje niepotrzebną* (EB2); **Chciał stać znanym* (TG) mamy do czynienia tylko z błędem zwrotności czasownika, a orzecznik ma poprawną formę²⁶⁹ – w świetle przywołanego źródła. Podobnie jest w wypowiedzeniu: **Wszystkie przedmioty będą wydawać się prostymi* (EB1), natomiast w zdaniach **Robimy się starszymi* (EB1); **Robimy się starymi* (EB1), mimo że czasownik *robić się* funkcjonuje tutaj jako synonim czasownika *stawać się*, narzędnikowy orzecznik razi.

Poniżej zebrano liczne błędy w orzeczniku przymiotnikowym:

**Jaką wielką jest historia tego kraju* (EB1); **Ten kraj jest jakimś innym* (EB1); **Byłabym bardzo szczęśliwą* (EB1); **Ta praca może być najlepszą w moim życiu* (EB1); **Co mogłoby być lepszym dla mnie* (EB1); **Podróż, która będzie dla mnie najlepszą*,

²⁶⁸ H. Jadacka podaje także inne przykłady użycia orzecznika przymiotnikowego w N. Pisze, że bywa on wymuszany przez nieosobowy charakter konstrukcji, szczególnie w strukturach paralelnych, np. *Kiedy się jest inteligentnym, można się mniej uczyć; Gdy się jest młodym, to się jest łatwowiernym* (2006: 165).

²⁶⁹ WSPPP kwalifikuje przymiotnikowy orzecznik w N. po czasowniku *stawać się* jako przestarzały. Zatem użycie go będzie kwestią wyboru środków stylistycznych. Jak pisze H. Jadacka, odstępstwo od reguły mianownikowego orzecznika w przymiotniku ma w polszczyźnie także podłoże leksykalne (2006: 165).

*najpiękniejszą jest wypoczynek (EB1); *Jestem komunikatywną i otwartą dla pracy z ludźmi (EB1); *Było to korzystnym dla społeczeństwa (EB1); *To jest dla każdej osoby indywidualnym (EB1); *żeby nie był zazdrosnym (EB1); *Głównym nie jest nawet ten ekran, główną jest atmosfera (EB1); *żeby ten człowiek był idealnym (EB1); *Idealna przyjaciółka jest taką podobną jak (EB1); *żeby następny rok był lepszym (EB1); *dla kogoś są ciekawymi samochody (EB1); *Może jest zimnym (EB1); *Jestem chorym (EB1); *być zaangażowanym w różnych projektach (EB1); *We Francji bardzo fajnymi byli muzea (EB1); *Jestem zadowolonym (EB1); *Jestem spokojną, grzeczną (EB1); *On jest takim pięknym! (EB1); *Byłam taką zadowoloną (EB1); *ZOO jest największym w Polsce (EB1); *Praca nie jest efektywną (EB1); *Każda chwila była fantastyczną, cudowną (EB1); *Musi być spokojnym, zdecydowanym (EB1); *jaka jest przyjemną (EB1); *Jak będziesz dobrym (EB1); *Kino jest bardziej emocjonalnym, rozrywkowym (EB1); *Dla mnie bardzo ważnymi są (EB1); *Wszyscy ludzie nie są idealnymi (EB1); *Nie ma takich ludzi, który jest idealnymi we wszystkim (EB1); *Kinoteatry byli zawsze popularnymi (EB1); *Kinoteatry jest popularnymi do dziś (EB1); *Byłem trochę zmęczonym po zajęciach (EB1); *Film był krótkim i prostym, ale bardzo interesującym (EB1); *Kiedy ja byłem smutnym (EB1); *Kino jest droższym czym telewizja (EB1); *Kiedy będzie przychodzić z pracy zadowolonym (EB1); *Życie będzie ciekawym (EB1); *Ludzi są pięknymi (EB1); *Przez takie rzeczy on jest złym (EB1); *To jest ważnym, żeby praca (EB1); *Wybór pracy jest ważnym w życiu (EB1); *Byliśmy głodnymi i zmęczonymi (EB1); *Ten rok był trudnym dla mnie (EB1); *Kiedy ja już byłam trochę starszą (EB1); *Pierwszy dzień był trudnym i ciężkim (EB1); *Będę zajęтым (EB1); *Malutkie miasto jest tak niesamowicie pięknym (EB1); *Jestem bardzo miłym i cichym (EB1); *odwiedzić miejscowości, które są naprawdę wspaniałymi i pięknymi (EB1);*

**Samodzielność jest niezbędną w życiu (EB2); *Ona jest bardzo upartą (EB2); *Jest bardzo energiczną i pracuje w szkole (EB2); *Jego twarz jest małą, owalną (EB2); *Jest bardzo odpowiedzialnym (EB2); *Najważniejszym jest to (EB2); *Jest bardzo energiczną (EB2); *Ciekawym i fajnym jest to (EB2); *Ja jestem zadowolonym, co mam takiego brata (EB2); *Sytuacja w kraju jest stabilną (EB2); *Czasami jest niezwykle elegancką (EB2);*

**Ta metoda jest najstarszą (PP); *Najważniejszym dla mnie jest zdrowie (PP); *Najważniejszym jest to, z kim ja pojadę (PP); *Najważniejszym jest dobrze skoordynowany zespół (PP); *Ważnym jest również to (PP); *Najgorszym jest to, że (PP); *Od manualnego oczyszczania skóra jest młodszą i zdrowszą (PP); *Ta myśl nie jest prawidłową (PP); *Po zabiegu rezultat jest lepszym (PP); *Ta miłość stała tragiczną (PP); *To amerykańska komedia, która jest nie tylko śmieszną, ciekawą do obejrzenia (PP); *Książka jest bardziej realistyczną i ciekawszą (PP); *Oni są różnymi (PP); *Jest bardzo aktywnym (PP); *Praktyki są gorszymi dla studenta (PP); *Był zestresowanym i emocjonalnym (PP); *Ja był wesołym (PP); *Pierwszi dni byli bardzo jasnymi i wesołymi (PP); *Nauczycieli byli bardzo miłymi i wesołymi (PP); *Ja był zadowolonym (PP); *Jestem młodym i aktywnym (PP); *On jest bardzo chorym (PP); *Jestem młodym, wysportowanym i wesołym (PP); *Ojciec jest leniwym (PP); *On jest duże pięknym (PP); *Jestem pewną (PP); *Siostra jest bardzo szczupłą, wysoką i ładną (PP); *Ona jest bardzo piękną i dobrą (PP); *Zwykły papier jest tradycyjnym i łatwiejszym do wykorzystania (PP);*

**Ukraińcy tak jak Polacy są inteligentnymi, miłymi, interesującymi (4TG); *Niemcy są solidnymi, Rosjanini są utalentowanymi, a Anglicy chłodnymi i zdystansowanymi (7TG); *Piotrek jest najsympatyczniejszym (TG); *Gdyby chodnik nie był śliskim (2TG); *Gdyby Tomek był sympatycznym (3TG); *Głównym jest w życiu nasza rodzina (KP).*

Najczęściej orzecznik w N. stosowano w czasie teraźniejszym, co nie pokrywa się ściśle z regułą użycia tej formy w języku ukraińskim. Niewątpliwie jednak mamy w tym wypadku do czynienia z transferem negatywnym. Interesujące jest także to, że niekiedy w szeregu przymiotników tworzących orzecznik pierwsze z nich mają poprawną w polszczyźnie formę M., natomiast kolejne już nie. Zjawisko to zostało odnotowane i opisane również w części pracy dotyczącej błędów z poziomu morfologicznego, np.: **Nauka będzie także łatwa i ininteresującą (PP); *Niemcy są solidni, Rosjani są utalentowani, a Angielczyki są chłodnymi i zdyntasowanymi (TG); *Będą zwykłymi pracownikami na wsi, ale radosny (EB1).*

Hiperpoprawność natomiast obserwujemy w przykładzie: **Ona jest księgowy (PP)*, w którym rzeczownik o odmianie przymiotnikowej *księgowy* został potraktowany jak przymiotnik.

Z identycznym typem błędów mamy do czynienia także w przypadku orzecznika wyrażonego innymi częściami mowy o odmianie przymiotnikowej. Najliczniejsze w tej grupie są błędy z zaimkami przymiotnymi w funkcji orzecznika, szczególnie wskazującymi:

**Jeśli człowiek może stworzyć taką komfortową stronę internetową, to na pewno i pokój będzie takim (PP); *Przyjaciółka ma być taką, jak (EB1); *Nie powinna być taką (EB1); *Takim musi być ten przyjaciel (EB1); *Nie mówię, że takimi są wszyscy polacy (EB2); *Sama bywam taką (EB2).*

Sporadyczne są błędy w przymiotnych zaimkach pytajnych: **Jaką nie byłaby sytuacja (PP); *Znać jaką ty jesteś (EB1)*, czy też w liczebnikach: **Wiesz co było pierwszym? (EB1).*

Wykscerpowano w sumie 118 błędów w orzeczniku wyrażonym przymiotnikiem lub wyrazem zastępującym przymiotnik, a dokładnie: 109 błędów w orzeczniku przymiotnikowym, 6 błędów w orzeczniku wyrażonym zaimkami wskazującymi i 3 błędy w orzeczniku wyrażonym zaimkami pytajnymi.

Orzecznik wyrażony rzeczownikiem

W języku polskim w orzeczeniu imiennym, o czym już pisano, orzecznik w rzeczowniku powinien przybrać formę N.²⁷⁰, np.: *Jesteś studentką*; *On jest studentem*. W języku ukraińskim natomiast w zdaniach tego typu najczęściej opuszcza się czasownik (łącznik), a orzecznik w rzeczowniku ma postać M., np.: pol. *Ona jest miłą dziewczyną* – ukr. *Вона мила дівчина*; pol. *On jest programistą* – ukr. *Він програміст*. Często funkcję łącznika pełni także pauza: *Вона – мила дівчина*. Stąd częste błędy polegające na tworzeniu wypowiedzi w języku polskim na wzór ukraińskich z rzeczownikiem w M., jednak zawierających łącznik, np. zamiast *Jesteś studentką* – **Jesteś studentka*; zamiast *On jest studentem* – **On jest student*.

Poniżej zebrano wszystkie zanotowane błędy w orzeczniku wyrażonym rzeczownikiem:

**Internet, telewizja, pralka są najważniejsze wymogi* (EB1); **Ten dziewczyny i chłopaki są gwiazdy naszego TV* (EB1); **Polska jest mój ulubiony kraj* (EB1); **Rzeszów jest bardzo piękne miasto* (EB1); **Podróż mojego życia byłaby wycieczka* (EB1); **Pieniądzy są główny faktor dobry pracy* (EB1); **Ja jest rak* (EB1);

**Siostra jest moją najlepsza przyjaciółka* (EB2);

**Ona jest adwokat* (PP); **Może Wojtek i jest ten mężczyzna* (PP); **Mezoterapia jest najskuteczniejszy i najpopularniejszy zabieg estetyczny* (PP); **którzy są biznesmeni* (PP); **Jest wysoki, wysportowany mężczyzna* (PP); **Rzeszów jest piękne miasto* (PP); **Mój ojciec jest biznesmen* (PP); **Ona jest bardzo piękna dziewczyna* (PP); **Druga cecha jest zapoznanie się ze światem* (PP); **Basia jest nudna, porządna i dokładna kobieta* (PP); **Jeszcze bardzo ważny problem jest to, że* (PP); **Jeszcze jeden problem jest to, że* (PP); **Photoshop i Adobe Ilustrator są bardzo dobre programy* (PP); **Najważniejszy etap przygotowania dla mnie jest peeling* (PP).

Zanotowano także dwa błędy, w których orzecznik występuje w D.: **W sklepie są drobnych towarów, miłych panie i nerwowych klientów* (TG); **Są różnych zabiegów na twarz* (PP), które być może wynikają z hiperpoprawności wobec reguły, iż po zaprzeczonej formie czasownika *być* występuje orzecznik w D.: *Jest chleb* – *Nie ma chleba*. Znaleziono także jeden przykład na błąd w orzeczniku wyrażonym zaimkiem rzeczownym: **Dla mnie fraza [...] jest coś więcej* (EB1).

Warto także zwrócić uwagę na inne konstrukcje, związane z orzeczeniem imiennym, które są lapsogenne dla ukraińskojęzycznych studentów.

²⁷⁰ Rzeczownikowy orzecznik w M. występuje w polszczyźnie w nazwach własnych osobowych w formułach prezentacyjnych, np. *Jestem Jan Nowak*. Używany bywa także z powodów stylistycznych, w komunikatach o dużym ładunku emocjonalnym, np. *Jesteś skończony łotr* (Jadacka 2006: 165).

Orzecznik rzeczownikowy w zdaniach z łącznikiem wyrażonym wyrazem predykatywnym *to*²⁷¹ w polszczyźnie występuje w M., np. *Monika to dobra studentka*. Choć *to* jest ekwiwalentem formy osobowej czasownika *być*, to rzeczownikowy orzecznik przyjmuje w obu przypadkach różną formę przypadkową. Z tej opozycji wynikają błędy polegające na użyciu orzecznika w N. po *to*: **To byłaby najlepszą, najciekawszą podróżą* (EB1). Mamy więc do czynienia z następującymi wypowiedziami, których reguły mylą się studentom: *To jest Ola*. *To jest studentka*. *Ola to studentka*. *Ola jest studentką*:

**Korzystanie [...] – jest to kwintesencją w realizacji projektu graficznego* (PP); **Jest to najpopularniejszą formą wypoczynku* (EB1); **To jest wielkim zadowoleniem* (EB1); **Podróżowanie to jest chyba najlepszym sposobem, a także najlepszą rozrywką* (EB1); **Dla mnie najlepszą podróżą była wtedy* (PP); **Główną umiejętność, którą musi posiadać, to umiejętność współpracy* (PP)²⁷².

Z trudnością rozróżnienia wypowiedzeń z *to jest* i *jest* związane są także błędy, w których niepotrzebnie pojawia się *to*, np. **I jeszcze ważny jest to bagaż* (PP); **Chodzić do kina to jest lepiej czym oglądać filmy w domu* (EB1). Niekiedy zdarza się także problem z właściwą budową zdania nadrzędnego z orzeczeniem imiennym w wypowiedzeniu złożonym, przed spójnikiem *że*: **drugi minus to, że ta metoda jest bardziej bolesna* (PP) zam. *Drugim minusem jest to* (wtedy *to* nie jest wyrazem predykatywnym, ale zaimkiem).

Częstym błędem w pracach pisemnych studentów – tam, gdzie przekazują oni swoje opinie, jest użycie zwrotu *moim zdaniem*, któremu błędnie towarzyszy łącznik, podczas gdy zwrot ten nie jest orzecznikiem, lecz partykułą z zaimkiem dzierżawczym (ISJP: 1311): **Moim zdaniem jest to, że* (PP; 7EB1); **Moim zdaniem będzie* (EB1). Błędy te wynikają najpewniej z faktu, że w języku ukraińskim istnieje zupełnie odmienne wyrażenie wprowadzające opinię nadawcy: *На мій погляд*, które zresztą jest często kalkowane przez studentów (patrz 3.4.13.). Równocześnie narzędnikowa forma zwrotu *moim zdaniem* kojarzy się osłuchanym już z polszczyzną studentom z rzeczownikowym orzecznikiem w N., stąd wstawiają oni także łącznik.

Popełniono w sumie 44 błędy.

²⁷¹ Wyrazem predykatywnym nazywa *to* w orzeczeniu imiennym J. Labocha (1996: 38), P. Bąk określa *to* jako partykułę (1977: 415), a H. Jadacka jako zaimek (2006: 165). W słowniku M. Bańki *to* w orzeczeniu imiennym jest czasownikiem niedokonanym, ale – w zależności od pełnionej w zdaniu funkcji – może być także zaimkiem, partykułą lub spójnikiem (ISJP: 830–832).

²⁷² W ostatnim zdaniu biernikowa forma wyrażenia wynika z błędnego jej dopasowania do czasownika *posiadać*, który jednak występuje w zdaniu wtrąconym.

Inne błędy związane z orzeczeniem imiennym

Z zagadnieniem budowy wypowiedzi zawierających orzeczenie imienne wiążą się także inne błędy syntaktyczne studentów. Do czasowników, które mogą być łącznikiem, I. Kononenko zalicza także m.in. *wyglądać* (na), *uważać* (za), *uchodzić* (za) i in. W języku ukraińskim łączą się one najczęściej z orzecznikiem w N., natomiast w języku polskim mają one odmienny rząd. Polskie wypowiedzenie *Uważali go za zaginionego* ma w języku ukraińskim dwa warianty konstrukcyjne: *Його вважали зниклим* lub *Його вважали за зниклого* (za: Kononenko 2015: 620), stąd poniższe formy można uznać zarówno za błędy występujące w rządzie czasowników, jak i za rezultat polsko-ukraińskich kontrastów w orzeczeniu imiennym: **uważać człowieka swoim przyjaciółem* (EB1); **Uważam Polskę swoją ojczyzną* (PP); **Wadą telewizji uważam to, że...* (EB1); **Wygląda starym* (PP).

Podobne źródło mają błędy rzędu w dopełnieniu, w takich związkach wyrazowych, w których czasownik łączy się z wyrażeniem o wzorcu *jako jaki/który, jako kto*, np.: *Poszedłbym jako pierwszy*; *Pracuję jako nauczycielka*, przy czym po przyimku *jako* występuje leksem w M.:

**Odwiedziłbym ich pierwszymi* (EB1) zam. *jako pierwszych*;

**Pojechać do Polski zdrowym* (EB1) zam. *jako zdrowa osoba*;

**Ona pracuje nauczycielką* (PP) zam. *jako nauczycielka*; **Pracuje lekarzem* (PP); **Pracowałem kurierzem* (EB1); **Pracowałem nauczycielem* (EB1); **Pracowałem dyrektorem* (EB1); **Pracuje stażem na firmie* (PP); **Ona pracuje jako księgowym* (EB2)²⁷³.

Błędy powstające według schematu: *pracuję kim*, np. **Pracuję lekarzem*, stanowią przykład kalki składniowej z J1: ukr. *Я працюю лікарем*. Transfer negatywny jest w tym przypadku bardzo silny, gdyż konstrukcja ta występuje we wszystkich językach wschodniosłowiańskich. Interferencję wzmacnia dodatkowo polska konstrukcja narzędnikowa, której używamy, określając wykonywany przez podmiot zawód: *Z zawodu jestem lekarzem*. Stąd bardzo istotne jest kontrastowanie w ćwiczeniach synonimicznych znaczeniowo, ale odmiennych konstrukcyjnie wypowiedzi: *Jestem lekarzem – Pracuję jako lekarz*.

Popełniono w sumie 13 błędów.

Błędny orzecznik wyrażony przysłówkiem

Częstym błędem studentów z pierwszym językiem ukraińskim są zdania z orzeczeniem imiennym, w którym funkcję orzecznika pełni przysłówek. Błędy te mają dwojaki charakter: albo nieprawidłowy jest łącznik, albo w orzeczniku użyto przy-

²⁷³ W przedostatnim przykładzie występuje dodatkowo błąd leksykalny: **staż* zamiast *stażysta*. Ostatni przykład pokazuje zjawisko kontaminacji formalnej: mimo prawidłowego użycia przyimka *jako* rzeczownik o odmianie przymiotnikowej wystąpił w N.

słówka zamiast przymiotnika. Wynikają one z mylenia wypowiedzeń z następującymi wyrazami w funkcji łączników: *to jest* / *to* / *jest* oraz reguł składniowych rządzących nimi. Zdania takie – z podmiotem nieokreślonym semantycznie – są szczególnie trudne dla studentów ukraińskojęzycznych (Krawczuk 2011a: 250–251).

Jak pisze M. Bańko „słowa *to* używamy w połączeniu z czasownikiem *być*, aby nazwać wskazaną lub wymienioną osobę, rzecz lub sytuację, przypisać jej jakieś cechy albo utożsamić ją z inną osobą, rzeczą lub sytuacją” (ISJP: 831). Po łączniku *to jest* może występować rzeczownik lub przymiotnik, ale nie przysłówek. Zatem zdanie: **To jest pięknie* można by zredagować dwojako – przez zmianę orzecznika: *To jest (jakie?) piękne* lub przez zmianę łącznika: *Jest (jak?) pięknie*. Przykłady tego typu błędów zgromadzono poniżej:

**To było nie łatwo* (PP); **To jest bardzo fajnie* (EB2); **To jest nudniej* (PP); **To jest trudniej* (PP); **To jest bardziej ryzykowno* (PP); **To jest bezcennie* (PP); **Możesz zamówić jedzenie przez telefon i to jest szybciej od ekoturystyki* (PP); **To było wspaniało* (EB1); **To było fatalnie* (PP); **Co będzie lepiej dla mnie* (PP); **Co jest lepiej* (EB1); **Jest to trudno opisać człowieka* (EB2); **Wszystko było ciekawie* (EB1); **To wszystko było tak innowacyjnie* (EB1); **To bardzo ciekawo, niepowtórno* (EB1); **W Polsce jest to możliwe* (PP); **To będzie bardzo pomocno* (PP); **Jest to bardzo wygodno* (PP); **To jest realnie* (EB2).

W powyższych zdaniach użyto niepoprawnych, transferowych odpowiedników rodzimych przysłówków (np. **możliwo*: pol. *możliwie* – ukr. *можливо*), dlatego że w języku ukraińskim (oraz rosyjskim) takie wypowiedzenia są poprawne. Polskiemu wypowiedzeniu z orzecznikiem przymiotnikowym w języku ukraińskim i rosyjskim odpowiada zdanie z orzecznikiem przysłówkowym: *Co jest lepsze?* – ukr. *Що краще?*; ros. *Что лучше?* J. Labocha, jako przykłady orzeczników przysłówkowych, podaje zdania: *Jest późno*; *Niełatwo jest przyzwyczaić się* (1996: 38). W obu przypadkach łącznikiem jest wyłącznie 3. os. czasownika *być*. Zatem *Jest późno* jest wypowiedzeniem poprawnym, **To jest późno* – nie; **To późno* – w tym kontekście także nie jest poprawne. Zdanie: **To przyjemnie trzymać książkę* (PP) należy zredagować jako: *Przyjemnie jest (robić co?) trzymać książkę*.

Słowem *to* – ukr. *це* (ros. *это*) – można wprowadzać w polszczyźnie także przysłówki predykatywne, które mogą przyłączać zdanie podrzędne zaczynające się spójnikiem *że* lub *żeby*, np. *To dobrze, że nas odwiedziliście* (zob. ISJP: 831), ale reguła ta ma ograniczenia; wystarczy przyjrzeć się dwóm przykładom: *Przyjdę jutro. To świetnie!*; **To możliwe²⁷⁴, że przyjdziemy jutro* (zam. *To możliwe, że*

²⁷⁴ Przysłówka *możliwie* „używamy z przymiotnikami lub przysłówkami, aby powiedzieć, że wyrażane przez nie cechy, których intensywność zależy od czyjeś woli, są tak intensywne, jak to tylko możliwe” (ISJP: 895).

przyjdziemy jutro). W przypadku niektórych leksemów właściwe jest użycie przymiotników zamiast przysłówków. Co więcej, opuścić można łącznik: *Możliwe, że przyjedziemy jutro*.

W tego typu zdaniach złożonych ukraińskojęzyczni studenci kopiują rodzime struktury składniowe: ukr. *Можливо, ми прийдемо завтра* (ros. *Возможно, завтра мы приедем*). Stąd wynikają błędy:

**To możliwe* (3EB1; 2PP); **Możliwo, że na początku* (PP); **Możliwo pojechałabym z rodzicami* (PP); **Możliwo kupiłabym* (PP); **Możliwo jesteśmy bratnimi duszami* (PP); **Ciekawie, czy poznał mnie* (T1); **Ciekawie, że nie chce próbować coś zmienić* (PP); **Jasnie, że przeglądanie filmu* (EB1); **Wszystko stanie lepiej* (PP); **Co może być lepiej niż pójść* (EB1); **Ważnie, by spożywać* (PP); **To potrzebno* (PP); **Ważnie, by spożywać witaminów* (PP); **Ważno nie myśleć za długo* (EB1); **Ważno nie robić błędu* (EB1)²⁷⁵.

Ostatnie przykłady zawierają niebudzące wątpliwości błędy użycia przysłówków zamiast przymiotników: **Progres i wynalazki to jest dobrze* (EB2); **Ostatnie dwa lata na Ukrainie jest bardzo trudno* (EB2)²⁷⁶; **Następny rok będzie dla mnie lepiej* (PP); **Kino jest lepiej za telewizju* (EB1); **Nawet drogi i to lepiej* (EB2); **Wszystko stanie lepiej* (PP) oraz hiperpoprawny błąd użycia przymiotnika w miejsce przysłówka: **Ściągnąć z internetu jest o wiele tańsze* (EB1).

Wykscerpowano w sumie 46 błędów.

Elipsa łącznika w orzeczeniu imiennym

Jak już wspomniano, w języku polskim elipsa łącznika w orzeczeniu imiennym ma głównie charakter stylizacyjny. Orzeczenie pozbawione łącznika, czyli – w tym przypadku tylko formy osobowej czasownika *być*, można nazwać orzeczeniem eliptycznym. Występuje ono jedynie w czasie teraźniejszym (Bąk 1977: 415). Walory literackie i stylistyczne orzeczenia eliptycznego akcentuje I. Kononenko, powołując się na przykłady: *Paweł spokojny, nie wadził nikomu* (A. Fredro); *Gra niewarta świeczki; Mowa – majowa* (J. Tuwim) (2012: 616).

Inaczej natomiast jest w języku ukraińskim, w którym to obecność łącznika jest elementem stylizacyjnym (tamże). Częstsza zatem jego nieobecność w zdaniach ukraińskich jest powodem występowania wielu błędów o charakterze transferowym w polskim orzeczeniu imiennym tworzonym przez studentów. Interferencję negatywną wzmacnia także zjawisko nieobecności łącznika w języku rosyjskim: por. pol. *Moja kawa jest smaczna* – ukr. *Моя кава смачна* – ros. *Мой кофе вкусный*. Poniżej zebrano błędy tego typu:

²⁷⁵ W ostatnich dwóch wypowiedzeniach powinno się wprowadzić zdanie podrzędne z *żeby*: *Ważne, żeby nie myśleć za długo*; *Ważne, żeby nie robić błędu*.

²⁷⁶ Wydaje się, że tego typu wypowiedzenia nie rażą w mowie.

**Photoshop lepszy niż Paint (PP); *Atmosfera tam świetna! (EB1); *Pozytywnych stron o wiele wiele więcej (EB2); *Ja szczęśliwa, co ja tutaj (PP); *Większość ludzi w Polsce dobre i szczęśliwe (EB1); *Z mojego okna widok wspaniały (EB1); *Jednak nie wszystko tak dobrze (EB2); *Jest dla mnie wielkim wsparciem i zawsze dobra (EB2); *Ona nie taka jak wszyscy (EB1); *Photoshop inteligentniejszy od Paintu (PP); *Photoszop drożej od większości program (PP); *Warto pamiętać, że Illustrator tańszy, ale Photoshop bardziej funkcjonalny (PP); *To całkiem nie oznacza, że podobne zakłady brudne i nieprzytulne (PP); *Wszystkim potrzebny człowiek, który (PP); *Nam potrzebny odpowiednik (EB1); *Ta historia o tym, że (PP); *Ważnymi umiejętnościami współpraca i korzystania z nowych technologii (PP); *W wielkich firmach, gdzie dużo ludzi, człowiek musi (PP); *Myślę, że ten film warty obejrzenia (PP); *E-book podobny do tabletu (PP); *Proces produkowania papieru o wiele raz łatwiejszy od e-papieru (PP); *Przyczyną to kilka (2PP); *W Illustratorze rysować łatwiej i szybciej (PP); *W sklepach drogo coś kupować (EB2)²⁷⁷; *Wyświetlacz często matowy (PP); *Każdy ma swoje zalety, ale więcej u specjalistów (PP)²⁷⁸; *Myślę, że dla młodych ludzi, bo oni mają dobry wzrok, aktywni (PP); *Jeszcze jedną z pozytywnych stron Polski, że (EB2); *Z tym związana jego obecna praca czyli (EB2); *On starszy za nią 6 lat (EB2); *Najlepsze w oprogramowaniu rysunków i zdjęć kombinować te dwa programy (PP); *Dla niego potrzebny prąd (PP); *Żyć i pracować w Polsce bardzo przyjemnie (EB2); *W Polsce bardzo fajnie (EB1; EB2); *Igor zawsze chętnie na coś nowego (EB2); *Mamy za dużo uczelni i nie wiemy jaka lepiej (PP); *Jakość różnych rzeczy więcej (EB2); *Łatwo z nimi kontaktować (EB2).*

Często błąd ten występuje w wypowiedzeniach o funkcji porównań – co widać także w powyższych przykładach²⁷⁹. Niekiedy spójnik *jak* jest zamieniany na *jako*²⁸⁰:

**Smutna kobieta jak artysta (KP); *Człowiek jak ładny plecak (KP); *Radość jak różowy okulary (KP); *Człowiek jako potrawa na obiad (KP); *Nienawiść jako wystawa w teatrze (KP); *Smutek jako las: czasem bywa (KP); *Samotność jak piosenka, to pięk-*

²⁷⁷ Dla dwóch ostatnich zdań przed znakiem przypisu wstawienie łącznika można by nazwać „redakcją minimum”, natomiast „redakcją maksimum” byłoby stylistyczne przeredagowanie zdań tak, by podmiot wystąpił w nich w formie gerundium, a orzecznik był wyrażony przymiotnikiem: *Rysowanie w Illustratorze jest łatwiejsze i szybsze; Kupowanie w sklepach jest drogie.*

²⁷⁸ W zdaniu podrzędnym tego wypowiedzenia po wstawieniu łącznika konieczne jest także użycie zaimka osobowego *ich*. Z drugiej strony zdanie to można potraktować także jako kalkę składniową z języka ukraińskiego (i rosyjskiego) – konstrukcję wyrażającą fakt posiadania: *u kogoś jest coś* zamiast polskiej konstrukcji osobowej z czasownikiem *mieć*: *ktoś ma coś* (patrz 3.4.13.).

²⁷⁹ W porównaniach mamy do czynienia z tzw. orzecznikiem porównawczym, który po łączniku *być* występuje w M. (Jadacka 2006: 165). Ponieważ identycznie jest w języku ukraińskim, problem mieszania przypadku orzecznika nie występuje.

²⁸⁰ W języku polskim *jako* to przyimek, o zupełnie odmiennych funkcjach niż spójnik *jak*, z kolei w języku ukraińskim to spójnik – synonim *jak*, kwalifikowany jako forma przestarzała (SUM).

na, to brzydka (KP); **Kino jako i telewizja* (EB1); **Naprawdę ładna kobieta jak deszcz w pustynie* (KP).

W sumie wykscerpowano 47 błędów.

3.4.1.2. Podmiot konotowany a podmiot zaimkowy

Podmiot, który rekonstruujemy na podstawie kontekstu lub formy osobowej czasownika, nazywany jest w gramatykach szkolnych podmiotem domyślnym lub – jak przyjmuje się w niniejszej rozprawie za J. Labochą (1996: 41) – podmiotem konotowanym. Podmiot ten jest bowiem zawarty w końcówce osobowej orzeczenia czasownikowego: *Mówił* (podmiot: *on*), *Braliśmy* (podmiot: *my*, r. m.-os.) etc. W języku polskim występowanie zaimka osobowego obok osobowej formy czasownika musi być uzasadnione semantycznie oraz intencjonalnie (celowe uwydatnienie podmiotu, przeciwstawienie sobie osób)²⁸¹, np. *To wy powinniście tam pójść* – w domyśle: *to wy, a nie my*; *Ja kocham ciebie, a ty kochasz jego*. Podmiot konotowany na podstawie formy orzeczenia jest w polszczyźnie wystarczający, wtedy gdy nie zachodzi dodatkowa potrzeba intencjonalnego podkreślenia danej osoby. Inaczej jest jednak w językach wschodniosłowiańskich, w których zdecydowanie częściej obserwujemy występowanie podmiotu zaimkowego wyrażonego obok osobowej formy czasownika właściwym zaimkiem osobowym. Morfologicznie jest to uzasadnione w czasie przeszłym ze względu na brak w tych językach końcówek osobowych czasowników, jednak podmiot zaimkowy występuje powszechnie nie tylko w czasie przeszłym, ale i tam, gdzie ze względu na formę osobową czasownika mógłby być – jak w polszczyźnie – zrekonstruowany, np. w czasie teraźniejszym: pol. *Chcę tańczyć* – ukr. *Я хочу танцювати* (ros. *Я хочу танцевать*); w czasie przyszłym: pol. *Nie będę się uczyć* – ukr. *Я не буду вчитися* (ros. *Я не буду учиться*) etc. Błędy w języku polskim polegają zatem na wstawianiu zbędnego podmiotu zaimkowego obok wystarczającego w danym kontekście – podmiotu konotowanego, innymi słowy – na nadużywaniu zaimków osobowych w funkcji podmiotu.

**Polska to kraj, gdzie ja studiuję* (PP); **Najważniejszym jest to, z kim ja pojadę* (PP); **Kiedy ja byłem* (EB1); **Ja poznałem nowych ludzi* (EB2); **Ja jej bardzo lubię* (2EB1); *Ja bardzo im chętnie się* (PP); **Kiedy ja byłem smutnym* (EB1); **Kiedy ja już byłam* (PP); **Ja jestem zadowolonym* (EB2); **Ja chciałabym w przyszłości* (EB2); **Ja bardzo*

²⁸¹ Jak pisze M. Stasieczek-Górna, powołując się na Z. Salonięgo: „Umieszczenie zaimków w pozycji inicjalnej jest jednak nieuzasadnione. Pozycja ta, podobnie jak pozycja finalna, choć zazwyczaj w mniejszym stopniu, jest potencjalnie nośnikiem informacji o wysokiej randze komunikacyjnej. Inicjalna pozycja zaimków w tych przykładach byłaby więc uzasadniona, gdyby towarzyszył im akcent logiczny, innymi słowy, gdyby podmiot zdania miał być z jakiegoś powodu uwydatniony” (2011: 301).

lubię wymyślić w głowie różne historie (PP); **W Polsce ja czuję się* (EB2); **Teraz, kiedy ja jestem w Polsce, my rozmawiamy* (EB2); **Najpierwsz zaczyna się z tego, co ja jestem studentem* (EB2); **Ja jadę do Polski każdy rok* (EB1); **Ja myślałem* (EB2); **Ja mogę nazywać ten kraj swoim drugim domem* (EB2); **Z polakamy ja koleguję się* (EB2);

**Będąc pracownikiem uniwersalnym, ty możesz* (PP); **Ty mogesz* (EB1);

**On mi pomoże, kiedy ja mam problemy* (EB2); **Każdy wybiera sobie, co on ma jeść* (PP); **On zaczął rzucać* (T1); **On korzysta z ciebie* (PP);

**Czy chodzimy my do tego kina* (EB1); **Ile raz my widzimy Aleksandra* (EB2); **Taki my jesteśmy* (EB1); **My uzupełniamy jeden drugiego* (EB2); **którymi my jesteśmy* (PP); **My znaleźliśmy mieszkanie* (EB1); **My już nauczyliśmy polskiego* (2TG); **My zawsze staramy się* (EB2);

**Oni musieli* (EB1); **Oni chcialiby* (TG).

Naturalne i poprawne w językach wschodniosłowiańskich wypowiedzenia z podmiotem zaimkowym przed osobową formą czasownika, skonstruowane tak w języku polskim mogą powodować nakładanie przez odbiorcę dodatkowego sensu, który nie został *explicite* wyrażony (*Ja lubię truskawki* – a ktoś inny ich nie lubi). Istnieje także obawa pojawienia się efektu nienaturalności i dziwaczności, jak w przykładach: **Tak on i został miastem* (PP); **Chociaż on i jest bardzo dobrym wynalazkiem* (EB2), w których zaimkiem osobowym *on* zostały nazwane rzeczowniki rodzaju nijakiego i męskorzeczowego. Ponadto nadawca, mówiąc o sobie, może sprawić wrażenie osoby zbyt mocno akcentującej i podkreślającej swoją osobę poprzez ciągłe powtarzanie zaimka *ja*, co w naszej kulturze, ceniącej w kontaktach bezpośrednich skromność i zaniżanie własnych osiągnięć, może zostać odebrane negatywnie. Tak więc niewinna – jak mogłoby się wydawać z punktu widzenia gramatyki – obecność zbędnego podmiotu zaimkowego²⁸² może skutkować niezamierzonymi i niefortunnymi wobec nadawcy konsekwencjami w komunikacji.

W sumie wykscerpowano 38 błędów.

3.4.1.3. Podmiot szeregowy

Podmiot szeregowy składa się z dwóch lub więcej składników (rzeczowników, zaimków osobowych) występujących w M., połączonych ze sobą najczęściej za pomocą spójników, np. *Ania i Kasia*. Możliwa jest także inna konstrukcja podmiotu szeregowego, gdy składa się on z jednego składnika w M. oraz drugiego w formie N. w wyrażeniu przyimkowym z+N, np. *Ania z Kasią*. Składnik narzędnikowy nosi miano tzw. podmiotu towarzyszącego (Labocha 1996: 43). Podmiot szeregowy *Ty i ja idziemy* i szczególny jego typ – podmiot towarzyszący (*ja*) *Idę z tobą* może – formalnie – być zamieniony na podmiot zaimkowy: *My idziemy* lub lepiej – konotowany:

²⁸² Jest to zatem błąd zbędnej części zdania.

Idziemy. Jednak niepoprawna jest w polszczyźnie konstrukcja, gdy obok podmiotu zaimkowego w 1m. występuje podmiot towarzyszący: *My z tobą idziemy.*

W korpusie odnotowano kilkanaście błędów w konstrukcji podmiotu szeregowego z podmiotem towarzyszącym. Polegają one głównie na zbędnym dodaniu podmiotu towarzyszącego do podmiotu zaimkowego lub konotowanego występujących w liczbie mnogiej (na podstawie końcówki osobowej czasownika): **Jesteśmy z nim bardzo różni* (EB2) zam. *Jesteśmy bardzo różni*. Tego typu podmiot jest obcy polszczyźnie, występuje natomiast w językach wschodniosłowiańskich: pol. *Dawno nie rozmawialiśmy* – ukr. *Ми з тобою довго не говорили* (ros. *Мы с тобой долго не разговаривали*). Przeniesiona z J1 konstrukcja zastępuje polski podmiot szeregowy typu *ty i ja* (**my z tobą*).

W przykładach wyraźnie widać zbędność jednego z członów użytego bloku podmiotowego:

**Umiejętności mamy z nim też różne* (EB2); **Lubimy z nim coś robić razem* (EB2); **My s mojim bratem chodziliśmy* (EB2); **Często rozmawiamy z nim o sportrze* (EB2); **Długo nie rozmawialiśmy z tobą* (EB1); **Ja z mojej matką jesteśmy siostrami* (EB2); **My z nim poszedli* (EB1); **My z mojim bratem braliśmy udział* (EB2); **My z bratem zawsze byli* (EB2); **My z mężem zatrzymali się* (PP); **Czasami z nią kłócimy się* (EB2).

Pozornie niegroźne wykołajenia mogą jednak być zagrożeniem dla powodzenia komunikacji. Pisząc **My z nim poszedli* (EB1), student miał na myśli dwie osoby: siebie i drugiego mężczyznę. Tymczasem polski odbiorca zrozumie, że w wypowiedzeniu tym występuje bliżej nieokreślona zbiorowość *my* oraz dodatkowo osoba rodzaju męskiego. Zatem znacząco zmienia się sens wypowiedzi przez faktyczną liczbę aktorów. Formalnie nie wystarczy zmienić jedynie liczby podmiotu zaimkowego z mnogiej na pojedynczą, gdyż zdanie: **Ja z nim poszliśmy* również nie brzmi poprawnie. Należy więc albo usunąć podmiot towarzyszący i pozostawić podmiot konotowany formą czasownika: *Poszliśmy*, albo przekonstruować sam podmiot szeregowy: *Ja i on poszliśmy*.

Podobny problem występuje w przykładzie: **Zapoznaliśmy się na urodzinach z nią* (EB1), w którym obok podmiotu towarzyszącego z *nią* występuje podmiot konotowany czasownikiem w 1m. *zapoznaliśmy się*. I znowu, jak poprzednio, mowa jest jedynie o dwóch poznających się osobach: *ja* i osoba rodzaju żeńskiego, nie zaś – jak wynikałoby z tej konstrukcji – *my* i osoba rodzaju żeńskiego.

Ta niepoprawna konstrukcja jest używana nie tylko w funkcji podmiotu, ale także jako dopełnienie: **To dla nas z bratem była* (EB2); **Jeżeli mówić o nas z siostrą w ogóle, to zawsze byliśmy grzecznymi dziećmi* (EB2); **Różnica w wieku z siostrą to jest aż 13 lat* (EB2)²⁸³.

W polskim podmiocie szeregowym popełniono w sumie 16 błędów.

²⁸³ Ostatni błąd można także zakwalifikować jako użycie nieprawidłowego wyrażenia przyimkowego (z+N. zamiast między+N.+a+N.) w funkcji dopełnienia.

3.4.1.4. Błąd braku podmiotu

Dosyć często występują także błędne konstrukcje bezpodmiotowe zamiast podmiotowych, które powstają na wzór wypowiedzeń z J1 studentów.

Pierwszy typ zdań bezmianownikowych, tworzonych przez studentów z Ukrainy, zawiera najczęściej orzeczenie imienne, a grupa nominalna występuje w C. w funkcji dopełnienia. Błędne wypowiedzenie: **Mi po prostu było ciekawie* (PP) (por. ukr. *Мені було цікаво*; ros. *Мне было интересно*) powinno zawierać podmiot w M.: (*ja*) *Byłem po prostu ciekawy/zainteresowany*. Niepoprawne zdanie przypomina polskie konstrukcje bezpodmiotowe typu: *Było mi zimno*, jednak w tym przypadku błędny schemat zdaniowy *ciekawie było komu* zastąpić powinien schemat *kto był ciekawy*. Oto błędy tego typu:

**Im było tak ciekawo rozmawiać* (PP); **Jeżeli jest ciekawo, to polecam* (PP); **To wszystko było mi ciekawie* (EB1); **Stało mi interesujące, co się wydarzy* (PP); **Było nam interesujące* (PP); **Im stało ciężko żyć* (PP); **Im lepiej jest czytać zwykłą książkę* (PP).

Rzadziej konstrukcje te występują przy orzeczeniu czasownikowym: **Nam już nigdy jego nie zobaczyć* (EB2) zam. *Już nigdy go nie zobaczymy*²⁸⁴.

Zamiast zaimka w C. zdarza się także użycie wyrażenia przymkowego dla+D: **Dla każdej osoby jest своя podróż życia* (EB1) zam. *Każda osoba ma własną podróż życia*.

Czasownikiem, który bardzo często występuje w błędnych zdaniach bezpodmiotowych tworzonych przez ukraińskojęzycznych studentów, jest *wystarczać*, który bierze się z tłumaczenia wypowiedzeń z J1. Błędne zdanie **Teraz tego tak nie wystarcza* (EB1) zam. *Tego teraz tak brakuje* pochodzi z analogicznych konstrukcji z języka ukraińskiego: *Мені не вистачає* i rosyjskiego: *Мне не хватает*, w których występuje negacja czasownika. Polskie konstrukcje składniowe z czasownikami oznaczającymi brak, ubywanie i przybywanie (*przybywa*, *ubywa*, *brakuje*, *wystarcza*) są zdaniami bezpodmiotowymi – bezmianownikowymi (Grzegorzcykowska 1999: 62). Jednak negacja czasownika *wystarczać* ma swoje ograniczenia, także strukturalne, co pozwala zaliczyć ten błąd nie tylko do leksykalnych, ale także do składniowych. Na przykład zdanie **Mi wystarcza komputera* (PP) należałoby przeredagować (w zależności od kontekstu) jako *Komputer jest dla mnie wystarczający*, a zdanie **Pomysłów jej wystarczało* (2EB2) na: *Ona ma wystarczająco dużo pomysłów* lub *Nie brakowało jej pomysłów*. Jak widać, są to odmienne konstrukcje składniowe, gdyż pierwsze zdanie trzeba przeredagować na podmiotowe, natomiast drugie daje

²⁸⁴ Istnieje możliwość redakcji błędnego zdania tak, by konstrukcyjnie je przypominało: *Już nigdy nie będzie dane nam go zobaczyć* – jednak jest to wariant stylizacyjnie nacechowany (podniosły, uroczysty, patetyczny), a nie było to intencją nadawcy.

możliwość przekazania tej samej treści za pomocą konstrukcji zarówno bezpodmiotowej, jak i podmiotowej.

Podobne konstrukcje tworzą studenci także z zaprzeczonym czasownikiem *istnieć*, w których – jak pisze A. Krawczuk – używają zależnych dopełnień w D. zamiast podmiotów mianownikowych (2011a: 285). Znalezione dwa takie błędy: **Nie istnieje jednoznacznej odpowiedzi* (EB1); **Idealnych ludzi nie istnieje* (EB1).

Studenci ukraińskojęzyczni mają także problem z użyciem predykatów oceniających typu: *należy, warto, trzeba, wolno (nie wolno), wypada, można* (Grzegorkowa i in. 1998: 62) oraz użyciem czasowników modalnych. Predykaty oceniające występują w polskich zdaniach bezpodmiotowych, w których z rzadka tylko pojawia się osoba, np. *Trzeba ci wiedzieć*²⁸⁵. Tymczasem ukraińskojęzyczni studenci stale umieszczają w tych zdaniach osobę w C. Błędne zdanie: **Po pierwsze należy mu umieć współpracować* (PP) można przeredagować na podmiotowe (z zachowaniem osoby) z użyciem czasownika modalnego: *On musi umieć współpracować*²⁸⁶ albo ze zdania usunąć zaimek osobowy w C.: *Należy umieć współpracować*. Oba wypowiedzenia po poprawie różnią się jednak znaczeniem: podczas gdy pierwsze jest uwagą dotyczącą konkretnej osoby i jej umiejętności współpracy, drugie jest jedynie ogólną, bezosobową refleksją na temat wagi samej umiejętności współpracy. Autorowi zdania chodziło jednak o konkretną osobę, a więc zdanie musi zostać przeredagowane jako podmiotowe. Pozostałe błędy tego typu to:

**Tyle, ile nam potrzeбно*²⁸⁷ (PP) zam. *Tyle, ile potrzebujemy / Tyle, ile nam trzeba;*

**któremu potrzeбно znaleźć relikwije* (PP) zam. *który musi znaleźć relikwije;*

**Zawsze mi trzeba kreatywności i inspiracji* (PP) zam. *Potrzebuję zawsze kreatywności i inspiracji;*

**Studentu trzeba wnieść efekt końcowy* (PP) zam. *Student musi;*

**Społeczeństwu potrzeбно interes* (PP) zam. *Społeczeństwo musi być zainteresowane;*

**Dobremu rowerowi niezbedna naprawa* (KP) zam. *Dobry rower potrzebuje naprawy;*

**Wszystkim potrzeben człowiek* (PP) zam. *Wszyscy potrzebują człowieka;*

**Nam potrzeben odpoczynek* (EB1) zam. *Potrzebujemy odpoczynku.*

Popełniono w sumie 24 błędy.

²⁸⁵ M. Bańko kwalifikuje to wyrażenie jako książkowe (ISJP: 858). Pisze: „Jeśli trzeba nam kogoś lub czegoś, to potrzebujemy tej osoby lub rzeczy” (ISJP: 857).

²⁸⁶ I. Kononenko (2012: 565) jako tłumaczenie proponuje zdanie ze zwrotem *mieć coś zrobić*: ukr. *Ham mpeba nonpu6upamu* – pol. *Mamy posprzątać*. Zwrot ten sam w sobie nie jest łatwy dla studentów z Ukrainy, stąd na poziomie progowym lepiej posługiwać się osobowymi formami czasownika *musieć*.

²⁸⁷ Na temat interferencyjnej formy **potrzeбно* (ukr. *потрібно*) pisano już wcześniej (patrz 3.3.6.2.).

3.4.1.5. Akomodacja składniowa w grupie głównej

Renata Grzegorczykowa określa akomodację składniową jako „wszelkie oddziaływanie gramatyczne nadrzędnika na podrzędnik” (1999: 64), na skutek którego podrzędnik²⁸⁸ przyjmuje określone wartości gramatyczne. W tradycyjnym ujęciu akomodacja odpowiada składniowym związkom zgody i rzędu (zob. Labocha 1996: 29). Grupę główną w zdaniu tworzy podmiot i orzeczenie, które są połączone w związku zgody – forma czasownika, pełniącego funkcję orzeczenia, dostosowuje się do wymagań podmiotu i zgadza się z nim w zakresie osoby, liczby i rodzaju, np.: *Student był* (3. os., lp., r.m.); *Studentki były* (3. os., lm., r. niem.-os.). Równocześnie orzeczenie rządzi przypadkiem podmiotu, np. *Są owoce* – *Nie ma owoców*.

Ze względu na skomplikowany i wielostronny charakter oddziaływań składników grupy głównej tworzenie poprawnych związków predykacyjnych²⁸⁹ jest dla obcokrajowców trudne. Jak zaznaczają A. Dąbrowska i M. Pasięka, „wielość tych zależności powoduje, że cudzoziemcy nieprędko są w stanie opanować wszystkie ich rodzaje. Sytuację komplikuje ponadto fakt, że norma współczesnego języka polskiego jest w niektórych wypadkach rozchwiana i także rodzimi użytkownicy polszczyzny mają problemy z wyborem właściwej formy” (2014: 114). Studenci z prymarnym językiem ukraińskim, pomimo tego, że jest to język fleksyjny, w którym zależności składniowe są sygnalizowane identycznie jak w polszczyźnie (poprzez formę gramatyczną składników), mają wiele trudności z tworzeniem poprawnych związków zgody w grupie głównej. Naruszenia zgodności składników w związku orzekającym dotyczą kategorii gramatycznej osoby, liczby, rodzaju oraz przypadku.

3.4.1.5.1. Naruszenie zgodności pod względem liczby

Orzeczenie przy podmiocie dopełniaczowym

Podmiot dopełniaczowy ma formę tzw. dopełniacza częściowego (*genetivus partitivus*) i oznacza ograniczenie ilościowe. Występuje po rzeczownikach nazywających ilość i miarę (np. *szklanka mleka*), przysłówkach ilościowych²⁹⁰ (np. *dużo kawy*), po liczebnikach głównych 5–101 (np. *osiem jabłek*), nieokreślonych (np. *wielu ludzi*) oraz po innych określnikach ilościowych (np. *większość studentów*) (Labocha 1996: 44).

²⁸⁸ Nadrzędnik to inaczej człon akomodujący, podrzędnik – człon akomodowany (Labocha 1996: 29).

²⁸⁹ Związek główny, jako że jest związkiem zdaniotwórczym, można nazywać także związkiem predykacyjnym lub orzekającym (Labocha 1996: 28).

²⁹⁰ J. Labocha określa *dużo* jako przysówek ilościowy i taką też klasyfikację przyjmuje się w niniejszej książce. M. Bańko przyjmuje, że jest to zaimek liczebnik (ISJP: 37–38).

Szczególnie dużo błędów notuje się w liczbie **orzeczenia czasownikowego** tam, gdzie podmiot dopełniaczowy oznacza mnogość, dlatego iż orzeczenie po podmiocie dopełniaczowym powinno mieć liczbę pojedynczą. Jak zauważają A. Dąbrowska i M. Pasieka, „ta bezwyjątkowa zasada składniowa często jest trudna do zaakceptowania przez przyswajających polszczyznę. W ich mniemaniu bowiem, skoro podmiot reprezentuje zjawiska mnogie w rzeczywistości pozajęzykowej, taka też liczba gramatyczna powinna pojawić się w orzeczeniu” (2014: 115). Reguła gramatyczna staje się dla studentów powodem braku logiki, stąd błędy polegające na użyciu orzeczenia czasownikowego w lm. zamiast lp. są u osób ukraińskojęzycznych częste. Wykolejenia te mają także dodatkowo podłoże interferencyjne. Porównanie podmiotów z przysłówkami ilościowymi w języku polskim i ukraińskim pokazuje, iż w tym drugim po podmiocie dopełniaczowym orzeczenie występuje w lm.: pol. *Dużo ludzi się uczy* – ukr. *Багато людей навчаються* (ros. *Многие люди учатся*); pol. *Mało dziewczyn śpiewa* – ukr. *Мало дівчат співають* (ros. *Несколько девушек поют*).

Najwięcej błędów w liczbie orzeczenia czasownikowego wystąpiło w podmiotach wyrażonych grupą przysłówkową lub liczebnikową w dopełniaczu. Dotyczy to w szczególności takich wyrazów, jak: *dużo*, *mało* (i ich stopni wyższych: *więcej*, *mniej*) oraz *większość*²⁹¹:

**Dużo ludzi postanawiają* (EB1); **Dużo ludzi wybierają pracę* (EB1); **Dużo ludzie mówią* (EB1); **Dużo ludzi nadają* (EB1); **Dużo ludzi zastanawiają się* (EB1); **Dużo ludzi zawsze narzekają* (EB1); **Dużo ludzi oglądają ten program* (EB1); **Dużo ludzi zapominają* (EB1); **Dużo ludzi mają w domu i powiedzą* (EB1); **Na ziemi mieszkają dużo narodów* (EB1); **Dużo moich przyjaciół studiuje* (EB2); **Otwierają się dużo klubów nocnych* (PP); **Bardzo dużo ludzie mają wykształcenie* (PP);

**Więcej ludzi chodzą i wybierają taką pracę* (EB1); **W tym jeziorze pływają bardzo dużo wielkich ryb* (EB1); **Więcej dziewczyn lubią kino* (EB1);

**Bardzo mało ludzi mają telewizor* (EB1); **Coraz mniej osób są* (EB1);

**Większość ludzi pracują* (EB1); **Większość urzędów działają* (EB2); **Większość ludzie będą mówić* (EB2); **Większość ludzi poszukują pracę* (EB1);

**Taka sama ilość ludzie szukają pracę odpowiednią* (PP);

**Gdzie znajdują się kilka przycisków* (PP).

Wystąpił tylko jeden błąd w orzeczeniu przed podmiotem z liczebnikiem głównym, co może wskazywać na stosowanie strategii uniku: **Pracują 20 najlepszych architektów* (EB1). Także jeden błąd popełniono w wypowiedzeniu z podmiotem

²⁹¹ To rzeczownik niepoliczalny r.ż. (ISJP: 1013), co sprawia studentom dodatkową trudność w zakresie doboru rodzaju orzeczenia w czasie przeszłym. Wynika to z kontrastu rodzaju orzeczeń przy podmiocie z rzeczownikiem *większość*, a podmiocie z przysłówkami ilościowymi i liczebnikami nieokreślonymi, np. *Wielu ludzi przyszło* (lp., r.n.), *Większość ludzi przyszła* (lp., r.ż.) (zob. także Dąbrowska, Pasieka 2014: 115–116).

z liczebnikiem zbiorowym *dwoje*: *Dwoje sympatycznych studentów pytali* (PP), który akomoduje czasownik w lp. r.n. w czasie przeszłym: *pytało*.

Występują także błędy w liczbie **orzeczenia imiennego**, chociaż mniej liczne niż w liczbie orzeczenia czasownikowego. Podobnie jak w przypadku orzeczenia czasownikowego po podmiocie dopełniaczowym (liczebnikowym²⁹²), także łącznik w orzeczeniu imiennym powinien występować w liczbie pojedynczej, np. *W sklepie jest dużo towarów*. Zebrano następujące błędy:

**Są dużo rodzin* (EB1); **Są tam dużo restauracji* (EB1); **Sklep, w jakim są duże różnych sklepów* (EB1); **Tam są dużo różnych ciekawych książek* (EB1); **We wynalazkach są dużo plusów* (EB2); **Są tam dość dużo turystów* (EB2); **Są dużo pozytywnych stron* (EB2); **Tam są wielu różnych, ciekawych miejsc* (PP); **Również są dużo różnych szkół* (PP); **Tych pól są na tyle dużo* (EB2); **Na świecie są wiele wspaniałych krajów* (EB1); **W tym mieście są wiele atrakcji* (EB1); **Są wiele kwiatów* (EB1); **Jutro będą wiele wystaw na ulicach* (EB1); **W tych książkach są blisko trzysta stron* (EB2).

Podmiot liczebnikowy w zdaniu z orzeczeniem imiennym może także generować inne problemy, czego przykładem jest błąd: **Umieszczone są kilka przycisków* (PP) zam. *Umieszczonych jest kilka przycisków* – oprócz błędnej liczby łącznika występuje także błędny przypadek orzecznika wyrażonego imiesłowem²⁹³. Podobny jest przykład: **Większość ludzi w Polsce dobre i szczęśliwe* (EB1), w którym mamy do czynienia z kalką składniową z języków wschodniosłowiańskich, gdyż konstrukcja ta pozbawiona jest łącznika, a mianownikowy orzecznik występuje w l. mn. zamiast w l.p. r.ż.: *Większość ludzi w Polsce jest dobra i szczęśliwa*.

W orzeczeniu przy podmiocie dopełniaczowym popełniono w sumie 41 błędów liczby gramatycznej.

Orzeczenie przy podmiocie mianownikowym

Przyczyny błędów w liczbie orzeczenia przy podmiocie mianownikowym są złożone. Część błędów wynika z kontrastów między polszczyzną a językiem ukraińskim na poziomie zarówno syntaktycznym, jak i morfologicznym. Przykładami błędów, które mają swe źródło w niezajomości morfologii polskiego czasownika, są np. **Ludzi patrzy* (EB2); **Rodzicy stara się* (PP); **Ja żyją* (EB1); **Praktyka odbywają*

²⁹² Podmiot liczebnikowy to jeden z rodzajów podmiotu dopełniaczowego. Jest on tworzony przez grupę z liczebnikiem lub przysłówkiem ilościowym (nie wydaje się właściwe wyodrębianie osobnego podmiotu przysłówkowego, tym bardziej że budowa podmiotu dopełniaczowego z liczebnikiem jest taka sama jak tego z przysłówkiem ilościowym, a znaczenie jest tożsame: ograniczenie ilościowe).

²⁹³ O problemie tym piszą także A. Dąbrowska i M. Pasieka, akcentując, iż obok dopełniaczowego orzecznika (przymiotnikowego) dopuszczalny jest także mianownikowy, jednak rozpoznawanie struktur, w których obie formy powinny występować, i poprawne ich stosowanie autorki postulują dopiero od poziomu zaawansowania językowego C (2014: 118).

się podczas studiów (PP); **Jak morze, w które wpadają słońce* (EB2). Błędy we fleksji werbalnej przekładają się na syntaktyczne wykołajenia orzeczenia czasownikowego. Zostały one dokładnie opisane w poprzedniej części pracy (patrz 3.3.6.3.). Popełniono w sumie jedynie 5 błędów.

Orzeczenie imienne

Różnicami w syntaktyce obu języków można natomiast wytłumaczyć błędy w liczbie orzeczenia imiennego przy podmiocie mianownikowym, np. **Niektórzy rzeczy jest drogi* (EB2), o czym wspomniano już w poprzednim rozdziale pracy, poświęconym błędom fleksyjnym (patrz 3.3.6.3.). W języku ukraińskim łącznik w zdaniach z podmiotem mianownikowym i orzeczeniem imiennym zwykle się opuszcza. Polska konstrukcja wymusza zaś obecność łącznika. Zdarza się zatem często, że jako element niepotrzebny w języku ojczystym, polski łącznik jest realizowany przez studentów błędnie (na wzór J1) – głównie w zakresie liczby. Poniżej przedstawiono zebrane błędy: w pierwszej grupie łącznika w lp. zamiast w lm., w drugiej grupie w lm. zamiast w lp.:

**Ma czarne włosy i one jest długie* (EB2); **No i takie jest strony mojego życia* (EB2); **Chociaż jest i zalety ich spotkania* (PP); **Jest to moje pierwsze odwiedziny teatru polskiego* (PP); **Jest trzydzieści procentowe rabaty* (EB2)²⁹⁴; **To jest znajomi* (EB1); **Ludzi jest przyjemni* (PP); **Ludzi jest bardzo miły* (PP); **Ludzi jest bardzo miły, przyjemni* (PP); **Nauczycieli jest interesujące* (PP); **Nauczycieli jest bardzo miły* (PP); **Kim oni jest* (EB1); **Oni jest za dużo różni* (PP); **Nie ma takich ludzi, który jest idealnymi we wszystkim* (EB1); **Kinoteatry jest popularnymi do dziś* (EB1); **Moje marzenia zostanie* (EB1); **Jest wypadki* (EB2);

**To są nie bardzo ważna rzecz* (PP); **Internet teraz są główną częścią* (EB2); **Są dla nich taka opcja/funkcja* (EB2); **Największym minusem są* (EB2); **Jeszcze jedną pozytywną stroną są* (EB2); **Teraz są bardzo zimno* (PP); **To są fajne rozwiązanie przy uczeniu się* (PP); **Czytnik jest lepszy od komputera, bo są mniejszy* (PP); **To będą broń* (T1)²⁹⁵.

Nieco częściej łącznik wystąpił w lp. zamiast w lm., co ma niewątpliwie związek z podobieństwem form osobowych ukraińskiego czasownika *być* do polskiej formy

²⁹⁴ Jest to ciekawy przykład na hiperpoprawność, związaną z prawidłowym stosowaniem orzeczenia przy podmiocie liczebnikowym (zdanie *Jest trzydzieści procent rabatu* byłoby poprawne). Jednak w tym wypowiedzeniu nie występuje podmiot liczebnikowy, lecz mianownikowy: *rabaty*, a niepoprawnie zapisany przymiotnik *trzydziestoprocentowe* pełni funkcję przydawki. Przykład ten udowadnia, jak skomplikowane są polskie struktury wszędzie tam, gdzie występują liczby: samodzielnie – jako liczebniki oraz jako elementy struktury wyrazów będących innymi częściami mowy.

²⁹⁵ Rzeczownik *broń* jest niepoliczalny, oznacza 'przedmiot lub przedmioty używane w walce i na wojnie' (ISJP: 127). Gramatycznie rzeczownik ten ma liczbę pojedynczą.

3. os. lp. (patrz 3.3.6.3.). Szczególnie często błędy w liczbie łącznika pojawiają się w wypowiedzeniach charakteryzujących ludzi – w takich zdaniach w języku ukraińskim nie występuje łącznik: pol. *Ludzie są mili* – ukr. *Люди приємні*; pol. *Oni są dobrzy* – ukr. *Вони хороші*.

Z kolei w grupie drugiej – użycia łącznika w lm. zamiast w lp. – pojawia się kilka przykładów z orzecznikiem w N., jednak trudno stwierdzić, iż akurat ta konkretna konstrukcja wymusiła użycie łącznika w lm.

Popełniono 27 błędów w liczbie orzeczenia imiennego.

Orzeczenie przy podmiocie szeregowym

Podmiot szeregowy stanowi konstrukcję nietypową, gdyż jest złożony z dwóch lub więcej elementów, np. *Bogumił i Barbara, Popiół i diament*. H. Jadacka traktuje go jako podmiot mnogi, wymagający orzeczenia w liczbie mnogiej, np. *Basia i Antek śpiewali* (2005: 139). J. Labocha natomiast zaznacza, że „we współczesnej polszczyźnie istnieje w wielu przypadkach chwiejność w zakresie użycia liczby pojedynczej lub mnogiej w orzeczeniu, łączącym się z podmiotem szeregowym”. Powołując się na ustalenia Jerzego Podrackiego, autorka stwierdza, iż podmiot szeregowy złożony z dwóch rzeczowników osobowych, połączonych spójnikami łącznymi *i*, *oraz* wymaga zawsze orzeczenia w liczbie mnogiej. Natomiast gdy w skład podmiotu mnogiego wchodzi rzeczowniki nieżywotne, abstrakcyjne, szczególnie tego samego rodzaju, wówczas – obok orzeczenia w lm. – możliwa jest także lp., np. *W kącie stała miotła i łopatka / Miotła i łopatka stały w kącie* (1996: 42–43). Ponadto – niezależnie od kategorii żywotności rzeczowników w podmiocie szeregowym, jeśli łączą się one za pomocą spójników rozłącznych, wówczas – co logiczne – orzeczenie wystąpi zwykle w lp.: *Mleko wypił albo pies albo kot* (tamże; H. Jadacka 2005: 141).

Powyższe rozważania pozwalają na stwierdzenie trudności w ustaleniu właściwej liczby orzeczenia przy różnych realizacjach struktury podmiotu szeregowego. Zagadnienie to nie jest łatwe i oczywiste nie tylko dla rodzimych użytkowników polszczyzny, ale nawet wśród językoznawców można zauważyć rozbieżności opinii. Nie dziwi więc, że także obcokrajowcy mają trudności w tworzeniu poprawnych konstrukcji tego typu. Pomimo złożoności tej kwestii odnotowane w korpusie błędy w liczbie orzeczenia nie nastręczają trudności kwalifikacyjnych: w poniższych wypowiedzeniach orzeczenie powinno występować w liczbie mnogiej:

**Staż i praktyka to jest w ogóle różne rzeczy* (PP); **Rosyjski i polski jest nie tak różny* (EB2); **Pozytywni i negatywni strony jest we wszystkich krajach* (EB2); **Marek i Paweł pije za dużo piwa* (TG); **Ulicy, doma jest bardzo podobni* (EB2); **Progres i wynalazki to jest* (EB2); **Basia i Wojtek nie mogliby stać się parą, bo jest oni bardzo różni* (PP); **Taką samą opinię ma M. Kowalenko i B. Branik* (PP).

W liczbie orzeczenia przy podmiocie szeregowym popełniono w sumie 8 błędów.

Orzeczenie przy podmiocie wyrażonym rzeczownikiem *plurale tantum*

Przy podmiocie wyrażonym rzeczownikiem *plurale tantum* orzeczenie występuje w lm. Błędy ukraińskojęzycznych studentów w liczbie czasownika wynikają z przyjmowania błędnej liczby rzeczownika – często na wzór języków wschodniosłowiańskich. Zatem znajdziemy w prezentowanych wypowiedzeniach podmioty wyrażone tymi samymi rzeczownikami, które omawiano już w części pracy poświęconej błędom w kategorii liczby rzeczowników (patrz 3.3.1.3.):

**Studia idzie ciężko* (EB1); **Studia w Polsce uczy samodzielności* (PP); **Studia w Polsce kosztuje* (PP); **To jest najlepszy wakacje* (EB1); **Jeszcze podoba mi się zajęcia* (PP); **Może to być czarne dzinsy* (EB2); **Jest to moje pierwsze odwiedziny teatru polskiego* (PP).

Niekiedy błędy wynikać mogą z mylenia dwóch homonimów o odmiennej liczbie, jak w przykładzie: **Jeżeli państwo jest zainteresowane* (EB1), w którym orzeczenie imienne jest poprawne wobec innego znaczeniowo podmiotu: *państwo* w znaczeniu ‘kraj’. W przykładzie natomiast chodziło o *państwo* jako ‘grupę nieznanych ludzi’, co należało zasygnalizować odpowiednią formą orzeczenia imiennego: *Jeżeli państwo są zainteresowani*.

W sumie popełniono 8 błędów.

Orzeczenie przy podmiocie zaimkowym

Problemem może także okazać się dobór właściwej formy orzeczenia dla podmiotu wyrażonego zaimkiem rzeczownym. Szczególnie problematyczny wydaje się zaimek *wszystko*, gdyż znaczeniowo wyraża on mnogość. Tymczasem jako podmiot akomoduje on orzeczenie wyrażone czasownikiem w lp.: **Interesuje się wszystkim, co pojawiają się obecnie* (EB2); **Wszystko są take małe* (PP); **To są coś niesamowite* (EB1); **Kto boją się* (PP); **Ktoś potrzebują* (EB2).

Popełniono 5 błędów.

3.4.1.5.2. Naruszenie zgodności pod względem osoby

Naruszenie zgodności w grupie głównej pod względem osoby jest bardzo częstym typem błędu u badanych studentów. Najczęściej jego przyczyną jest brak znajomości morfologii polskiego czasownika, brak umiejętności operowania całym paradygmatem osobowym oraz – w przypadku owych luk – korzystanie z odmiany rodzimej, co szczegółowo opisano w podrozdziale poświęconym błędom fleksyjnym.

Błędy naruszenia zgodności w grupie głównej pod względem osoby wystąpiły w następujących kategoriach²⁹⁶:

²⁹⁶ Podane są jedynie przykłady, gdyż wszystkie te błędy były analizowane wcześniej w części dotyczącej błędów fleksyjnych (patrz 3.3.6.3., 3.3.6.5., 3.3.6.8.).

- w czasie teraźniejszym: **Ja nie może* (PP);
- w czasie przeszłym: **Coś ty?! Zakochała się w pięknego nieznajomego?* (Tł);
- w czasie przyszłym: **z którym będę powiązane moje życie* (Tł);
- w trybie warunkowym: **Ja chciałby pracować* (PP).

Podliczenie wszystkich błędów w osobie czasownika, które przedstawiono w poprzednim podrozdziale, dało następujące wyniki:

Tab. 36. Zestawienie ilościowe błędów naruszenia zgodności względem osoby w grupie głównej

Typ pracy	Cz. teraż.	Cz. przeszły	Cz. przyszły	Tryb war.	RAZEM
PP	19	11	7	6	43
EB1	5	17	9	1	32
EB2	8	6	4	–	18
TG	2	10	–	20	32
Tł	1	13	13	–	27
RAZEM	35	55	33	27	150

Zestawienie ilościowe pozwala zaobserwować, iż najwięcej błędów naruszenia zgodności co do osoby w grupie głównej występuje w wypowiedzeniach w gramatycznym czasie przeszłym. Jest to konsekwencja morfologicznego braku końcówek osobowych czasowników ukraińskich w czasie przeszłym. Interferencja w tym zakresie jest silna. Interesujące może być także to, jak często omawiany typ błędu występuje w czasie teraźniejszym, który to czas – po odpowiednim przez studentów wyuczeniu się i przećwiczeniu – wydaje się jako temat zbyt szybko porzucany przez lektorów, co sugerowano już w poprzednim podrozdziale.

Biorąc pod uwagę typ prac, z których wykscerpowano błędy, najwięcej omawianych błędów wystąpiło w PP (43), identyczna liczba błędów – w EB1 i TG (32), nieco mniejsza w Tł (27), a najmniejsza w EB2 (18). Najwięcej błędów w zakresie zgodności co do osoby podmiotu i orzeczenia popełniono na egzaminie B1 w zdaniach w czasie przeszłym, a na B2 – w czasie teraźniejszym. Wynik ten potwierdza obserwację lektorską, iż pozornie najłatwiejsze zagadnienia (elementarne, ćwiczone na początku nauki języka, na poziomie A1) mogą sprawiać najwięcej problemów wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania językowego – co tylko dowodzi słuszności spiralnego układu treści w NJO.

Co do kategorii gramatycznych czasownika, najbardziej interferencyjny charakter mają omawiane wykojeżenia w zdaniach w czasie przeszłym i – co może dziwić – w przyszłym: świadczy o tym identyczna liczba błędów w Tł (13).

3.4.1.5.3. Naruszenie zgodności pod względem rodzaju

Naruszenie zgodności orzeczenia z podmiotem pod względem rodzaju jest typem błędu występującym powszechnie wśród studentów z prymarnym językiem ukraińskim, głównie ze względu na różnice w kategorii rodzaju w języku polskim i ukraińskim. Mechanizm transferu negatywnego w zakresie rodzaju jest jednym z najsilniejszych, o czym świadczą duża liczba błędów omawianych wielokrotnie w rozdziale poświęconym błędom fleksyjnym.

Grupa główna w liczbie pojedynczej

Przykładów braku akomodacji pod względem rodzaju podmiotu i orzeczenia występujących w liczbie pojedynczej jest zdecydowanie mniej niż w liczbie mnogiej. Zwykle błędy te mają źródło w odmiennym rodzaju podobnie brzmiących rzeczowników ukraińskich, których rodzaj jest przenoszony na polską strukturę składniową, np. **Prowadził go duży eskort* (TG) zam. *Prowadziła go duża eskorta*. Inną przyczyną błędów są trudności syntaktyczne: w budowaniu poprawnych zdań, szczególnie złożonych, np. **Gdybym nie była chora, na pewno przyszedłby na twoje imieniny* (TG), i tam, gdzie trzeba objąć uwagę akomodację wielu składników składniowych: **Zawsze chciałam być chociaż troszeczkę podobny do niej* (EB2). Nie bez znaczenia jest także szyk zdań. W przypadku szyku przestawnego trudniej zachować jest studentom poprawną akomodację rodzajową: **Najtrudniejszą rzeczą była brak rodziny* (EB2); **Spodobało mi się większy poziom życia* (EB2); **Dusił się we mnie chęć* (EB1); **Minęło już 1 rok i 3 miesiące* (EB1). Szczególnym przykładem jest początek zdania warunkowego: **Gdyby nie była brzydka pogoda* (8TG). Wypowiedzeń tego rodzaju studenci unikają w niesterowanych pracach pisemnych, a niepoprawne zdanie wymuszone w teście gramatycznym pojawiło się aż ośmiokrotnie. Przeczenia typu *jest – nie ma / nie było / nie będzie* (zdania egzystencjalne – zob. Dąbrowska, Pasieka 2014: 124) są szczególnie trudne tam, gdzie dane jest zdanie wyjściowe niezaprzeczone – jak było w tym przypadku w teście gramatycznym.

Wykscerpowano w sumie 15 błędów.

Grupa główna w liczbie mnogiej

Zdecydowanie trudniejszy jest dobór rodzaju orzeczenia do podmiotu w lm. niż w lp. Działła w tym względzie silna interferencja, związana z pierwotnym kategoryzowaniem rzeczywistości, pozbawionym podziału istot i zjawisk na męsko- i niemęskoosobowe (Krawczuk 2012d: 164). Kryterium semantyczne podmiotu nie wydaje się mieć tutaj większego znaczenia. Najczęściej błędy w rodzaju orzeczenia zdarzają się przy podmiotach żywotnych osobowych, rzadziej przy nieżywotnych,

a najrzadziej przy żywotnych nieosobowych, co odpowiada raczej naturalnej częstotliwości pojawiania się danych tematów w wypowiedziach²⁹⁷.

Najwięcej tego typu błędów w korpusie popełniono w zdaniach w czasie przeszłym (71)²⁹⁸, np. **Oni jadły psów* (EB1); **Do Tetiany podbiegli koleżanki* (PP). W zdaniach warunkowych wystąpiło 7 błędów: **Jeżeli by my cały czas pracowali i uczyły się, wtedy zmarliby bardzo szybko i nie odczuwali sukcesu* (PP), a 4 w wypowiedzeniach w czasie przyszłym, oznaczających trwanie danej czynności: **...projektach, warsztatach, szkoleniach, które będą dawali* (EB1); **Będą grali zespoły* (EB1); **Będą brali udział młode talenty* (EB1).

Niepoprawny przypadek podmiotu w konstrukcjach zaprzeczonych

W tzw. zdaniach egzystencjalnych *jest – nie ma* podmiot z mianownikowego zamienia się na dopełniaczowy przy negacji, np. *Jest chleb – Nie ma chleba*. Sporadycznie zdarzają się błędy, w których podmiot po zaprzeczonym orzeczeniu przyjmuje inny przypadek: **bo nie było autobusem* (EB1) lub pozostaje podmiotem mianownikowym: **Gdyby nie była brzydka pogoda* (8TG).

W sumie popełniono 9 błędów.

3.4.1.5.4. Podsumowanie danych ilościowych – akomodacja w grupie głównej

Poniższa tabela zawiera liczbę błędów popełnionych w związku zgody podmiotu i orzeczenia w danej kategorii gramatycznej.

Tab. 37. Liczba błędów naruszających zgodność między podmiotem a orzeczeniem

Kategoria gramatyczna	Liczba błędów
liczba	74
osoba	150
rodzaj	97
przypadek	9
RAZEM	330

²⁹⁷ Z wcześniejszych moich badań nad błędami Ukraińców w polskim r. m.-os. wynika, iż największa trudność w doborze rodzaju orzeczenia występuje przy podmiocie oznaczającym zbiorowość ludzką, a posiadającym gramatyczny r. niem.-os., jak *narody*. W wypowiedzeniu z tym podmiotem popełniono w teście dużo błędów (55,5%): *Wszystkie narody wiedzieli/ wiedziały, że Polska była potężna* (należało zaznaczyć prawidłową formę) (Izdebska-Długosz 2016d).

²⁹⁸ Wszystkie korpusowe błędy w r. m.-os. i r. niem.-os. były już prezentowane, patrz 3.3.6.4., 3.3.6.8.

Popełniono liczne błędy naruszające zgodność gramatyczną w składniowej grupie głównej. Najczęściej naruszano związek zgody pod względem osoby, rzadziej rodzaju, liczby, a najrzadziej pod względem przypadku. Choć może dziwić, że częściej naruszana jest zgodność co do osoby niż rodzaju w związku głównym, zjawisko to wynika z charakteru samej gramatyki – gramatyczna osoba występuje w grupie głównej w zdaniach we wszystkich czasach i trybach, rodzaj zaś nie (nie występuje w czasie teraźniejszym i trybie rozkazującym).

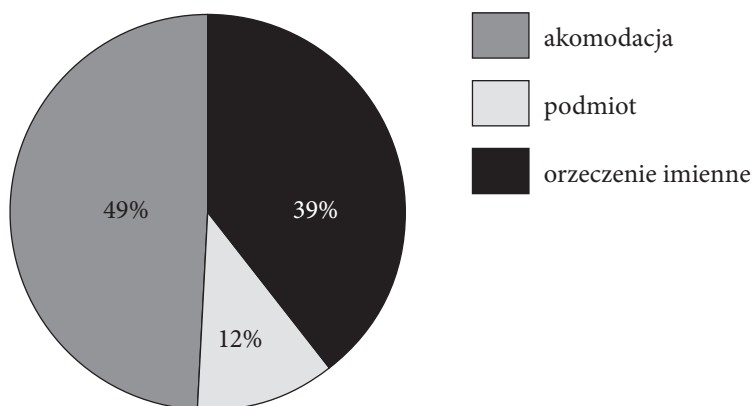
3.4.1.6. Podsumowanie danych ilościowych – błędy w grupie głównej

Popełniono w sumie 676 błędów w składniowej grupie głównej, na co składa się:

- 268 błędów w orzeczeniu imiennym (najliczniejsza jest grupa błędów w orzeczeniu imiennym wyrażonym przymiotnikiem – 118);
- 78 błędów w podmiocie: 38 błędów zbędnego podmiotu (zaimkowego), 16 błędów w podmiocie szeregowym, 24 błędy braku podmiotu;
- 330 błędów w akomodacji składniowej w grupie głównej.

Poniższy diagram przedstawia rozkład procentowy błędów w syntaktycznym związku głównym.

Diagram 17. Udział procentowy typów błędów w grupie głównej



Największym problemem składniowym w grupie głównej okazała się akomodacja podmiotu i orzeczenia – uzgodnienie formy gramatycznej obu części zdania w związku zgody. Na drugim miejscu, pod względem częstotliwości błędów, znalazło się orzeczenie imienne, natomiast poprawne skonstruowanie podmiotu zajmuje trzecią (ostatnią) pozycję.

3.4.2. Akomodacja składniowa w związkach pobocznych

Akomodowane związki poboczne to przydawka w związku zgody z wyrazem określającym oraz dopełnienie w związku rzędu. Najliczniejsze błędy dotyczą nieprawidłowego pod względem przypadku dopełnienia, gdyż rekcja poszczególnych części mowy w J1 i J2 znacząco się różni.

3.4.2.1. Błędy rekcji czasowników

Czasowniki są tymi częściami mowy, które najczęściej determinują przypadek podrzędnika (Krawczuk 2011a: 227), stąd błędów w rekcji czasowników wystąpiło najwięcej. Według kryterium strukturalnego błędy te można podzielić na kilka grup: błędne dopełnienie bezprzyimkowe (akomodowany jest sam rzeczownik lub zaimek rzeczowny), błędne dopełnienie przyimkowe (akomodowane jest wyrażenie przyimkowe), błędne dopełnienie bezprzyimkowe w miejsce przyimkowego oraz błędne dopełnienie przyimkowe w miejsce bezprzyimkowego, a także błędny przyimek w podrzędnym wyrażeniu przyimkowym. Błędy te mają przede wszystkim źródło interferencyjne.

3.4.2.1.1. Błędna rekcja dopełnienia bliższego

Dopełnienie bliższe w języku polskim występuje zwykle w B. po czasownikach czynnych przechodnich, np. *Czytam książkę*, rzadziej zaś w N. (po orzeczeniach oznaczających rządzenie, kierowanie), np. *Administrator zarządza majątkiem* (Bąk 1999: 419). Studenci z prymarnym językiem ukraińskim często popełniają błąd dopełniaczowej rekcji dopełnienia bliższego w języku polskim, np. **Mam zeszyta*. Błąd ten ma podwójne podłoże interferencyjne. Po pierwsze, dopełnienie bliższe w języku ukraińskim może występować zarówno w B., jak i w D., np. pol. *Oni śpiewali pieśni* – ukr. *Вони співали пісні* (B.) / *Вони співали пісень* (D.). Obie formy różnią się jednak nieco znaczeniem (Kononenko 2012: 631). Po drugie, w związku z tym, iż synkretyzm rodzajowy rzeczowników w B. i D. jest w języku ukraińskim szerszy niż w polskim (patrz 3.3.1.1.), tworzone są na wzór z J1 zdania: **Widzę psów*; **Spotykam dziewczyn*. Obligatoryjność synkretyzmu biernikowego w języku ukraińskim może wzmacniać wariantywność przypadku dopełnienia i wpływać na to, iż częściej w przypadku lm. rzeczowników nieżywotnych Ukraińcy będą tworzyć zdania z dopełnieniem bliższym w D., co z kolei przełoży się na dopełniaczową rekcję dopełnienia bliższego w wypowiedzeniach w języku polskim.

Kolejnym zjawiskiem, które może dodatkowo wzmacniać siłę transferu negatywnego zewnętrznego, jest ekspansja form D. w miejsce B. we współczesnym języku polskim. W polszczyźnie potocznej szerzą się niepoprawne formy z dopełniaczo-

wym dopełnieniem²⁹⁹: **leczyć zęba*; **prowadzić bloga*; **jeść loda*; **wykorzystywać mema*; **kupować torta*³⁰⁰. Poniżej wypisano wyekscerpowane błędy:

**Kupiłem czytnika matce i ona jest bardzo zadowolona z czytnika (PP); *Musi kupić czytnika (PP); *Można po prostu kupić czytnika (PP); *kupić pop-korna (EB1); *kupić projektora (EB1); *Ukradłem rowera u pani (KP); *otrzymać lista (EB2); *Przesyłam tego lista (EB1);*

**Ona lubi wypić mocnej kawy (EB2); *wypić piwa (EB1)³⁰¹; *Nie widziałem żadnego filma przez telewizor (EB1); *Też widzę wielkiego plusa (EB2); *pooglądać ciekawego filmu (EB1); *pooglądać filma (2EB1); *pooglądać telewizora (EB1); *Włącz telewizora (EB1); *Chciałem zobaczyć tego megapolisa (EB1); *Źle znam polskiego (PP); *Wziąłem klucza (EB1); *Mam takiego ideała (EB1); *Mam autobusa (EB1); *Mam zeszyta, długopisa, tableta (TG); *Gdybyśmy miały czasu (TG); *Basia lubi spokój, [...] i po prostu domowego, rodzinnego ciepła (PP); *Kto lubie domowej atmosfery (PP); *Lubimy tego bardzo (PP); *wykonać empirycznej weryfikacji hipotezy (PP); *zrobić manicura (PP); *uzyskać grantu (PP); *Czego pan chciałby zakupić dzisiaj? (PP); *Proszę mnie sera Gouda (PP); *Dodała nowej informacji (PP); *Witam pani (2EB1); *Zachęcam pani (EB1); *spędzać czasu na naukę (EB2); *znaleźć lepszego życia (EB2); *dawać sobie rady (PP); *Poznajemy czegoś nowego (EB1);*

**Kupiłyśmy produktów (EB1); *Jeśli chcesz poczuć realnych specyfików (EB1); *Potencjalny pracownik powinien posiadać niektórych obowiązkowych cech (PP); *zwiedzić takich ciekawych miejsc (EB1); *Student powinien opisać tych badań (PP); *Nie zawsze można widać wszystkich emocji (PP); *Osiągają bardzo dobrych wyników swojej pracy (EB1); *zdobyć sukcesów (EB1); *spożywać witaminów (PP).*

W błędnym – dopełniaczowym (zamiast biernikowego) – dopełnieniu bliższym popełniono w sumie 49 błędów.

²⁹⁹ Poprawny jest natomiast w polszczyźnie *genetivus partitivus*, występujący w dopełniaczowym dopełnieniu oznaczającym, że mowa o części jakiejś większej całości, np. *Chcę wodę* i *Chcę wody* ('trochę wody').

³⁰⁰ Rzeczowniki męskie nieżywotne coraz częściej stają się w mowie potocznej deklinacyjnie równe żywotnym. Do niedawna niepoprawne: *wysyłać SMS-a* dziś już mieści się w normie użytkowej (pot. – zob. WSPP: 1069). Nikt nie dziwi się wariantowości form: *jeść kotlet/kotleta*, choć *jeść torta* razi i jest poniżej normy (WSPP: 1186). Równocześnie przy czasownikach o rekcji dopełniaczowej pojawia się w mowie potocznej dopełnienie w B.: **Słucham muzykę*; **Szukam ją*. Na temat końc. -a/-u w D. lp. r.m. (zob. Krawczuk 2011a: 180–183).

³⁰¹ Oba przykłady można by zaszeregować jako prawidłową realizację *genetivus partitivus*, gdyby były odosobnione, jednak w kontekście liczby błędów w dopełnieniu bliższym wydaje się, iż formy te mają takie samo podłoże jak pozostałe.

3.4.2.1.2. Błędy w konstrukcjach zaprzeczonych

Najczęstsze błędy w konstrukcjach zaprzeczonych (poza grupą główną) polegają na użyciu zaprzeczonego dopełnienia bliższego w B. zamiast w D. W języku polskim dopełnienie bliższe w B. po czasowniku zaprzeczonym obligatoryjnie³⁰² przyjmuje formę dopełniaczową: *Lubię kwiaty – Nie lubię kwiatów*. Inaczej jest jednak w językach wschodniosłowiańskich. U studentów ukraińskojęzycznych transfer negatywny z J1 jest dodatkowym bodźcem wywołującym ten błąd, występujący u uczących się z wieloma różnymi językami pierwszymi³⁰³. Błąd **Nie lubię sport* (TG) zam. *Nie lubię sportu* ma swe źródło w konstrukcji rodzimej: ukr. i ros. *Я не люблю спорт*.

W korpusie zanotowano błędy w przypadku zaprzeczonego dopełnienia wyrażonego rzeczownikami (wraz z wyrazami określającymi):

**Nie oświetlał ekran* (PP); **Nie musi powodować stres* (PP)³⁰⁴; **Nic z jego codzienności nie robi życie fantastycznym* (PP); **E-papier nie możemy rozerwać* (PP); **Taki świat nie chce mi się zobaczyć* (PP)³⁰⁵; **Nie męczy nasze oczy* (PP); **Nie będzie zajmował całą torbę lub szafę* (PP); **Miłość nie robi z nich parę* (PP); **Jeszcze nie odwiedził Biedronkę* (PP); **Nie ma dużo pasje* (PP); **nie wysuszyć skórę* (PP); **Jeszcze nigdy nie wykonywałam stronę WWW* (PP); **Nie chciał utrudniać sobie życie* (PP); **Nie psuje oczy* (2PP); **Nie będzie mogła utworzyć parę* (PP); **Nie napisałam to upoważnienie* (PP); **Nie mam dziadką* (PP); **Ten czas nigdy nie zapomni* (PP); **Postarałbym się nie utracić świadomość* (PP);

**Nie mogę zrealizować to marzenie* (EB1); **Nie kocha prace* (EB1); **Nie wziąć pod uwagę ten aspekt* (EB1); **Nie znajdzie słońce* (EB1); **Nie zdążam przeczytać cały tekst* (EB1); **Nie przegap szansę* (EB1); **Nie robić mnie kolację* (EB1); **Nie zapomnę te wakacje* (EB1); **Mój tata nie lubię telewizję* (EB1);

**Nie zdążyłem znaleźć co najmniej jedną wadę* (EB2); **Nie potrzeba kupować książki, a możemy czytać ich* (EB2); **Nie mają możliwości zostawić dziecko* (EB2); **Nie myje*

³⁰² Wyjątkiem są niektóre przypadki szyku zdaniowego, w którym przeczenie oddala się od dopełnienia, oraz konstrukcje z czasownikami niewłaściwymi i bezokolicznikami, w których wariantywnie możliwe jest dopełnienie w B. i D. (Krawczuk 2011a: 232–233).

³⁰³ Jak piszą A. Dąbrowska i M. Pasięka: „Zaprzeczanie biernikowej konstrukcji dopełnieniowej przez dopełniacz pojawia się już na wstępnym etapie nauczania, ponieważ jest to jedna z głównych funkcji tego przypadku. Stosunkowo duża ilość błędów w tej grupie, popełnianych na wyższych poziomach nauczania, pokazuje, że jest to trudne miejsce polszczyzny [...]” (2002: 53).

³⁰⁴ A. Krawczuk zaznacza, iż częstsze są błędy w przypadku dopełnień po konstrukcji czasownik modalny+bezokolicznik niż po zaprzeczeniu jednego tylko czasownika (2011a: 232).

³⁰⁵ Jak zauważa A. Krawczuk, gdy wyraz podrzędny znajduje się w prepozycji wobec wyrazu nadrzędnego, wówczas trudniej o poprawną rekcję, „uwaga nadawcy może się nieco rozpraszać, a mówienie jak gdyby *nie nadąża za myślą*” (2011a: 238), co zaobserwować można w dwóch ostatnich przed przykładem.

naczynie po posiłku (EB2); **Nie przygotowywałem jedzenie* (EB2); **Nie wybierał ani studia ani kraj* (EB2).

Mniej jest błędów z dopełnieniem wyrażonym zaimkami, jak w zdaniach: pol. **Nie mogę to zacząć zam. Nie mogę tego zacząć* – ukr. *Я не можу почати це* (ros. *Я не могу начать это*):

**Ciekawie, że nie chce próbować coś zmienić* (PP); **Nie musi jeszcze dodatkowo coś kupować* (PP); **Jeżeli nie wiem coś* (EB2); **Coś nie wiem, coś nie rozumiem* (EB1); **Nikt nie może zrobić tobie coś* (PP);

**Nie mogę to zacząć* (KP); **Ja to nie rozumiem* (PP); **Czemu nie zrobić to* (EB1); **To pocucie nie można przekazać słowami* (EB2); **Nie masz w ręce to co czytasz?* (PP);

**Nie rozczarować ją* (EB1); **Nie zniszczać ją* (EB2).

Błędy związane z zaprzeczeniem B. występują także w zdaniach podrzędnych, które łączą się z nadrzędnymi za pomocą zaimków. Powstające konstrukcje wynikają także z interferencji: **Dzień, który nie zapomnę nigdy* (EB1) zam. *Dzień, którego nigdy nie zapomnę* – ukr. *День, який я ніколи не забуду*; ros. *День, который я никогда не забуду*:

**Trzeba pamiętać o ładowaniu czytnika, co nie potrzebuje komputer* (PP); **To, co my codziennie nie mówimy* (PP); **Rodzinę, którą nie widziałam* (EB1); **Wybierają pracę, którą nie lubią* (EB1); **Jedliśmy takie potrawy, jakie do tej pory nawet nie mogłem wymyśleć* (EB1).

Przykładem na hiperpoprawność jest zdanie: **Najlepszej przyjaciółki ma nie każda dziewczyna* (EB1), w którym zaprzeczeniu nie ulega czasownik *mieć*, ale zaimek przymiotny *każda*. Nie bez znaczenia jest też niepoprawny szyk tego wypowiedzenia, który nie ułatwia uzgadniania poprawnej formy poszczególnych składników.

Problemy z konstrukcjami zaprzeczonymi występują także w zdaniach warunkowych, szczególnie jeśli mają one powstać wskutek przekształcenia zdań oznajmujących – takie zdania są często elementem testów gramatycznych. Konstruując zdanie warunkowe, studenci koncentrują się na poprawnych formach trybu przypuszczającego, który jest dla nich skomplikowany (patrz 3.3.6.8.), zapominając przy tym o konieczności dodatkowego przekształcenia dopełnienia z B. na D.: **Gdybyście uczyły się więcej, to nie oblałybyście ten egzamin* (8TG); **Gdyby chodnik nie był śliskim, nie wyróciłbym się i nie złamałbym nogę* (13TG); **Gdyby one sprzątały, teraz nie miałyby okropny bałagan* (6TG).

Wykscerpowano 80 błędów w polskich konstrukcjach zaprzeczonych.

3.4.2.1.3. Błędny przypadek dopełnienia bezprzyimkowego

Stosunkowo niewiele błędów wystąpiło w rządzie dopełnień bezprzyimkowych. Przedstawiono je w poniższej tabeli, wraz ze wskazaniem ich rekcyj w języku polskim oraz ukraińskim³⁰⁶, co pozwala ustalić źródło błędów.

Tab. 38. Błędy rzędu w dopełnieniu bezprzyimkowym

Lp.	Wykscerpowane błędy	Poprawna wersja
1.	pol. szukać+D. – ukr. шукати+В. <i>*Poszukuję mieszkanie (EB1); *Szukają inną (EB1); *Szukam nową pracę (EB1); *Szukam do wynajęcia kawalerkę (EB1); *Szukam mieszkania jednokojowwyj (EB1); *Szukają wygody sobie (EB1); *Szukam małe, komfortowe i tanie mieszkanie (EB1); *Szukam jednopokojowe mieszkanie (EB1); *Szukam kawalerkę (EB1); *Szukam mieszkanie (4EB1); *szukając potrzebny materiał (EB2); *Cały czas poszukują zabójce (PP); *On szuka kobietu (PP); *Szuka kobietę (PP); *Szuka dziewczynę (PP); *Wojtek szuka szatynkę (PP); *Szukaliśmy kolorystykę, jaka będzie (PP); *Od godziny szukam ten klucz (6TG); *Nie taka, jaką szuka Bartek (PP); *Szukałbym najbardziej bezpieczne miejsce (PP)</i>	<i>Poszukuję mieszkania³⁰⁷</i>
2.	pol. słuchać+D. – ukr. слухати+В. <i>*posłuchać muzykę (EB2); *słuchać muzykę (EB2); *Posłuchałbym muzykę (PP)</i>	<i>posłuchać muzyki</i>
3.	pol. zapominać+D. – ukr. забувати+В. <i>*Zapomniałeś komórkę (EB1); *Pan Wacław często zapomina okulary (11TG); *Zapomnialiśmy jedzenie, lekarstwa (PP)</i>	<i>Zapomniałeś komórki</i>
4.	pol. używać+D. – ukr. вживати+В. <i>*używać najlepsze funkcje (PP)</i>	<i>używać najlepszych funkcji</i>
5.	pol. próbować+D. – ukr. пробувати+В. <i>*Możecie spróbować masaż (PP)</i>	<i>Możecie spróbować masażu</i>
6.	pol. towarzyszyć+C. – ukr. супроводжувати+В. <i>*On towarzyszy grupy wycieczkowe w podróżach (PP)</i>	<i>On towarzyszy grupom wycieczkowym [...]</i>
7.	pol. gratulować+C. – ukr. вітати+D. <i>*Chciałbym pogratulować pana (EB1)</i>	<i>Chciałbym panu pogratulować</i>

³⁰⁶ Rekcyję ukraińskich czasowników ustalano na podstawie: Kononenko 2012: 578–584; SUM; SPU.

³⁰⁷ Ze względu na objętość publikacji w tej rubryce podaje się tylko jeden przykład redakcji błędnego wyrażenia (pierwszy błąd).

Lp.	Wykscerpowane błędy	Poprawna wersja
8.	pol. faworyzować+B. – ukr. давати перевагу+C. *Wasz wybór musi zależeć od tego, któremu odpoczynkowi faworyzujecie (PP)	Wasz wybór musi zależeć od tego, który wypoczynek faworyzujecie
9.	pol. uprawiać+B. – ukr. займатися+N. *uprawiać sportem (EB1)	uprawiać sport
10.	pol. uczyć+D. – ukr. учити+C. / навчати+D. *Uczą niepotrzebnym rzeczom (EB1)	Uczą niepotrzebnych rzeczy
11.	pol. uczyć się+D. – ukr. учитися (вчитися)+D. / учити (вчити)+B. / навчатися+C. *Będę uczyć polski (PP); *uczyć kogoś to, co znam (EB1); *Ona specjalnie uczy to (PP); *Uczysz coś? (EB1); *Trzeba uczyć język polski (EB2); *żeby uczyć obcy język (EB2); *Trzeba uczyć te przedmioty (PP); *Można uczyć języki obce (PP); *Każdy dzień musimy uczyć coś nowe (PP) ³⁰⁸	Będę uczyć się polskiego
12.	pol. posmakować+D. – ukr. покуштувати+B./D. *posmakować smaczną kuchnię (EB1)	posmakować smacznej kuchni
13.	pol. razić+B. – ukr. бити+C. *Słońce raziło nam w oczy (EB1)	Słońce raziło nas w oczy
14.	pol. potrzebować+D. – ukr. потребувати+D. *Potrzebuję jednoosobowy pokój (EB1); *Potrzebujemy niektóre niezbędne rzeczy (EB1)	Potrzebuję pokoju jednoosobowego
15.	pol. ufać+C. – ukr. довіряти+C. *Ufam tylko moją przyjaciółką Kasią (TG); *Ufam tylko mojej przyjaciółce Kasi (TG); *Ufam tylko moją przyjaciółkę Kasię (3TG)	Ufam tylko mojej przyjaciółce Kasi
16.	pol. zachwycać się+N. – ukr. захоплюватися+N. *Bartek zachwycał się pięknego krajobraza (TG); *Bartek zachwycał się pięknymi krajobrazami (TG)	Bartek zachwycał się pięknymi krajobrazami
17.	pol. wybierać+B. – ukr. вибирати+B. *wybrać ładną odzież (EB1)	wybrać ładną odzież
18.	pol. dawać+C. – ukr. давати+C. *Kwiaty dałem swoją sąsiadką (TG)	Dałem kwiaty swojej sąsiadce
19.	pol. wyprostować+B.+N. – ukr. випростувати+B.+N. *Próbuje wyprostować ich grzebień (EB2)	Próbuje wyprostować je grzebieniem

³⁰⁸ W podanych przykładach występuje złożony błąd. W podanych zdaniach występuje błędnie czasownik niezwrotny (w języku polskim oznaczający 'przekazywanie wiedzy innym osobom'), który ma w J1 rekcję B., a oznacza to samo co jego odpowiednik zwrotny z rekcją D. Zatem pierwotny w tym przypadku wydaje się błąd zwrotności, a błąd interferencyjny rzędu jest jego konsekwencją.

Lp.	Wykscerpowane błędy	Poprawna wersja
20.	pol. opiekować się+N. – ukr. опікуватися+N. / доглядати+B. * <i>Będzie mnie opiekować</i> (EB2)	<i>Będzie się mną opiekować</i>
21.	pol. być zainteresowanym+N. – ukr. бути зацікавленим+N. / u(w)+Ms. * <i>Jesteśmy zainteresowane przebieg życia każdej z kobiet</i> (PP)	<i>Jesteśmy zainteresowane przebiegiem życia każdej z kobiet</i>

Większość zaprezentowanych powyżej błędów ma swoje źródło w transferze negatywnym z J1 – to przykłady w punktach 1.–13. Szczególnie istotne w tym zestawieniu wydają się czasowniki *szukać*, *śłuchać*, *zapominać*, *używać*, *próbować*, które są niejako podwójnie kłopotliwe dla ukraińskojęzycznych studentów: raz z racji tego, że przypisywany jest im biernikowy rząd (gdyż taki ma większość polskich czasowników), po drugie – mechanizm ten jest wzmacniany przez biernikowy rząd ukraińskich odpowiedników tych czasowników. Problemy sprawia Ukraińcom także rekcja czasownika *uczyć/uczyć się* ze względu na istnienie potrójnego rzędu w języku ukraińskim: biernikowego, dopełniaczowego i narzędnikowego (bez zmiany znaczenia). W języku polskim czasownik ten rządzi dopełnieniem w D.

Nie zawsze jednak błędy rekcji dopełnienia wynikają z przenoszenia struktur z rodzimego języka. Dowodem na to są przykłady błędów 14.–21.³⁰⁹, w których popełniono błędy wynikające nie z transferu negatywnego, ale z nieumiejętności tworzenia form przypadkowych rzeczowników. O ile bowiem w przypadku transferowego przeniesienia z J1 przy czasowniku *szukać* mamy do czynienia z licznymi, identycznymi w formie błędami, wskazującymi na istnienie ich „wzoru”, o tyle w przypadku błędów w punkcie 15. występuje wiele różnych form przypadkowych (z brakiem zgody co do przypadku w przydawkach), co wskazuje nie na problem z przenoszeniem „wzoru”, ale na luki w znajomości fleksji i umiejętności stosowania właściwych form przypadkowych. Trudno bowiem wymagać, by student zastosował poprawny C., jeśli nie pamięta jego końcówek i nie odróżnia ich od końcówek innych przypadków zależnych. Dlatego też z konsekwentnymi w formie, występującymi regularnie błędami rekcji czasownika, mającymi swe wyraźne źródło interferencyjne, mamy do czynienia zwykle na późniejszym etapie nauki języka, po ugruntowaniu się już form fleksyjnych polskich leksemów (od poziomu B1).

³⁰⁹ Punkt 20. to czasownik *opiekować się* z narzędnikowym rządem w polszczyźnie, mający identycznie brzmiący odpowiednik w języku ukraińskim z taką samą rekcją dopełnienia w N. Jednak odpowiedników jest w języku ukraińskim więcej, a ich rekcja się różni (np. *піклуватися*, *дбати+про+B.*). Występuje także czasownik *доглядати* (pol. dosłownie – *doglądać*), który ma bezprzyimkową rekcję biernikową. Być może, choć to jedynie domysły, ten właśnie odpowiednik wpłynął na powstanie błędnego dopełnienia w B. po czasowniku *opiekować się* (SPU: 297). Byłby to zatem przykład na przeniesienie rekcji z synonimicznego czasownika rodzimego.

Przykładem na mieszanie dwóch dopełnień dalszych jednego czasownika jest błąd: **Odmawiają różnym możliwościami* (PP), w którym zastosowano C. właściwy innemu dopełnieniu tego czasownika: *odmawiać komu* (C.) *czego* (D.). Poprawna jest forma D. tego dopełnienia: *Odmawiają różnych możliwości*, która zgadza się formą z przyimkowym dopełnieniem w języku ukraińskim: ukr. *Вони відмовляються від різних можливостей*. Powyższy błąd jest więc przykładem na transfer wewnętrzny.

W dopełnieniu bezprzyimkowym popełniono w sumie 76 błędów.

3.4.2.1.4. Błędne dopełnienie przyimkowe

Błędy w dopełnieniu przyimkowym zebrano w trzech grupach. Pierwsza grupa zawiera błędy w przypadku rzeczownika (i wyrazów towarzyszących) po prawidłowym przyimku, np. **zadbać o ubezpieczeniu* zam. *zadbać o ubezpieczenie* (zadbać+o+B.). W drugiej grupie znalazły się błędy użycia nieprawidłowego przyimka, w trzeciej zaś – błędne użycie całego wyrażenia przyimkowego, gdzie zastosowano nieprawidłowy przyimek i przypadek rzeczownika, np. **Tęsknię po tobie* zam. *Tęsknię za tobą* (tęsknić+za+N.). W pierwszej grupie znalazły się następujące błędy:

Tab. 39. Błędny przypadek w dopełnieniu przyimkowym

Lp.	Wyekscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
1.	<i>*martwić się o nim</i> (PP); <i>*Masz możliwość nie martwić się o przyszłości</i> (EB2); <i>*Martwić się o niej</i> (PP); <i>*Nie martw się o ludziach</i> (KP)	<i>martwić się o niego</i>
	<i>martwić się+o+Ms.</i>	<i>martwić się+o+B.</i>
2.	<i>*Zapyta mnie o podróży</i> (EB1); <i>*Zapytałabym o ich mieszkaniach</i> (PP); <i>*Pytali o zabiegach wykonywanych metodą tradycyjną</i> (8TG); <i>*zapytać o swoim mieszkaniu</i> (EB1)	<i>Zapyta mnie o podróż</i>
	<i>pytać+o+Ms.</i>	<i>pytać+o+B.</i>
3.	<i>*Lubię dbać o formie</i> (PP); <i>*zadbać o ubezpieczeniu</i> (PP); <i>*Zrobiły zakupy ta zadbały o ubezpieczeniu</i> (PP); <i>*Każda kobieta będzie dbać o swoim zdrowiu i o swoim pięknie</i> (PP); <i>*zadbanie o ubezpieczeniu</i> ³¹⁰	<i>Lubię dbać o formę</i>

³¹⁰ W spisie błędów w rekcji dopełnienia znalazły się także gerundia (oraz imiesłowy) utworzone od czasowników z dopełnieniami przyimkowymi, gdyż te są w obu przypadkach identyczne (pytać+o+B. = pytanie+o+B.). Inaczej jest w przypadku gerundiów występujących w funkcji dopełnienia bliższego bezprzyimkowego. Biernikowa rekcja czasowników zmienia się na dopełniaczową rekcję gerundiów, np. *kupić kawę* – *kupowanie kawy*.

Lp.	Wyekscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
3.	(PP); *Ona dbaje o moim zdrowiu (EB1); *Lepiej dba o studentach (PP); *Polska dba o swoich studentach (EB2)	
	dbać+o+Ms.	dbać+o+B.
4.	*Troszczy się o swoich interesach (EB1)	Troszczy się o swoje interesy
	troszczyć się+o+Ms.	troszczyć się+o+B.
5.	*Proszę o kontakcie mailowym (EB1); *Kiedy go o tym nie proszę (EB1); *Poprosi go o pomocy (EB2)	Proszę o kontakt mailowy
	prosić+o+Ms.	prosić+o+B.
6.	*Kiedy chodziło o demokracji (EB1); *Jeśli chodzi o studiach (EB2); *Jeśli chodzi o Illustratorze (PP); *O czym chodzi (PP)	kiedy chodzi o demokrację
	chodzi+o+Ms.	chodzi+o+B. ³¹¹
7.	*być zaangażowanym w różnych projektach (EB1)	być zaangażowanym w różne projekty
	być zaangażowanym (angażować się)+w+Ms.	być zaangażowanym (angażować się)+w+B.
8.	*Lubię grać z nim w różnych, ciekawych sportów (EB2)	Lubię z nim grać w różne, ciekawe gry sportowe
	grać+w+Ms.	grać+w+B.
9.	*Jestem dumny z bratem (EB2)	Jestem dumny z brata
	być dumnym+z+N.	być dumnym+z+D.
10.	*Ktoś marzy o pieniądze i sukces (EB1); *Każdy marzy o coś innego (EB1)	Ktoś marzy o pieniądzach i sukcesie
	marzyć+o+B.	marzyć+o+Ms.
11.	*Zakocha się w mojego chłopaka (EB1); *Coraz bardziej byłam w niego zakochana (Tł)	Zakocha się w moim chłopaku
	zakochać się+w+B.	zakochać się+w+Ms.
12.	*a nie opierać się na własne słowa (PP)	a nie opierać się na własnych słowach
	opierać się+na+B.	opierać się+na+Ms.
13.	*Mogę liczyć na niej (EB1)	Mogę na nią liczyć
	liczyć+na+D.	liczyć+na+B.
14.	*Czekam na twojego lista (EB1)	Czekam na twój list
	czekać+na+D.	czekać+na+B.

³¹¹ Chodzi o – to czasownik niewłaściwy (nie łączy się z podmiotem w M., występuje wyłącznie w 3. os. lp.) (ISSP: 171).

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
15.	*Człowiek, na którego zawsze mogą polegać (EB2)	Człowiek, na którym zawsze mogą polegać
	polegać+na+B.	polegać+na+Ms.
16.	*Zawiodłem się na Marka Nowaka (5TG); *Zawiodłem się na Markowi Nowakowi (TG)	Zawiodłem się na Marku Nowaku
	zawieść się+na+D./C.	zawieść się+na+Ms.
17.	*Robią wybór za dziecka (EB1)	Dokonują wyboru za dziecko
	dokonywać wyboru+za+D.	dokonywać wyboru+za+B.

Błędy 1.–9. z powyższej tabeli pokazują wyraźnie, iż część błędów w rekcji dopełnienia przyimkowego ma charakter transferu wewnętrznego (hipergeneralizacja), gdyż ich źródło to kierowanie się przez studentów rzędem przyimków polskich³¹² (w wyrażeniach przyimkowych o funkcji okolicznika). Studenci zapoznają się z głównymi przyimkami w czasie omawiania zagadnień fleksyjnych i wówczas zapamiętują, iż przyimek *z* łączy się z N., natomiast przyimki *o*, *w* łączą się z Ms.³¹³ Popełnione błędy skłaniają ku refleksji, iż nawet na początkowym etapie nauki trzeba sygnalizować, iż przyimki w wyrażeniach przyimkowych akomodowanych (z innymi częściami mowy) mają odmienną rekcję niż przyimki samodzielne przed nieakomodowanymi okolicznikami (np. *iść z bratem*, ale *być dumnym z brata*).

Hiperpoprawność w tym kontekście występuje w przykładzie 10., w którym polski czasownik *marzyć o* ma – rzadszą – rekcję miejscownikową.

Kolejny problem występuje w wyrażeniach przyimkowych z przyimkiem *na* (punkty 12.–17.), który w języku polskim może się łączyć z rzeczownikiem zarówno w B., jak i w Ms. Pojawia się tutaj wahanie co do przypadku, wzmacniane często interferencją, np. pol. *polegać na*+Ms. – ukr. *покладатися на*+B.

Część błędów wynika z luk w znajomości polskiego systemu fleksyjnego – tam, gdzie błędy są jednostkowe, niczym nieuzasadnione, i gdzie rekcja w języku polskim i ukraińskim jest identyczna, np. w punktach 13. i 14.: pol. *liczyć na*+B. – ukr. *розраховувати на*+B.; pol. *czekać na*+B. – ukr. *чекати на*+B. Oczywiście, warto także w niektórych przypadkach wziąć pod uwagę odmienną od ukraińskiej

³¹² W języku ukraińskim większość czasowników z przykładów 1–9 ma identyczny rząd: pol. *martwić się o matę* – ukr. *турбуватися про маму*; pol. *troszczyć się o matę (dbać o matę)* – ukr. *ніклуватися про маму*, a odpowiednikiem polskiego *o* w tych wyrażeniach jest ukraiński przyimek *про*.

³¹³ Jest to zatem zjawisko hipergeneralizacji: rekcja przyimka *o* zostaje uznana za miejscownikową w każdej pozycji i funkcji składniowej (na wzór odpowiednika tego polskiego przyimka – ukr. *про*, który ma zawsze rekcję B.). Transferowi ulega więc reguła z J1.

rekcję rosyjską, która również ma wpływ na powstawanie błędów, tj. **Czekam na twojego lista* (por. ukr. чекати+на+В. – ros. ждать+D.). Ponadto do błędów wynikających z nieznamośności fleksji zaliczymy: **Rozmawialiśmy o Barbarą Rudzką* (TG); **Tęskniła za rodzinę* (PP); **Zawiodłem się na Markowie Nowaku* (TG).

W punkcie 11. natomiast mamy do czynienia z typowym błędem transferu z języka ukraińskiego i rosyjskiego (pol. zakochać się+w+Ms. – ukr. закохатися+v+B.; влюбитися+v+B.).

W pierwszej grupie znalazło się 49 błędów.

Do drugiej grupy błędów w dopełnieniu przyimkowym zaliczono te, w których użyto nieprawidłowego przyimka. Błędy przedstawiono w poniższej tabeli.

Tab. 40. Błędy nieprawidłowego doboru przyimków w dopełnieniu przyimkowym

Właściwy przyimek	Wykscerpowane błędy
1. o	pro <i>*Nie mogła pro coś zapytać</i> (PP)
	za <i>*Walczy za miejsce na rynku pracy</i> (PP); <i>*martwić się za męża</i> (PP)
2. z	od <i>*Będzie od tego zadowolony</i> (EB2)
3. na	w <i>*Jej sekret polega w elektroportacji</i> (PP)
	pod <i>*Kiedy tobie patrzę „pod ręki”</i> (Tł)
4. do	dla <i>*Imię pasuje dla mojej matki</i> (EB2)

Niewielka jest liczba błędów w dopełnieniach przyimkowych, w których nieprawidłowo użyto tylko przyimka, zachowując poprawną formę wchodzących w skład wyrażen przyimkowych rzeczowników lub zaimków. Z błędów zamieszczonych w tabeli 40 tylko jeden nie jest wynikiem interferencji języka ukraińskiego – w punkcie 2.: pol. zadowolony+z+D. – ukr. задоволений+N. (pol. *Jestem zadowolony z pracy* – ukr. *Я задоволений роботою*). Pozostałe błędy wynikają z transferu negatywnego: 1. запитати+про+В.; боротися+за+В.; турбуватися+за+В.; 3. Zdanie z korpusu brzmi w języku ukraińskim następująco: *Її таємниця полягає в електропорті*³¹⁴; błąd w wyrażeniu przyimkowym w stałym związku wyrazowym: *pa-trzeć komuś na ręce* jest związany z tym, iż taki frazeologizm nie występuje w języku

³¹⁴ Zdania z polskim czasownikiem *polegać*: *Polegać na własnych siłach*; *Rzecz polega na tym* w języku ukraińskim są realizowane za pomocą dwóch różnych czasowników o odmiennej rekcji. Czasownik z pierwszego zdania ma rząd przyimkowy biernikowy: pol. *polegać*+na+Ms. – ukr. *покладатися*+на+В., a z drugiego zdania: *полягати*+у(в)+Ms.

ukraińskim. Dodatkowo występuje w tym zdaniu niepoprawnie utworzony B. lm. 4. Wynika z J1: pol. pasuje+do+D. – ukr. підходить+для+D.

W grupie drugiej znalazło się 7 błędów.

W trzeciej grupie umieszczono błędy wyrażenia przyimkowego w dopełnieniu przyimkowym. Zebrano je w poniższej tabeli.

Tab. 41. Błędne wyrażenie przyimkowe w dopełnieniu przyimkowym

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
1.	*Pytała mnie ob angielskim (PP)	<i>Pytała mnie o angielski</i>
	pytać+ob+Ms.	pytać+o+B.
2.	*Tęsknię po tobie (2EB1); *Moja rodzina jest daleko, czasami o tym bardzo tęsknię (EB2)	<i>Tęsknię za tobą</i>
	tęsknić+po+Ms. / tęsknić+o+Ms.	tęsknić+za+N.
3.	*Trzeba orientować się na finansowy stan (PP)	<i>Trzeba orientować się w stanie finansowym</i>
	orientować się+na+B.	orientować się+w+Ms.
4.	*zagłębiając się do treści pytania (EB1)	<i>zagłębiając się w treść pytania</i>
	zagłębiać się+do+D.	zagłębiać się+w+B.
5.	*chronieniu skóry od promienia UV (PP)	<i>chronieniu skóry przed promieniami UV</i>
	chronić+od+D.	chronić+przed+N.
6.	*uratować od złego końca (EB2)	<i>uratować przed złym końcem</i>
	uratować+od+D.	uratować+przed+N.
7.	*zostawić coś od tego (PP)	<i>zostawić coś po tym/z tego</i>
	zostawić+B.+od+D.	zostawić+B.+po+Ms. / z+D.
8.	*Odpoczęli z ciężkiej drogi (EB1)	<i>Odpoczęli po ciężkiej drodze</i>
	odpocząć+z+D.	odpocząć+po+Ms.
9.	*Trzeba skupiać się z programowaniem (PP)	<i>Trzeba skupiać się na programowaniu</i>
	skupiać się+z+N.	skupiać się+na+Ms.
10.	*Kiedy popadasz do skomplikowanej sytuacji (EB1)	<i>Kiedy popadasz w skomplikowaną sytuację</i>
	popadać+do+D.	popadać+w+B.
11.	*Pro jaki ja opowiadała (EB1); *Nie mówi o ciebie (PP); *Mówił o ciebie (EB1); *Zawsze gotuję z taką miłością, myśląc o ciebie (PP); *Znać o ciebie wszystko (EB1); *Myślę o ciebie (PP); *Bliski człowiek zawsze myśli o ciebie dobrze (KP)	<i>O jakim opowiadałam; Nie mówi o tobie</i>
	opowiadać+pro+B. / mówić+o+B.	opowiadać+o+Ms. / mówić+o+Ms.

Większość z zaprezentowanych w tabeli błędów ma charakter transferowy z J1, zarówno z języka ukraińskiego, jak i z rosyjskiego. Użyto następujących ukraińskich konstrukcji w poszczególnych błędach: 1. питати об+Ms., D., в+D., про+В., поточніше: за+В.; 2. сумувати по+Ms., за+N., без+D.; 3. орієнтуватися у на+В., у+С.; 5. захищати від+D.; 6. зберігати+від+D.; 11. розповідати+про+В., говорити+про+В. (SUM).

W przykładzie 7. mamy do czynienia raczej z transferem z języka rosyjskiego. Rekacja ukraińska jest identyczna z polską: залишити+В.+після+D., jednak podane zdanie przetłumaczymy zarówno po rosyjsku, jak i po ukraińsku podobnie: ros. *оставить что-то от того*; ukr. *залишити щось від того*. Podobnie jest z błędem z punktu 8.: prawidłowa rekacja ukraińska jest tożsama z polską: відпочивати+після+D., a wyrażenie ukraińskie *відпочити з дороги* jest przykładem rusycyzmu składniowego: *отдохнуть с дороги*. Przykłady te pokazują, że w przypadku języka ukraińskiego dane słownikowe różnią się istotnie od uzusu, który bardzo często kształtowany jest przez wielorakie wpływy języka rosyjskiego. Zatem ściśle określenie, który z tych dwóch języków wschodniosłowiańskich jest faktycznym źródłem transferu obserwowanego w polszczyźnie studentów z Ukrainy, nie tylko mija się z celem, ale często jest praktycznie niemożliwe.

W przykładach 4., 9., 10. popełniono błędy niezwiązane z występowaniem mechanizmu interferencji międzyjęzykowej, gdyż rekacja tych czasowników jest identyczna w J1 i w języku polskim: pol. zagłębiać się+w+В. – ukr. *заглиблюватися+в+В.*; pol. skupiać się+на+Ms. – ukr. *зосереджуватися+на+Ms.*; pol. poraść+w+В. – ukr. *впадати/попадати+в+В.*

W punkcie 11. transferowi uległ przypadek wyrazu w wyrażeniu przyimkowym i tylko w jednym przypadku przeniesiono z J1 także sam przyimek, w pozostałych przykładach wstawiono polski przyimek, jednak przypadek rzeczownika został przeniesiony z J1.

W trzeciej grupie znalazło się 19 błędów.

Wyekscerpowano w sumie 75 błędów w polskim dopełnieniu przyimkowym, z czego najliczniejsze popełniono w przypadkach rzeczownika po prawidłowym przyimku (49), mniej w całych wyrażeniach przyimkowych (19), a najmniej w samym doborze przyimka przy prawidłowym przypadku rzeczownika (7).

3.4.2.1.5. Dopełnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego

W kolejnej grupie znalazły się błędy, w których polskie dopełnienie przyimkowe zastąpiono błędnym dopełnieniem bezprzyimkowym. Błędy zebrano w tabeli 42.

Tab. 42. Dopelnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
1.	*Jeszcze ci napiszę (EB1) ³¹⁵ ; *napiszę ci parę słów (EB1); *Piszę tobie list (EB1); *Długo cię nie pisałam (EB1); *Nie pisałam ci już cały rok (EB1); *Piszę ciebie z Ukrainy (EB1); *Pisze ciebie (EB1)	Jeszcze do ciebie napiszę
	pisać+C. ³¹⁶	pisać+do+D.
2.	*Jednego dnia bohaterowi przychodzi wiadomość (PP)	Jednego dnia do bohatera przychodzi wiadomość
	przychodzić+C.	przychodzić+do+D.
3.	*Zadzwonili mi z pracy (EB1); *Jej zadzwonisz (EB1); *Zadzwoń ci za tydzień (EB1)	Zadzwonili do mnie z pracy
	dzwonić+C.	dzwonić+do+D.
4.	*zapytać jakiejś porady (EB1); *Mogesz zapytać jego opinii (EB1); *zapytać coś (PP)	zapytać o jakąś poradę / zapytać o coś
	pytać+D. / pytać+B.	pytać+o+B.
5.	*Czekam twojej odpowiedzi (EB1); *Czekam od ciebie lista (EB1); *Czekam odpowiedzi (4EB1); *Nas czekali (EB1); *Czekam już tego momentu (EB1); *Pies czekał go przez 10 lat na tym samym miejscu (PP); *Czekam autobusa (PP); *Czekam go (EB1); *Bardzo ci czekam (EB1); *Czekam twój list (EB1)	Czekam na twoją odpowiedź
	czekać+D. / czekać+B.	czekać+na+B.
6.	*Kosmetolog nie korzysta się żadnymi narzędziami (PP); *On korzysta konstrukcjami dla stwarzania (PP); *Chcę korzystać każdą możliwością (PP) ³¹⁷ ; *Korzysta się popularnością (EB2)	Kosmetolog nie korzysta z żadnych narzędzi
	korzystać+N.	korzystać+z+D.

³¹⁵ Choć w niektórych błędnych zdaniach występuje forma ortotoniczna zaimka *ty* w B. – *ciebie*, to nie jest ona świadomie użytą formą D., lecz stanowi błąd fleksyjny zaimka w C. (**ciebie* zamiast *ci/tobie* – patrz 3.3.5.2.).

³¹⁶ Wyrażenia tego typu (pisać+C) są obecne w polskim uzusie.

³¹⁷ W zależności od kontekstu zdanie to powinno brzmieć: *Chcę wykorzystać każdą możliwość* (wykorzystywać, wykorzystać+B.) lub *Chcę korzystać z każdej możliwości* (korzystać, skorzystać+z+D.). Identycznie jest zresztą w języku ukraińskim: користати+z+D.; користуватися+N., з+D.; використовувати+B. W języku polskim brak jest jedynie narzędnikowego rzędu czasuownika (schemat: **korzystać czym*).

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
7.	*On był zadowolony spacerem (EB1); *Ludzie nie są zadowoleni życiem (EB1); *Nie byłam tym zadowolona (PP); *Jesteś zadowolony swoją pracą (EB1); *Rodzicy byli zadowoleni swoimi dziećmi (EB2); *Nie zadowoleni niczym oni są (EB2); *Jestem zadowolona tylko tym (PP)	On był zadowolony ze spaceru
	być zadowolonym+N.	być zadowolonym+z+D.
8.	*Czym bardzo się cieszę (EB2)	Z czego bardzo się cieszę
	cieszyć się+N.	cieszyć się+z+D.
9.	*Mieszkanie ma być wyposażone lodówką, pralką (EB1)	Mieszkanie ma być wyposażone w lodówkę, pralkę
	być wyposażonym+N.	być wyposażonym / wyposażać+w+B.
10.	*Nie każdy może to sobie pozwolić (EB1)	Nie każdy może sobie na to pozwolić
	pozwalać sobie+B.	pozwalać sobie+na+B.
11.	*Marzy różnymi wycieczkami i poznawaniem czegoś nowego (PP)	Marzy o różnych wycieczkach i poznawaniu czegoś nowego
	marzyć+N.	marzyć+o+Ms.
12.	*Czy tego wystarczyłoby mnie? (EB1)	Czy wystarczyłoby tego dla mnie?
	wystarczać+D.+C.	wystarczać+D.+dla+D.
13.	*bo ten człowiek tobie po prostu jest znajomym (EB1)	bo ten człowiek jest dla ciebie po prostu znajomym
	być kimś/jakimś+C.	być kimś/jakimś+dla+D.

Niemal wszystkie błędy zawarte w tabeli 42 wynikają z przenoszenia rodzi-mej konstrukcji dopełnieniowej danych czasowników. Użyto następujących ukraińskich konstrukcji w zdaniach oznaczonych w tabeli numerami: 1. писати+C.; 2. (повідомлення) приходить+C.; 3. дзвонити+C., до+D.; 5. чекати+D., В., на+B.; 6. користуватися+N., з+D.; 7. Я задоволений роботою (задоволений+N.); 8. радіти+C. (w innych kontekstach także: за+B., з+D.); 9. обладнувати+N.; 10. дозволяти собі+B.; 12. вистачати+D.+C.; 13. бути кимось+C.

Źródłem błędu w punkcie 4. nie jest bezpośrednio przeniesienie rzędu analogicznego czasownika ukraińskiego, gdyż w J1 studentów występuje przy tym czasowniku identyczne jak w języku polskim wyrażenie przyimkowe: запитувати+про+B. Nie jest to także rząd przeniesiony z języka rosyjskiego. Wydaje się jednak, że mógł tutaj zaistnieć pewnego rodzaju transfer leksykalny: użycia rzędu innego ukraińskiego czasownika, który w pewnych kontekstach może służyć jako synonim czasownika, który został użyty: pol. prosić+o+B. – ukr. просити+D. (także: про+B.).

W przykładzie 11. mamy natomiast do czynienia z błędem, który trudno wytłumaczyć jakimkolwiek typem transferu: pol. marzyć+o+Ms. – ukr. мріяти+про+B.; ros. мечтать+o+Ms.

Po raz kolejny okazuje się, iż błędy w rekcji czasowników biorą się głównie z głębooko zakorzenionych, i w tym sensie pierwotnych, konstrukcji dopełnieniowych w języku ojczystym.

Popełniono w sumie 44 błędy, zamieniając polskie dopełnienie przyimkowe na bezprzyimkowe.

3.4.2.1.6. Dopełnienie przyimkowe zamiast bezprzyimkowego

Ostatnią grupę błędów w rekcji dopełnienia stanowią te przykłady, w których studenci użyli dopełnienia składającego się z wyrażenia przyimkowego przy tych czasownikach polskich, które rządzą dopełnieniem bezprzyimkowym. Błędy zapisano w poniższej tabeli.

Tab. 43. Dopełnienie przyimkowe zamiast bezprzyimkowego

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
1.	*Nie żałuję o tym (EB1); *Człowiek będzie żałował o trzech rzeczach (EB1); *Nie żałuję o swoim przyjeździe, chociaż i tęsknię (EB2); *żałować o tym (EB2)	Nie żałuję tego
	żałować+o+Ms.	żałować+D.
2.	*zainteresowani w moim zatrudnieniu (EB1); *Byłam zainteresowana tym (EB2); *zainteresowani w tej pracy (EB1)	zainteresowani moim zatrudnieniem
	być zainteresowanym+w+Ms.	być zainteresowanym+N.
3.	*prosić u sąsiadów (PP); *U innej nie chciałam prosić (PP)	prosić sąsiadów
	prosić+u+D.	prosić+B.
4.	*Chciałbym u ciebie zapytać (EB1); *Spytam u niego (PP)	Chciałabym cię zapytać
	zapytać+u+D.	zapytać+B.
5.	*jechać na metro (EB1); *wyjechać na samochodzie (EB1); *Latałam na samolocie (EB1); *jeździć na samochodzie (EB2)	jechać metrem
	jechać, latać+na+Ms.	jechać, latać+N.
6.	*Chcę rozkażać dla ciebie o swoim pierwszym dniu (EB1); *Ty wszystko dla niego powiesz (EB1)	Chcę opowiedzieć ci o swoim pierwszym dniu
	powiedzieć, opowiedzieć+dla+D.	powiedzieć, opowiedzieć+C.

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekcja	prawidłowa rekcja
7.	*śledzić za drogą (EB1)	śledzić drogę
	śledzić+za+N.	śledzić+B.
8.	*Życzę dla pana (EB1)	Życzę panu
	życzyć+dla+D.	życzyć+C.
9.	*dotykając do zwykłego papieru (PP)	dotykając zwykłego papieru
	dotykać+do+D.	dotykać+D.
10.	*pooglądać na Lwów z wysokości (EB1)	pooglądać Lwów z wysokości
	pooglądać+na+B.	pooglądać+B.
11.	*Mogła zastąpić się za mnie (EB1)	Mogła mnie zastąpić
	zastąpić+za+B.	zastąpić+B.
12.	*Polecam film do wszystkich ludzi (PP)	Polecam film wszystkim ludziom
	polecać+B.+do+D.	polecać+B.+C.
13.	*zdziwiony od tego kraju (EB1)	zdziwiony tym krajem
	być zdziwionym/zdziwić się+od+D.	być zdziwionym/zdziwić się+N.
14.	*Postęp powoduje do zwiększania liczby (EB1)	Postęp powoduje zwiększanie liczby
	powodować+do+D.	powodować+B.
15.	*zachwycenie od tamtej atmosfery (EB1)	zachwycenie ³¹⁹ tamtą atmosferą
	zachwycić się+od+D.	zachwycić się+N.
16.	*Odradzam od odwiedzin tego spektaklu (PP)	Odradzam oglądanie tego spektaklu
	odradzać+od+D.	odradzać+B.
17.	*Dla każdego sprawia przyjemność inna praca (EB1)	Każdemu inna praca sprawia przyjemność
	sprawiać+B.+dla+D.	sprawiać+B.+C.
18.	*Przysłuchuję się sama do siebie (PP)	Przysłuchuję się sobie
	przysłuchiwać się+do+D.	przysłuchiwać się+C.
19.	*Teraz rozważam nad tym (PP)	Teraz to rozważam
	rozważać+nad+N.	rozważać+B.
20.	*oferowanie dla chętnych (PP)	oferowanie chętnym
	oferować+dla+D.	oferować+C.
21.	*Nie odmówi w pomocy (EB1)	Nie odmówi pomocy
	odmawiać+w+Ms.	odmawiać+D.
22.	*cisnąć na niej (PP)	cisnąć ją
	cisnąć+na+D.	cisnąć+B.
23.	*On korzysta z ciebie (PP)	On cię wykorzystuje ³²⁰
	korzystać+z+D.	wykorzystywać+B.

³¹⁹ W innym miejscu pracy gerundium to zredagowano jako *zachwyt* (patrz 3.4.6.).

³²⁰ Czasownika *korzystać* z dopełnieniem przyimkowym dopełniaczowym używamy w odniesieniu do przedmiotów: jakichś urządzeń, zasobów, miejsc lub czyichś usług (ISJP: 686),

Większość z zaprezentowanych powyżej błędów pojawiła się jednokrotnie, zatem nie można wskazywać na regularność ich występowania. Jeśli błędy są pojedyncze, oznacza to zwykle, iż ich przyczyna leży poza interferencją. Za błędy transferowe z języka ukraińskiego można uznać dziewięć następujących przykładów, w których pojawiła się konstrukcja rodzima: 3. просити+у(в)+D.; 4. питати+у(в)+D.; 7. слідувати+за+N.; 9. дотикатися, торкатися+до+D.; 14. призводить+до+D.; 15. насолоджуватися+від+D.; 16. відмовляти+від+D.; 21. відмовляти+у(в)+Ms.; 22. тиснути+на+B. Oczywiście, niekiedy rząd wymienionych wyżej czasowników ukraińskich jest podobny także w języku rosyjskim. Jako przykłady interferencji w zakresie rekcji czasowników z języka rosyjskiego można uznać te błędy, w których użycie błędnej konstrukcji nie ma uzasadnienia w języku ukraińskim, ma zaś w języku rosyjskim. Zaznaczono trzy takie błędy. W punkcie 1. rekcja ukraińska jest taka jak polska: шкодувати+за+N., жалкувати+за+N., по+C., про+B., rzadko występuje rząd: об+Ms., natomiast w języku rosyjskim mamy regularnie: сожалеть+о+Ms. W punkcie 2. rekcja ukraińska i polska są zbieżne: зацікавлений – ‘який зацікавився чим-небудь’ (+N.), natomiast w języku rosyjskim występuje wyrażenie przyimkowe: заинтересованы в работе (в+Ms.). W punkcie 5. występują przykłady zdań z czasownikami ruchu, w których rzeczowniki oznaczające środki transportu zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim występują w N. w dopełnieniu bezprzyimkowym: їхати машиною; літати літаком (їхати, літати+N.). Ukraińskie wyrażenie їхати на машині uznaje się raczej za rusycyzm, od ros. ехать на машине. W języku rosyjskim występuje rząd Ms. po przyimku на: летать на самолете.

W punktach 6., 8., 10.–13., 17.–20. znalazły się błędy, których nie można uzasadnić interferencyjnie, np. 6. czasowniki powiedzieć+C., opowiadać+C. mają identyczny rząd w języku ukraińskim: сказати+C., розповідати+C.; 8. życzyć+C. – ukr. бажати+C. (ros. желать+C.); 12. pol. polecać+B.+C. – ukr. рекомендувати+B.+C. etc. W części błędnych wyrażen studenci wykorzystali polskie przyimki *do* i *dla*, być może tworzące w ich opinii konstrukcje bardziej „polskie” niż bezprzyimkowe z celownikiem (częstsze w językach wschodniosłowiańskich niż w polszczyźnie).

Niektóre z tych błędów są efektem transferu wewnętrznego. W punkcie 10. użyto wyrażenia przyimkowego występującego jako dopełnienie czasownika *patrzeć* (+na+B.), bliskiego semantycznie użytemu *pooglądać* (transfer wewnętrzny rekcji leksykalnego synonimu). Podobna sytuacja ma miejsce w punkcie 11.: *zastąpić kogo* jest semantycznie bliskie *robić coś za kogoś* – stąd kontaminacja formalna **zastąpić za kogoś*. W punkcie 19. użyty czasownik *rozważać* (+B.) jest znaczeniowo bliski

np. *Przy pisaniu korzystaliśmy ze słowników*. W odniesieniu do ludzi natomiast należy użyć czasownika dokonanego *wykorzystywać* z dopełnieniem bezprzyimkowym biernikowym: *Cyniczny polityk wykorzystał swoich wyborców*. Zatem główna opozycja dotyczy tutaj kategorii aspektu (por. *Cyniczny polityk korzystał z głosów swoich wyborców*).

myśleć+nad+N. – co mogło doprowadzić do kontaminacji i powstania błędnej formy: rozważać+nad+N.

Niektóre z wyekscerpowanych błędów można zaklasyfikować jako błędy stylistyczne, np. **Dodaje adrenaliny do naszego ciała* (EB1) zam. *Dodaje adrenaliny naszemu ciału*. Odmienny rząd tego czasownika w polszczyźnie – raz z wyrażeniem przyimkowym, innym razem bezprzyimkowy w C. ma stylistycznie różne reguły użycia. W związku z rzeczownikami konkretnymi, materialnymi stosować należy rekcję dodawać+do+D. (*dodawać dwa do dwóch, dodawać soli do zupy*), a w użyciu rzeczowników abstrakcyjnych lub w znaczeniu metaforycznym stylistycznie lepszym wyborem jest rząd celownikowy (np. *dodawać przyjacielowi skrzydeł, dodawać dziecku otuchy*). Podobna sytuacja występuje w związku ze stylistycznym wykojeniem: **Zwykłam czytać ze zwykłej książki* (PP), gdzie zastosowane dopełnienie przyimkowe jest poprawne formalnie, ale nie w tym kontekście znaczeniowym. Zamiast *czytać książkę* użyto rzędu występującego w wyrażeniach: *czytać z ręki, czytać z fusów, czytać z gwiazd*, czyli w sytuacjach, w których na podstawie dokonywanej czynności podmiot czegoś się domyśla (ISJP: 235). Przykłady te pokazują, iż rekcja czasowników różnicuje znaczenie, a błędy stylistyczne mogą mieć wpływ na właściwe zrozumienie komunikatu językowego.

Popełniono w sumie 34 błędy, zamieniając polskie dopełnienie bezprzyimkowe na przyimkowe.

3.4.2.1.7. Podsumowanie danych ilościowych – rekcja czasownika

W poniższej tabeli zamieszczono zbiorcze wyniki ilościowe na temat wyekscerpowanych błędów w rządzie czasowników polskich.

Tab. 44. Podsumowanie danych ilościowych – rekcja czasownika

Rodzaj dopełnienia		Liczba błędów	
dopełnienie bliższe w B.		49	
dopełnienie bliższe w D. po czasowniku zaprzeczonym		80	
dopełnienie bezprzyimkowe	bez zamiany typu dopełnienia	76	110
	zamiana dopełnienia bezprzyimkowego na przyimkowe	34	
dopełnienie przyimkowe	bez zamiany typu dopełnienia	75	119
	zamiana dopełnienia przyimkowego na bezprzyimkowe	44	
			358

Jak wynika z danych, zbliżona jest liczebność błędów w dopełnieniu bezprzyimkowym i przyimkowym. W obu przypadkach więcej błędów popełniono, zachowując formę danego dopełnienia. Nieco trudniejsze okazało się dopełnienie

przyimkowe. Nieco częściej zamieniano dopełnienie bezprzyimkowe na przyimkowe niż odwrotnie. W dopełnieniu bliższym w B. popełniono mniej błędów niż w dopełnieniu dopełniaczowym po czasowniku zaprzeczonym. Zbiorcza liczba 358 błędów w rekcji czasowników wskazuje na to, iż dopełnienie jest miejscem trudnym polskiej gramatyki dla badanych studentów.

3.4.2.2. Błędy rekcji rzeczowników

Błędy w rekcji rzeczowników, czyli składniowych przydawek w związku rzędu³²¹, są rzadsze niż błędy w rekcji czasowników. Podzielić je można na kilka grup. W pierwszej grupie umieszczono błędy polegające na użyciu błędnego przypadku wyrazu akomodowanego przez rzeczownik. W drugiej grupie znalazły się błędy, w których zastosowano zbędne wyrażenie przyimkowe tam, gdzie występuje przydawka bezprzyimkowa. W trzeciej, najmniej licznej, znalazły się błędy polegające na użyciu niewłaściwego wyrażenia przyimkowego lub przydawki bezprzyimkowej w miejsce przyimkowej.

W pierwszej grupie znalazły się błędy w przydawce dopełniaczowej i zaledwie jeden błąd w rzadszej przydawce narzędnikowej. Najczęstszym błędem w tej grupie było stosowanie rzędu B. zamiast D. lub pozostawienie formy M.:

**Istnieje możliwość powstanie (PP); *propozycje wykonanie (PP); *z powodu braku umiejętności (TG); *w celu czytanie książek (PP); *dezynfekcja dłoń (PP); *zrobić logiczną trasę odwiedzenia tych zabytków (PP); *Większość ludzie będą mówić (EB2); *w znak przeproszenie (EB1).*

Spośród błędów, w których zastosowano inny niż błędny biernikowy rząd, jeden można uzasadnić interferencją z języka ukraińskiego: **zagrożenie wykluczenia (TG)* zam. *zagrożenie wykluczeniem (+N.)*, który odpowiada rodzimemu: *загроза виключення (+D.)*.

Innych błędów nie można natomiast wytłumaczyć występowaniem transferu negatywnego, gdyż rekcja tych rzeczowników w języku ukraińskim jest taka sama jak w języku polskim, np. **Przyczyną temu nie jest* zam. *Przyczyną tego nie jest* (pol. przyczyna+D. – ukr. причина+D.).

W kolejnych przykładach zastosowano rząd przyimka zamiast rzędu rzeczownika: **po roku studiach (EB2)*. W poprawnym wyrażeniu przyimek *po* akomoduje rzeczownik *rok* w Ms., natomiast *po roku* otwiera miejsce dla kolejnego rzeczownika w D. Identycznie jest w języku ukraińskim: *після одного року навчання (+D.)*. Podobnie w przykładach: **umowę o pracy (PP); *podanie o pracy (EB1)* zastosowano

³²¹ W związku rzędu występują trzy typy przydawek bezprzyimkowych: celownikowa, narzędnikowa i najczęstsza – dopełniaczowa (Labocha 1996: 52).

rząd miejscownikowy przyimka *o*, podczas gdy rzeczownik ten ma stałą rekcję *B*. po przyimku jako frazem (ISJP: 912). Identycznie zresztą jest w języku ukraińskim: pol. umowa+o+B. – ukr. договір+про+B.

W pierwszej grupie znalazło się 13 błędów.

W drugiej grupie błędów użyto wyrażen przyimkowych przy rzeczownikach i w kontekstach, które akomodują przydawkę bezprzyimkową. Następujące błędy mają podłoże interferencyjne:

**więcej możliwości dla pracy* (EB2), pol. możliwości+D. – ukr. можливості+D.; ros. возможности+для+D.;

**wielkie ceny na owoce, lody i alkohol* (EB2), pol. ceny+D. – ukr. ціни+на+B.;

**potrzeba w przygotowaniu specjalistów* (PP), pol. potrzeba+D. – ukr. потреба+в+Ms.;

**nauczyciel dla dzieci w szkole* (EB1), pol. nauczyciel+D. – ukr. вчитель+для+D.

Niekiedy ukraińskie wyrażenie przyimkowe jest zamieniane na inne polskie, jak w przykładzie: **koszty do wyjazdu* (PP) zam. *koszty wyjazdu* – ukr. витрати на виїзд, a innym razem pojawia się wahanie w stosunku do polskiego odpowiednika ukraińskiej przydawki przymiotnej: **mecz z piłki nożnej* (EB1); pol. *mecz piłki nożnej* – ukr. футбольний матч. Pojedyncze błędy mają charakter transferowy, jak: **Przyczyn na to kilka* (PP) zam. *Jest kilka przyczyn tego* – ukr. На це кілька причин / Є кілька причин цього.

Pozostałych, liczniejszych błędów nie można wytłumaczyć interferencją – użyte rzeczowniki mają identyczną bezprzyimkową przydawkę dopełniaczową w J1 studentów i w polszczyźnie, np. **sposób dla komunikacji* (EB2), pol. *sposób komunikacji* – ukr. спосіб спілкування.

**wariant dla pobytu* (PP); **budżet dla podróży* (PP); **jest miejscem dla odpoczynku* (EB1); **ciężko wybierać miejsce dla praktyki* (PP); **poszukiwanie miejsca dla staża* (PP);

**niedostępność do edukacji* (TG); **pomysł do zrobienia aplikacji* (EB1); **umiejętność do współpracy* (PP); **Od wszystkiego co odbywa się, szuka przyczyny* (PP).

Studenci, stosując prawidłowy dopełniaczowy rząd rzeczowników, dodawali zbędne przyimki. Jak widać, przeważają przyimki *dla* oraz *do*, z czego pierwszy jest w języku ukraińskim przyimkiem celu, któremu odpowiada polski przyimek *do*. Oba są charakterystyczne dla błędów w wyrażeniach przyimkowych tworzonych przez Ukraińców i oba są nadużywane (Krawczuk 2011a: 239).

W grupie drugiej znalazło się 16 błędów.

Trzecia, nieliczna grupa błędów mieści zaledwie 3 wykolejenia, w których zastosowano niewłaściwe wyrażenie przyimkowe lub dopełnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego. Mamy tutaj trzy błędy: **Wielu ludzi ma pomysł o tym* (EB1) zam. [...] *pomysł na to*; **pozdrowienia twojej rodzinie* (EB1) zam. *pozdrowienia dla twojej*

rodziny; *E-papier nie możemy rozerwać w porównaniu jak zwykły papier (PP) zam. [...] w porównaniu do zwykłego papieru / w porównaniu ze zwykłym papierem. Pierwsze dwa błędy mają podłoże interferencyjne: pol. pomysł+na+B. – ukr. думка+про+B. (transfer zewnętrzny w kwestii przeniesienia przyimka, ale wewnętrzny w rządzie przyimka); pol. pozdrowienia+dla+D. – ukr. привіти+С.³²² Ostatni błąd nie wynika z transferu negatywnego (porównanie+z+N. – ukr. порівняння+з+N.), ale jest rezultatem strukturalnej kontaminacji struktur polskich: *coś jest jak coś, coś w porównaniu do czegoś/z czymś*.

Wykscerpowano w sumie 32 błędy w rządzie rzeczowników.

3.4.2.3. Błędy rekcji gerundiów

Dopełnienie bliższe w B. zmienia rząd na D. po przekształceniu czasowników w gerundia, np. *pić kawę* – *picie kawy*. Niekiedy studenci o tym zapominają i pozostawiają rekcję biernikową, pomimo że gerundia w J1 także mają rekcję w D.:

**pijenie kawę* (TG); **zakładanie kartę klientce* (PP); **przygotowanie stanowisko pracy, klientkę oraz kosmetyczkę* (PP); **bierzenie coś do jedzenia* (PP); **tonizacja skórę* (PP); **przygotowanie sobie listę* (PP); **nakładanie preparaty* (PP); **sposób oglądania filmy* (EB1)³²³; **dla wyrobienia kartę stałego pobytu* (EB1).

Wystąpiło 9 błędów w rekcji gerundiów.

3.4.2.4. Błędy rekcji przymiotników

Wśród błędów rekcji przymiotników najczęściej popełniane przez studentów z Ukrainy są te, występujące w konstrukcjach porównawczych. Ich przyczyną jest interferencja J1. W tabeli 45 przedstawiono błędy interferencyjne wraz ze wskazaniem przetransponowanej konstrukcji.

³²² Polski czasownik *pozdrawiać* ma rekcję bezprzyimkową w C., odmienną od pochodzącego od tego czasownika gerundium *pozdrawienia*, które wymaga dopełnienia przyimkowego: dla+D.

³²³ Dwa ostatnie błędy mogą stanowić błąd zapisu polskiego *u* cyrylicą jako *y*.

Tab. 45. Interferencyjne błędy rekcji przymiotników

Lp.	Wyekscerpowane błędy	Poprawna wersja
1.	pol. podobny+do+D. – ukr. схожий, похóжий+на+В. ³²⁴ *Kraków jest podobny na Lwów (EB1); *Przyjaciel ma być podobnym na ciebie (EB1); *i na nic nie podobne (PP); *Są podobne na piękne dzieła sztuki (EB1); *On jest podobny na mamę (EB2); *Człowiek musi być podobnie mnie (EB1)	Kraków jest podobny do Lwowa
2.	pol. starszy+od+D. – ukr. ста́рший+за+В. (także: від+D.) *On starszy za niq 6 lat (EB2); *Kino jest lepsza akcja za telewizor (EB1); *Nie jeden z nich nie jest lepszy za inny (PP); *Kino jest lepiej za telewizju (EB1); *Jest mniejszy za zwykły papier (PP)	On jest starszy od niej
3.	pol. potrzebny+do+D. – ukr. потрі́бний+для+D. *potrzebny dla odpoczynku (PP); *Dla niego potrzebny prąd (PP)	potrzebny do odpoczynku
4.	pol. prosty+do+D. – ukr. прості́й+для+D. *Język polski jest prosty dla zrozumienia (EB2)	Język polski jest prosty do zrozumienia
5.	pol. wygodny+do+D. – ukr. зру́чний+для+D. ³²⁵ *wygodne dla wzięcia ze sobą (PP)	wygodne do wzięcia ze sobą
6.	pol. bogaty+w+B. – ukr. бага́тий+на+В. (także: +C.) *Kijów jest bogate na dużo architekturnych pamiątek (EB1)	Kijów jest bogaty w wiele zabytków architektury
7.	pol. bliski+D./+C. – ukr. близький+до+D. *Jest bliska do mojego kraju (PP)	Jest bliska mojego kraju
8.	pol. ciekaw+ z powodu+D. – ukr. ціка́вий+С. *Krym jest ciekawy swoimi tradycjami (EB1)	Krym jest ciekawy z powodu swoich tradycji
9.	pol. miły+C. – ukr. приємний+для+D. *Praca będzie miła do naszego serca (EB1)	Praca będzie miła naszemu sercu

Jak wynika z powyższego zestawienia, oprócz błędów występujących w porównaniach, często zdarza się, iż polskiemu wyrażeniu przyimkowemu z przyimkiem *do* odpowiada ukraińskie wyrażenie przyimkowe z *dla*. Transfer negatywny jest przyczyną częstych błędów w wielu, także nieakomodowanych, konstrukcjach składniowych. Jak pisze I. Kononenko, w polskich związkach wyrazowych z określeniem celu występuje przyimek *do*, a ukraińskie konstrukcje wykorzystujące go są

³²⁴ W języku ukraińskim występuje także przymiotnik *подібний*, posiadający kilka odmiennych rządów: +do+D. (ukr. *Зовсім до вас подібний*); +na+В. (ukr. [...] *ні на що не подібним*); +C. (ukr. [...] *я став би долею тобі подібний*) (SUM).

³²⁵ Wystąpił także błąd: **Jest wygodny do wykorzystania* (PP), w którym zastosowano poprawny rząd polskiego przymiotnika, jednak w użytym kontekście (gerundium *użycie*) rekcja zmienia się i zdanie powinno brzmieć: *Jest wygodny w użyciu*.

archaiczne lub dialektowe. Semantycznie przeznaczenie i funkcję wyraża w języku ukraińskim przymiotnik *dla* (2012: 593).

Dwa nieinterferencyjne błędy rekcji przymiotnika to: **Paryż stał dla mnie bliższy* (EB1) zam. *Paryż stał się mi bliższy* z celownikową rekcją – identyczną w języku ukraińskim; oraz **Praca będzie miła do naszego serca* (PP) – samodzielnie utworzony przez studenta zwrot, gdyż w języku ukraińskim podobny nie występuje.

Popełniono w sumie 20 błędów w rekcji przymiotników.

3.4.2.5. Błędy rekcji przysłówków i zaimków

Znaleziono dwa typy błędów w rekcji polskich przysłówków, których źródłem jest rekcja przysłówka z J1 studentów. Błędy: **Moje miasto Lwów jest blisko do Rzeszowa* (2EB2); **Galeria jest blisko do mieszkania* (EB1); **blisko do serca* (PP); **blisko od terytorii* (PP) wynikają z konstrukcji: pol. blisko+D. – ukr. близько+до+D. Podobnie kolejny błąd: **niedaleko od uniwersytetu* (EB1) ma swe źródło w rekcji ukraińskiego przysłówka: pol. niedaleko+D. – ukr. недалеко+від+D.

Częstym błędem w dopełniaczowym rządzie przysłówka liczebnego *dużo* jest pozostawianie następującego po nim rzeczownika bez odmiany: **dużo ludzie* (3EB1; PP); **za dużo ludzie* (EB1); **bardzo dużo ludzie* (PP). Rząd odpowiednika ukraińskiego przysłówka (*багато*) jest identyczny jak w polszczyźnie: pol. *dużo ludzi* – ukr. *багато людей*. Przyczyną tych błędów jest najprawdopodobniej problem z utworzeniem D. lm. od rzeczownika *ludzie*, o czym pisano w rozdziale poświęconym fleksji imiennej.

Spośród błędów w rekcji zaimków najczęściej powtarza się błąd rządu zaimka nieokreślonego *coś*. Konstrukcja o schemacie *coś jakiego* z dopełniaczową rekcją przymiotnika lub zaimka przymiotnego jest charakterystyczna dla polszczyzny (2012: 635), dlatego też sprawia studentom z Ukrainy dużo trudności. Najczęściej przenoszą oni wzór z J1: pol. *coś nowego* – ukr. *щось нове*; ros. *что-то новое*, czyli *coś jakie* (+M.). Zanotowano następujące błędy:

**Jestem na kierunku grafiki, dla tego że chciałbym porównać coś związane z nią* (PP); **Każdy dzień musimy uczyć coś nowe* (PP); **Najdzie tam coś swoje* (PP); **zawsze poznać coś nowe, kogoś nowego* (PP); **coś podobne do* (PP); **coś ograniczone* (PP); **coś bardzo ważne* (KP); **Poznasz coś nowe o swoim kierunku* (PP); **oglądanie filmów lub coś podobne* (PP); **nas łączy coś wspólne* (EB1); **to są coś niesamowite* (EB1); **co jest tutaj takie fajne* (EB2).

Wykscerpowano w sumie 24 błędy w rekcji przysłówków i zaimków.

3.4.2.6. Błędy rekcji przyimków

Błędy rekcji polskich przyimków wynikają z różnic rzędu przyimkowego w języku polskim i J1 studentów. Najliczniejsze błędy związane są z niewłaściwym przypadkiem rzeczownika i wyrazów określających po przyimku w:

**w ten czas* (PP; EB1); **Żyjemy teraz w taki czas* (PP); **w trudny czas* (EB1); **w wolny czas* (2PP); **w ciężku chwili* (EB1); **Oni byli ze mną w ciężkie minuty* (EB1); **Jak sobie poradzić w trudne chwile?* (EB1); **w ten moment* (3EB1); **w pewny moment* (KP); **w moment obecny* (EB1); **raz w rok* (EB1); **tylko raz w miesiąc* (EB2); **Przyjadę jeszcze w następny rok* (EB1); **w pierwsze dwa miesiące* (EB1); **Byliśmy w Sukiennice* (EB1); **pływać w basen* (EB1); **spacer w Królewskie Łazienki* (EB1).

W powyższych błędach konsekwentnie zastosowano rekcję w B. po przyimku w, zgodnie z rodzimymi konstrukcjami³²⁶: pol. *w tym czasie* – ukr. *в цей час*; pol. *w ważnym momencie* – ukr. *в важкий момент*; pol. *raz w miesiącu* – ukr. *один раз на місяць*; ros. *раз в месяц*.

Interferencyjny charakter mają także błędy w rekcji po przyimku po, który w języku polskim łączy się z Ms.: **po remoncie* (EB1); **po każdego kontaktu skóry z wodą* (PP). W tych zdaniach przyimek po, oznaczający następstwo czasowe, został przetłumaczony jako ukraiński *нісля*, który łączy się z D., stąd przeniesiono z J1 rekcję D. na polski odpowiednik. Identyczny mechanizm przeniesienia rekcji rodzimego przyimka występuje w przypadku błędu: **kobiety przeciw mężczyzn* (EB1) zam. *kobiety przeciw mężczyznom* – pol. przeciw+C. – ukr. проти+D.

Wpływu J1 można także doszukiwać się w innych błędach. Na przykład błędy: **do Polsce* (EB1; 2PP); **do Włoszech* (EB1), jeśli nie wynikają z braku umiejętności utworzenia właściwej formy fleksyjnej (patrz s. 190), mogą mieć przyczynę w procesie tłumaczenia tych wyrażen na J1, które po ukraińsku wykorzystują przyimek w+B.: *в Польщу, в Італію*. Być może w ten sposób przeniesiono na do rekcję polskiego przyimka w+Ms. (interferencja kombinowana – patrz 1.2.3.).

W wypowiedzeniu: **Znam go od osiem lat* (EB1) zaniechano dopełniaczowej odmiany liczebnika, którą rządzi przyimek od (*od ośmiu lat*), być może dlatego, że w tłumaczeniu tego wyrażenia nie występuje wyrażenie przyimkowe, a liczebnik ma formę M.: ukr. *Я знаю його вісім років* (transfer formy przypadkowej liczebnika, mimo obecności przyimka o identycznej rekcji w J1 i J2).

³²⁶ Warto dodać, że przyimek *в* [w] w języku ukraińskim akomoduje B., Ms. i D., a wybór odpowiedniej formy przypadkowej zależy od znaczenia nominatywnego (oznaczenie czasu, przedmiotu, osoby etc.). W języku polskim w rządzi B. i Ms., a użycie jest uzależnione od znaczenia werbalnego: statyki lub dynamiki danej czynności: tam, gdzie podmiot się nie przemieszcza, występuje Ms., z kolei tam, gdzie występuje ruch – B. (*wpaść w trawę, siedzieć w trawie*).

Kolejne błędy: **Nie mamy kasy na filma w kinie* (EB1); **Na zakończeniu mogę powiedzieć* (EB2); **Wykonywali działania na pożyczony z uczelni laptop graficzny* (PP); **Tak, na praktyki możesz więcej nowego poznać* (PP) wynikają w przeważającej części z mylenia rekcji w B. (dla sytuacji statycznej) i Ms. (dla ruchu) przyimka *na*³²⁷. Natomiast błąd: **w porównaniu z Białorusi* (EB2) polega na przyjęciu rekcji w D. przyimka z (*Jestem z Białorusi*) zamiast – w tym przypadku – w N. (*w porównaniu z Białorusią*).

Charakteru interferencyjnego nie mają nieliczne błędy w rekcji przyimków, jak: **dzięki ultradźwiękowego sprzętu* (PP) zam. *dzięki sprzętowi ultradźwiękowemu* (pol. dzięki+C. – ukr. завдякi+C.); **przed przystąpienia do zabiegu* (PP); **przed przystąpienie do zabiegu* (PP) zam. *przed przystąpieniem do zabiegu* (pol. przed+N. – ukr. перед+N., B.); **do trzysta złotych w miesiąc* (EB1) zam. *do trzystu złotych w miesiącu / na miesiąc* (pol. do+D. – ukr. до+D.); **jako siostrer* (EB1) zam. *jako siostry* (pol. jako+M. – ukr. як+M.).

Wykscerpowano w sumie 38 błędów w rekcji przyimków.

3.4.2.7. Podsumowanie danych ilościowych – błędy rekcji

W poniższej tabeli zamieszczono wszystkie dane ilościowe na temat wykscerpowanych błędów w rekcji poszczególnych części mowy.

Tab. 46. Liczba błędów w rekcji poszczególnych części mowy

Część mowy	Liczba błędów
czasowniki	278
rzeczowniki	32
gerundia	9
przymiotniki	20
przysłówki i zaimki	24
przyimki	38
RAZEM	401

Jak wynika z tabeli 46, zdecydowanie najczęściej mylono się w rekcji polskich czasowników – to 69% wszystkich błędów rekcji. Z pozostałych części mowy podobną liczbę błędów popełniono w rekcji przyimków i rzeczowników, następnie – przysłówków, zaimków i przymiotników, natomiast błędy w rządzie gerundiów zajmują ostatnią pozycję.

³²⁷ W pierwszym przykładzie błąd w rzeczowniku wynika z podporządkowania jego formy nie przyimkowi *na*, lecz zaprzeczonemu czasownikowi, stąd – błędny zresztą – dopełniacz.

3.4.2.8. Naruszenia zgodności przydawki z wyrazem określanym

Jednym z powszechnych błędów składniowych w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych jest naruszenie zgodności pomiędzy przydawką (głównie przymiotną) a określanym rzeczownikiem. Z powodu znaczących różnic w kategorii rodzaju, a także liczby w języku polskim i ukraińskim wiele połączeń przymiotników z rzeczownikami jest błędnych. Błędy te przedstawiono i omówiono dokładnie w części pracy poświęconej fleksji imiennej. W tym miejscu natomiast prezentuje się ujęcie ilościowe wszystkich błędów w zgodności przydawki z wyrazem określanym³²⁸.

Zgodność pomiędzy przydawką a określanym rzeczownikiem może być naruszona pod względem rodzaju, liczby i przypadku. Znalezione jedynie dwa błędy naruszenia zgodności pod względem przypadku: **Składają się z kolorowych kwadratów, znane jak piksele* (PP) zam. [...] *znanych jako piksele* – użyto tu M. lm. zamiast zgodnego z przypadkiem rzeczownika D. lm.; **historię starożytnych narodów zamieszkującym Azję* (TG) zam. [...] *zamieszkujących Azję* – użyto Ms. lp. zamiast D. lm.

Najwięcej błędów polegało na naruszeniu zgodności pod względem rodzaju i liczby. Błędy te podzielono roboczo na dwie główne grupy: błędy w liczbie pojedynczej i w liczbie mnogiej oraz na dwie podgrupy: w rodzaju i w liczbie. Przykłady błędów są następujące:

1. naruszenie zgodności rodzaju, lp.: **Nie lubię zielonego herbaty* (TG) zam. *Nie lubię zielonej herbaty* (r.m. zam. r.ż.);
2. naruszenie zgodności liczby, lp.: **szanowne pane* (EB1) zam. *szanowny panie* (lm. zam. lp. i r. niem.-os. zam. r.m.);
3. naruszenie zgodności rodzaju, lm.: **inne ludzie* (2PP) zam. *inni ludzie* (r. niem.-os. zam. r. m.-os.);
4. naruszenie zgodności liczby, lm.: **z powodu niewystarczającej umiejętności* (TG) zam. *z powodu niewystarczających umiejętności* (lp. zam. lm.).

Oczywiście, rzadziej zdarzają się błędy tylko w jednej z kategorii: liczby lub rodzaju, częściej są to błędy w obu tych kategoriach, jak np. **polski poetki* (TG).

W tabeli 47 znajduje się podliczenie omawianych błędów występujących w korpusie.

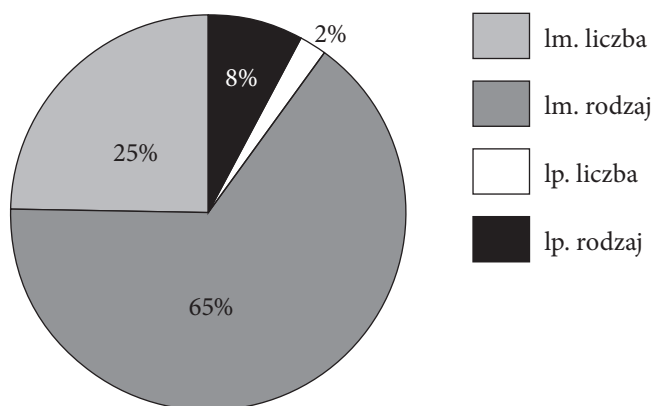
³²⁸ Do liczby wszystkich błędów składniowych wliczane są tylko te, które nie zostały ujęte w zestawieniach liczbowych błędów fleksyjnych.

Tab. 47. Naruszenie zgodności między przydawką a rzeczownikiem (rodzaj i liczba)

Liczba pojedyncza		Liczba mnoga	
rodzaj	liczba	rodzaj	liczba
52 (80%)	13 (20%)	425 (73%)	159 (27%)
65 (10%)		584 (90%)	
RAZEM: 649 (100%)			

Jak wynika z danych ilościowych w tabeli 47, zdecydowana większość błędów w zgodności przydawki z wyrazem określającym występuje w liczbie mnogiej – to aż 90%. Przy rzeczownikach zarówno pojedynczych, jak i mnogich zdecydowanie częściej mylono się w rodzaju przydawki niż w jej liczbie (80% w lp. i 73% w lm.).

Diagram 18. Udział poszczególnych typów błędów (naruszenie zgodności przydawki)



Powyższy diagram pokazuje, iż we wszystkich błędach w związku zgody przydawki z rzeczownikami dominuje naruszenie zgodności pod względem rodzaju w lm. Na drugim miejscu pod względem liczebności znajdują się błędy w zgodności co do liczby w lm. Mały udział mają wykojeżenia rodzaju w lp., najmniejszy zaś – błędy w liczbie przydawek przy rzeczownikach w lp. Potwierdza to obserwacje, iż błędy w kategorii rodzaju są jednymi z najliczniejszych w polszczyźnie Ukraińców, z pewnością zaś dominują w wykojeżeniach w składniowych związkach zgody (błędy w rodzaju to 73% wszystkich błędów w zgodności przydawek). Kategoria liczby jest z pewnością mniejszym problemem dla studentów – to 27% wszystkich omawianych tutaj błędów.

3.4.3. Błędy w członach nieakomodowanych

Bardzo liczne okazały się błędy w składniowych związkach przynależności, a więc syntaktycznych członach nieakomodowanych. Pod względem funkcji składniowej znajdują się tutaj błędy we wszystkich typach okolicznika, a także przydawki nieakomodowanej – przyimkowej i przysłówkowej. Większość z tych błędów to wykojenia w wyrażeniach przyimkowych. Podzielono je na trzy grupy. W grupie pierwszej błędny jest jedynie przyimek w nieakomodowanym wyrażeniu przyimkowym. W grupie drugiej nieprawidłowe jest całe wyrażenie przyimkowe. W trzeciej grupie zgromadzono pozostałe błędy w związkach przynależności.

3.4.3.1. Nieprawidłowy przyimek

W tej części pracy zgromadzono wszystkie błędy polegające na użyciu nieprawidłowego przyimka w wyrażeniach przyimkowych w członach nieakomodowanych, przy użyciu prawidłowej formy przypadkowej wyrazu/wyrazów następujących po przyimku. Błędy przedstawiono w poniższej tabeli.

Tab. 48. Błędy nieprawidłowego doboru przyimków w wyrażeniach przyimkowych w członach nieakomodowanych

Właściwy przyimek	Wyekscerpowane błędy
1. do	dla *program dla redagowania gotowych obrazów (PP); *hostel tylko dla nocowania (PP); *nomer dla skontaktowania ³²⁹ (EB1); *dla stworzenia (PP); *imię pasuje dla mojej matki (EB2); *Mam dla tego potrzebne dane (EB1); *Jest dziwny dla słuchania i więcej dziwny dla pisania (EB2); *wykorzystować różne litery dla napisania na papierze (PP); *dla wyrobienia kartę stałego pobytu (EB1)
2. od	z *z dzieciństwa (PP); *jeszcze z dzieciństwa (2EB2); *z samego dzieciństwa (2EB1); *z małych lat (2EB1); *Rozpoczęło się z tego (PP); *uczyć kogoś z początku (PP); *z samego początku (EB1); *Najpierw zaczyna się z tego (EB2); *z tego czasu (EB1); *Zaczęło się z tego (EB1); *Zaczę z tego (EB1); *zacząć z tego (EB2); *Chcę zacząć z tego (EB1); *Film zachwytytuje z pierwszych minut (PP); *z pierwszych dni (PP); *Należy rozpocząć podróż z wizyty buddyskich świątyń (PP) dla *Dla wszystkich problemów u niej byli jej siostry (EB2)

³²⁹ Właściwszą przydawką niż sugerowana przyimkowa – *do kontaktu* byłaby przydawka przymiotna: *numer kontaktowy*.

Właściwy przyimek	Wyekscerpowane błędy
3. w	na <i>*Byłbym na radio (PP); *na Ameryce (EB1); *na dolnej części tabletu (PP); *Pracuje na firmie (PP); *na kuchni (PP); *Mieszkam już nie w błocie, a na domu (EB1); *Pracują na takiej pracy (EB1); *na takiej robocie (EB1); *Jestem na pracy (EB1); *Będą na pracy (EB1); *Mieszkała na mieszkaniu (EB1); *na okolicach Rzeszowa (EB1); *Znajduje się na odległości (EB1); *Język ukraiński, na którym rozmawiam (EB1); *Napisano na języku (EB1); *na następnym miesioncu (EB1); *na pierwszych dniach (2PP); *na widendy (EB1); *Spróbowałbym pójść z nim na kontakt (PP)</i> po <i>*zobaczyć po telewizji (PP)</i> z <i>*Zrozumie ci z pół słowa (EB1); *Rozumiał mnie z puł słowa (EB1)</i>
4. na	za <i>*za własny koszt (PP); *najlepsza wiadomość za dziś (PP)</i> w <i>*w Ukrainie (4EB2; EB1); *Mieszka w Ukrainie (PP); *W górze jest logo, w dole (PP); *Chodzi w basen (EB2); *w uniwersytecie (EB1); *Dzwonisz w policję (KP); *chodzić w różne seansy (EB1); *Na praktyce to znam na rosyjskom, ale nie na polskom (EB2); *W tym i polega niepotrzebność telewizora (EB1); *w znak przeproszenie (EB1)</i> przez <i>*bardzo znanu przez cały świat (EB1)</i>
5. o	za <i>*Idzie wojna za ten kod (PP)</i> w <i>*Bywa w wyglądzie parówki (KP); *W której godzinie autobus (EB2); *w ósmej rano (EB1)</i> na <i>*Ona ode mnie jest starsza osobą na 45 minut (EB2); *Jest starsza ode mnie na rok (EB2); *Jest starsza ode mnie na półtora lata (EB2); *starszy ode mnie na dwa lata (EB1); *na wiele lepiej (EB1)</i>
6. z	od <i>*satysfakcja od obejrzenia (EB1); *otrzymujemy satysfakcję od tego, co robimy (EB1); *odczuwać szczęście od tego co robimy (EB1); *mieć zadowolenie od tego co robisz (EB1)</i> po <i>*Skończyłam bakalarus po biznesu (EB1); *po znaku zodiaku (EB1)</i> między <i>*komunikować między sobą (EB2); *Rozmawiają między sobą (EB1); *Są połączone między sobą (EB1); *Są połączeni między sobą (EB1); *walczyć się między sobą (PP)</i>

Właściwy przyimek	Wykscerpowane błędy
7. za	z *Z każdym razem Polska będzie podobać się więcej (EB2) przez *Jeśli będę miała czas to przez tydzień będę chciała przyjechać do Rzeszowa (EB1); *przez niektórzy czas (EB1); *Przez trzy tygodnia będę jego żoną (EB1); *Przez rok mamy w planach wziąć ślub (EB1); *Przez tydzień idziemy w nocny klub (EB1); *Przez tydzień postaram się przyjechać do Rzeszowa (EB1); *Wracam gdzieś przez dwa tygodnie (EB1); *Przez dwa dni będę w domu (EB1); *Przez tydzień już będę (EB1); *Wyjeżdżamy przez dwa dni (EB1); *Przez dwa dni pojedziemy nad morze (EB1)
8. przez	po *Rozmawiamy po Internecie (EB2); *po skype (EB2); *Za tydzień spędzony na urlopie poznałam (EB1); *Za rok zamieszkania w Polsce tak przyzwyczaiłam się (EB1); *Za ten czas rozumiałam (EB1)
9. wobec	do *otwartość do zmian (PP); *agresywna do ludzi (EB2); *żeby była szczerza do ciebie (EB1)
10. nad	na *jechać na morze (EB1); *Pojechałabym na może (PP)
11. według	po *Wszystko ma być po planu (TG) za *za polskim czasem (PP)
12. pod	na *dzwonić na ten numer (EB1)
13. podczas	według *nie rozmawiać według przeglądania filmu (EB1)
14. jak ³³⁰	jako *jako wszystkie ludzie (EB1); *jako w programie Adobe (PP); *E-book wygląda jako tablet (PP); *Wygląda jako bizneswoman (PP); *kino jako i telewizja (EB1)
15. jako	jak *Składają się z kolorowych kwadratów, znane jak piksele (PP)
16. po	po *Na drodze szli wielbłądy (PP)

Niemal wszystkie z przedstawionych powyżej błędów mają podłoże interferencyjne. Poniżej, pod numerami odpowiadającymi numerom przyimków w tabeli 48,

³³⁰ Jak jest spójnikiem, jednak ze względu na błędne użycie go w funkcji przyimka *jako* znalazł się w tej tabeli.

przedstawiono krótką analizę źródeł tych błędów transferowych, w których zjawisko interferencji J1 uwidacznia się najmocniej.

1. Przyimek określający cel, funkcję, przeznaczenie obiektu, który występuje w wyrażeniu przyimkowym: pol. *szampon do włosów* – ukr. *шампунь для волосся*.
2. Przyimek określający moment początkowy jakiejś czynności lub jakiegoś stanu (ISJP: 1091): pol. *od dzieciństwa* – ukr. *з дитинства*³³¹.
3. Przyimek określający (statycznie) niektóre miejsca: pol. *w radio* – ukr. *на радіо*, pol. *w pracy* – ukr. *на роботі*; związany z użyciem języka: pol. *w języku polskim* – ros. *на польском языке*; pol. *w telewizji* – ros. *по телевизору*; w stałym związku wyrazowym: pol. *w pół słowa* – ukr. *за ніслово*.
4. Przyimek określający (statycznie) niektóre miejsca: pol. *Mieszkam na Ukrainie* – ukr. *Я живу в Україні*, pol. *Jestem na uniwersytecie* – ukr. *Я в університеті*; przyimek określający (dynamicznie) niektóre miejsca: pol. *Idę na basen* – ukr. *Я йду в басейн*; pol. *dzwonić na policję* – ros. *позвонить в полицию*; pol. *w praktyce* – ukr. *на практиці*.
5. Przyimek oznaczający przedmiot sporu, walki lub oskarżenia (zob. tamże: 1052): pol. *wojna o kod* – ukr. *війна за код*; określenie czasu, pory: pol. *o której godzinie* – ukr. *в який час*; określenie ilości lub liczby, o jaką różnią się od siebie osoby, sytuacje etc. (zob. tamże: 1052): pol. *o dziesięć lat starszy* – ukr. *на десять років старший*, pol. *o wiele lepiej* – ukr. *набагато краще*.
6. Przyimkiem tym poprzedzamy określenie przyczyny czyichś emocji: pol. *satysfakcja z pracy* – ukr. *задоволення від роботи*; pol. *szczęście z tego, co robisz* – ukr. *щастя від того, що ти робиш*; pol. *studia z biznesu* – ukr. *навчання по бізнесу*; pol. *ze znaku zodiaku* – ukr. *по знаку зодіаку*. Ze względu na brak w języku ukraińskim określania wzajemności (danej czynności) za pomocą wyrażenia przyimkowego *ze sobą*³³² studenci posiłkują się innym wyrażeniem przyimkowym: *między sobą*, występującym także w języku ukraińskim.
7. W określeniu czasu – coś nastąpi po upływie czasu, licząc od chwili, kiedy o tym mówimy (tamże: 1184): pol. *Za tydzień przyjadę* – ukr. *Я прийду через тиждень* (*через* tłumaczone jest dosłownie jako *przez*)³³³.

³³¹ O błędach w okoliczniku czasu zob. także Izdebska-Długosz 2015e. Wiele w kwestii błędów Ukraińców w polskich określeniach czasu wyjaśnia także monografia S. Romaniuk (2012) poświęcona strukturze kategorii temporalności w języku ukraińskim.

³³² W języku ukraińskim wzajemność określa się za pomocą pary liczebników: pol. *ze sobą* – ukr. *один з одним*, a w języku rosyjskim za pomocą pary rzeczowników *друг с другом* (patrz: Zaimek zwrotny).

³³³ Ukraińcy używają przyimka *przez* w określeniach czasu w znaczeniu *co* (*co godzinę*) i *za* (*za godzinę*), gdyż tłumaczą go z ukraińskiego i rosyjskiego *через*: pol. *Za rok będę w szóstej klasie* – ukr. *Я буду в шостому класі через рік*. Zjawisko to opisuje także Aleksandra Krawczyk – badaczka gwary Polaków z Maćkowiec na Podolu. Określa je jako kalkę semantyczną właściwą oraz rozszerzenie zakresu użycia pod wpływem obcym (2007: 68).

8. W określeniu czasu – coś działa się tak długo, jak określa to nazwa tego odcinka czasu (tamże: 347): pol. *przez ten czas* – ukr. *за цей час*; pol. *przez rok* – ukr. *за один рік*.
9. Określenie związku, jaki łączy nasze działania, postawy, emocje z jakąś osobą, instytucją, organizacją etc. (tamże: 1032): pol. *agresywny wobec ludzi* – ukr. *агресивний (по відношенню) до людей*.
10. Przyimek określający ruch w kierunku akwenu: pol. *iść nad rzekę* – ukr. *йти на річку*.
11. Przyimek określający działanie zgodne z jakimiś zasadami, wytycznymi: pol. *według planu* – ros. *по плану*.
12. pol. *dzwonić pod numer* – ukr. *телефонувати на номер (телефону)*³³⁴.
- 13., 14. W języku polskim spójnika *jak* używa się w konstrukcjach porównawczych, natomiast przyimka *jako*, by określić funkcję, jaką pełni jakaś osoba lub rzecz, jej sytuację lub sposób, w jaki jest traktowana (tamże: 558). W języku ukraińskim nie występuje przyimek *jako*: pol. *Jako szef mam prawo was zwolnić* – ukr. *Як бос, я маю право звільнити вас*.
15. W określeniach miejsca przyimek *po* występuje w wyrażeniach przyimkowych określających ruch dokonywany w różnych miejscach danej powierzchni (*Kot chodzi po dachu*). Przyimek *na* oznacza natomiast, że ktoś lub coś znajduje się na danej powierzchni (statycznie), czyli styka się z nią w jednym miejscu (tamże: 909). Zatem: *wielbłądy stały na drodze, ale szły po drodze*.

W sumie wykscerpowano 120 błędów nieprawidłowego doboru przyimka w wyrażeniach przyimkowych w członach nieakomodowanych.

3.4.3.2. Nieprawidłowe wyrażenie przyimkowe

W poprzednim podrozdziale omówione zostały błędy w doborze właściwych przyimków, przy zachowaniu prawidłowej formy przypadkowej wyrazów po przyimku. W tej części prezentuje się błędne wyrażenia przyimkowe. Trzeba zaznaczyć, że część niniejszych błędów jest podobna do zaprezentowanych w poprzednim podrozdziale i wynika z takich samych przyczyn. Oba następujące błędy: **Wszystko ma być po planu* (TG) i **Policzyła po tej karcie* (PP) wynikają z przeniesienia ros. przyimka *no* [po] do polskiej konstrukcji wymagającej użycia według+D., z tym że w pierwszym przypadku zastosowano poprawnie formę D., a w drugim przeniesiono wraz z przyimkiem jego rząd z J1 – po+Ms.

³³⁴ Punkt 13. opuszcza się, gdyż trudno jest znaleźć jakiegokolwiek jego uzasadnienie.

Wykscerpowane błędy podzielono na dwie grupy. W pierwszej zaprezentowano kłopotliwe dla studentów z Ukrainy *przymyki statyczne* i *dynamiczne*, wymagające osobnego omówienia, w drugiej – wszystkie pozostałe błędy w wyrażeniach przyimkowych. Nazwane umownie *przymikami statycznymi* odpowiadają na pytanie: *gdzie?* (informują o tym, iż ludzie lub przedmioty są nieruchome w danym miejscu). *Przymyki dynamiczne* natomiast w wyrażeniach przyimkowych odpowiadają na pytanie: *dokąd?* i oznaczają ruch ludzi lub przedmiotów w danym kierunku. Błędy w pierwszej grupie przedstawiono w poniższej tabeli.

Tab. 49. Błędy w wyrażeniach przyimkowych (przymyki statyczne i dynamiczne)

Przymyki dynamiczne (<i>dokąd?</i>)		Przymyki statyczne (<i>gdzie?</i>)	
wyr. p.	wykscerpowane błędy	wyr. p.	wykscerpowane błędy
do+D.	*Film wszedł w historię (PP); *Chodzili w bibliotekę (PP); *wejście w autobus (TG); *Chodziłem w sklepy (EB2); *Poszedłem w Lidl (PP); *chodzić w kino (2EB1); *chodzić w kinoteatr (EB1); *chodzić w muzeum (EB1); *iść w nocny klub (EB1); *iść w restaurację (EB1); *Pojechaliśmy w te miasto (EB1); *pojechać w to miasto (EB1); *Pojechałem w miasto (EB1); *Jeździliśmy w miasto Katowice (EB1); *Wyruszyliśmy w miasto Zakopane (EB1); *zaprosić w Zbaraż (EB1); *przyjazdów w Odesy (EB1); *pojechać w Lwow (EB1); *pojechać w Londyn (EB1); *pojechać w upalenu Chorwacji (EB1); *Gdybym nie pojechał w Polskę (EB2); *pojechać w Luksemburg (EB1); *pojechać we Włochy (EB1); *Poleciałbym w Watykan (PP); *Chcę wyjechać w Europę Północną (PP); *Wróciłam się w hotel (EB1); *Chodziliśmy w las (EB1); *Przyjechałam w mój nowy pokój (EB1); *Pojechałam w budynek (EB1); *Pojechali w taki akademik (EB1); *Wszyscy poszły na mieszkania, dlatego że były zmęczeni (EB1); *kiedy przyjechałem na swoje mieszkanie (EB2); *chodzić na tą pracę (EB1); *wziąć mi na pracę (EB1); *na swoje praca musisz chodzić z radością (EB1)	w+Ms.	*na innej pracy (EB1); *Pracuje na dobrej pracy (EB1); *na takiej pracy (EB1); *Pracujesz na tej pracy (EB1)

Przyimki dynamiczne (<i>dokąd?</i>)		Przyimki statyczne (<i>gdzie?</i>)	
wyr. p.	wyekscepowane błędy	wyr. p.	wyekscepowane błędy
na+B.	*wycieczkę do pustyni (EB1); *Priszedła do rynku (EB1); *Chodzę do siłowni (EB1); *Chodzę do basenu (EB1); *pojechać do Krymu (EB1); *pojechać do Ukrainy (3EB1); *Rzadko jeżdżę do Ukrainy (EB2); *Idę do uczelni (PP); *Poszedł do uniwersytetu albo wyższej uczelni (EB2); *Idę do uniwersytetu (3EB1); *iść do uniwersytetu (PP)	na+Ms.	*Byliśmy w Krymu (EB1)
nad, pod+B.	*spacer do morza (PP); *Chodziliśmy do jeziora (EB1); *na wycieczkę do jeziora (EB1); *Poszedłem do przysznica (EB1)	nad, pod+N.	*spędzać czas na moście (EB1); *odpoczywać na moście (EB1); *Siedzę koło morza (EB1); *Teraz jestem na moście (EB1)

Wyróżnienie z grupy wszystkich błędów w wyrażeniach przyimkowych błędów związanych z użyciem przyimków statycznych i dynamicznych w polszczyźnie pozwala zaobserwować najbardziej problematyczne miejsca w konstruowaniu tych wyrażen przyimkowych. Z tabeli wynika, że najtrudniejsze do opanowania przez ukraińskojęzycznych studentów są przyimki dynamiczne, a wśród nich ruch w kierunku miejsca, czyli wyrażenie odpowiadające na pytanie: *dokąd?*, występujące w polszczyźnie jako *do+D.* (*do domu*). Wyrażenie to jest w języku ukraińskim zarezerwowane dla ruchu w kierunku osób (*do kogo? до когось*), a ruch w kierunku miejsca realizują dwa wyrażenia przyimkowe: *v(y)+B.* (pol. *iść do biura* – ukr. *nimu v ofis*) oraz *na+B.* (pol. *iść do pracy* – ukr. *itui na roboty*). Ruch ku miejscom wyrażają także w polszczyźnie wyrażenia przyimkowe *na+B.* (np. *Idę na pocztę*), jednak najczęściej różnią się one od ukraińskich odpowiedników: pol. *na basen* – ukr. *v bacein*; pol. *na uniwersytet* – ukr. *v univercumet*), o czym pisano już w poprzednim podrozdziale. Jak widać w tabeli 49, zamiast *na+B.* studenci stosują często błędnie *do+D.* Identyczny błąd popełniają, jeśli chodzi o ruch w kierunku akwenów, wyrażany w języku polskim przez wyrażenia przyimkowe *nad+N.* (*nad rzekę*).

W statycznych wyrażeniach przyimkowych, odpowiadających na pytanie: *gdzie?*, popełniono zdecydowanie mniej błędów – układ tabeli wyraźnie odzwierciedla ową dysproporcję. W języku ukraińskim, identycznie jak w polskim, przyimki statyczne *v(y)* i *na* łączą się z *Ms.*, jednak problem polega na tym, iż mimo tego, że wiele podobnych wyrazów łączy się w obu językach z tym samym przyimkiem, to część występuje po odmiennym przyimku i tam właśnie zdarza się najwięcej błędów, np. pol. *na wsi* – ukr. *y seli*; pol. *w fabryce* – ukr. *na fabryci*; pol. *w pracy* – ukr. *na roboti*; pol. *na Krymie* – ukr. *v Krymu*. Specyficzne dla oznaczenia przebywania w pobliżu akwenów polskie wyrażenie przyimkowe *nad+N.* jest często zamieniane na rodzime *na+Ms.*: pol. *nad jeziorem* – ukr. *na ozepi*.

Jak więc widać, błędy w wyrażeniach przyimkowych odpowiadających na pytania: *dokąd?* i *gdzie?*, pełniących najczęściej syntaktyczną funkcję okolicznika miejsca, mają charakter wyrażnie interferencyjny. W sumie popełniono 64 błędy zakwalifikowane do tej grupy.

Poniższa tabela przedstawia pozostałe błędy w wyrażeniach przyimkowych.

Tab. 50. Błędne wyrażenia przyimkowe w członach nieakomodowanych

Wyr. prz.	Wykscerpowane błędy
1. w+Ms.	*<i>na moję opinię</i> (EB2); *<i>na moją opinię</i> (EB1); *<i>najpiękniejsze miasto na całej Polski</i> (EB1); *<i>na pierwszej niedziele</i> (PP); *<i>na pierwszych dniach</i> (EB1); *<i>Na następny rok zmożę pojechać w te miasta</i> (EB1); *<i>zobaczyć go na telewizje</i> (EB1) *<i>Oglądał za telewizjem</i> (EB1); *<i>Za tym czasem, co spędziłem w Polsce</i> (EB1); *<i>za krótkij czas</i> (EB1); *<i>Za ten czas w moim życiu stało dużo pozytywnych zmian</i> (EB1); *<i>Za ten czas, któryj spędziłem tutaj</i> (EB1) *<i>po telewizoru</i> (EB1) *<i>Nie widziałem żadnego filma przez telewizor</i> (EB1) *<i>Jest lekki do użycia</i> (PP) *<i>Kamień najpiękniejszy pośród morza</i> (EB1)
2. przez+B.	*<i>Oni prowadzą nas po życiu</i> (EB1); *<i>iść po życiu dalej</i> (EB1); *<i>Rozmawialiśmy po skajpie albo telefonie komórkowym</i> (2EB2); *<i>Zadzwoń po skypu</i> (EB1); *<i>porozmawiać po komurce</i> (EB1); *<i>rozmawiać po telefonu</i> (EB1)
3. po+B.	*<i>Przyjeżdżają tutaj za inspiracją</i> (EB1); *<i>jeździć tylko za tym, rzeby zaliczyć</i> (EB2); *<i>pójście za zakupami</i> (PP) *<i>Coś dla czego to wszystko robisz</i> (PP); *<i>Jak i dla czego będziesz korzystać z Internetu</i> (EB2)
4. po+D.	*<i>Za dwa lata mojego życia ja mogę nazywać ten kraj swoim drugim domem</i> (EB2); *<i>Mieszkam dziewięć miesięcy i za ten czas już mam jakąś opinię</i> (EB2); *<i>Za tych dwa tygodni ty nie zapomnisz mnie</i> (EB1); *<i>I już za trzy godziny jechaliśmy do Lwowa</i> (EB1); *<i>I już za jeden dzień była Chorwacja</i> (EB1) *<i>Na praktyce to znam na rosyjskom, ale nie na polskom</i> (EB2) (także poprawnie: w+Ms.)
5. w ciągu+D.	*<i>za swoich dziewiętnaście lat</i> (EB1); *<i>za ostatnie 25 lat</i> (EB2); *<i>załatwić za godzinę</i> (EB2); *<i>Przeczytałam ją za kilka dni</i> (PP); *<i>Za tydzień spędzony na urlopie poznałem kulturę i obyczaje</i> (EB1); *<i>Za rok zamieszkania w Polsce przyzwyczaiłam się</i> (EB1); *<i>Co oni zrobili dla mnie za całe życie</i> (PP)
6. według+D.	*<i>Policzyła po tej karcie</i> (PP); *<i>Wynajmuje po takich kryteriach</i> (EB1); *<i>Także jest nagrany film po tej książce</i> (PP); *<i>Po tej książce był nakręcony film</i> (PP) *<i>Musi być skonstruowana ze wszystkimi standardami</i> (PP)
7. na+Ms.	*<i>W dołu ma</i> (PP) *<i>dostać pracę po kontrakcie</i> (EB1) *<i>pracują od akumulatorów</i> (EB2)

Wyr. prz.	Wyekscerpowane błędy
8. na+B.	*dzwonić za numerem (4EB1); *za numerom (EB1)
	*Nie mają czasu do czytania (PP)
	*Dla wszystkiego trzeba czas (PP)
9. przy+Ms.	*Potrzebuje pomocy z dzieckiem (EB1)
	*praca za komputerem (PP)
10. z+D.	*moich kolegów po pracę (EB1);
	*po wyglądzie zewnętrznym nie jesteśmy zbyt podobni (EB2)
11. w+B.	*na weekendzie (EB1); *na weekendach (PP)
	*po weekendach (EB1)
	*Nie będą wchodzić do naskórka (PP)
12. do+D.	*z dostawą na dom (EB2)
	*Siada za zadanie domowe (PP)
13. od+D.	*Studiuje w Polsce przez jeden rok (EB2); *Mieszkam w Polsce już przez rok (EB1); *Bardzo chciałem zwiedzić przez wiele lat Chorwację (EB1)
	*zostawić dziecko na kogoś (EB2)
14. z+N.	
15. podczas+D.	*żeby lepiej zrozumieć ludzi przy rozmowie (PP)

Podobnie jak w przypadku zaprezentowanych poprzednio błędów w wyrażeniach przyimkowych, tak i tutaj zdecydowana ich większość jest rezultatem interferencji J1. Warto omówić te z nich, których wcześniej nie analizowano:

- Przyimek *przez* występuje w polszczyźnie w wyrażeniach oznaczających jakiś czas, doświadczenie lub zdarzenie, które przeżyto od początku do końca (ISJP: 347): pol. *iść przez życie* – ukr. *їти по життю* (pol. *przez+B.* – ukr. *по+Ms.*). Przyimka *przez* używamy także, gdy posługujemy się jakąś rzeczą, wykonując czynność w taki sposób, że znajduje się ona między nami a przedmiotem lub celem czynności (tamże: 348): pol. *rozmawiać przez telefon* – ukr. *розмовляти по телефону*.
- Przyimka *po* używamy w wyrażeniach, aby określić cel danej czynności: pol. *Iść po chleb* – ukr. *Я йду за хлібом* (pol. *po+B.* – ukr. *за+N.*). W określeniach czasu przyimek *po* w wyrażeniach przyimkowych oznacza, że zanim coś nastąpiło, upłynął czas, o jakim mowa w wyrażeniu (tamże: 95): pol. *Po tym czasie już mam jakąś opinię* – ukr. *За цей час я вже маю певну думку*. Jako okolicznik celu występują wyrażenia przyimkowe, które odpowiadają na pytanie *po co?* – ukr. *для чого*; ros. *для чего* [dla čoho, dla čeho], stąd błędne **dla czego*, stające się okolicznikiem przyczyny.
- Wyrażenia: w *ciągu+D.* używamy na oznaczenie czasu, w którym coś się odbyło lub odbędzie przed jego upływem (tamże: 185): pol. *w ciągu ostatnich 25 lat* – ukr. *за останні 25 років* (pol. *w ciągu+D.* – ukr. *за+B.*).

8. Wyrażenia przyimkowego na+B. używamy m.in. wtedy, gdy określamy cel, czynność, na którą należy spożytkować dany czas: pol. *Mam na to czas* – ukr. *У мене є час для цього* (ukr. dla+D.).
9. Przyimka *przy* używamy dla określenia czynności związanych z jakąś osobą lub rzeczą, o której mowa (tamże: 351): pol. *Potrzebuję pomocy przy dziecku* – ukr. *Мені потрібна допомога з моєю дитиною* (przy+Ms. – ukr. z+N.). Przyimek ten występuje także w określeniu położenia statycznego osoby względem przedmiotu, np. *siedzieć przy stole, przy komputerze* (lub *przed komputerem*) – ukr. *сидіти за столом, за комп'ютером*.
10. Użycie przyimka *no* [po] jest rezultatem transferu z J1: pol. *z wyglądu zewnętrznego* – ukr. *за зовнішнім виглядом*; ros. *по внешнему виду*; pol. *z pracy* – ukr. *з праці / по роботі*; ros. *по работе*.

W grupie drugiej popełniono 67 błędów, co razem z błędami z grupy pierwszej (64) daje liczbę 131 błędów użycia nieprawidłowego wyrażenia przyimkowego w członach nieakomodowanych.

3.4.3.3. Pozostałe błędy w wyrażeniach przyimkowych

W grupie pozostałych błędów popełnionych w wyrażeniach przyimkowych w członach nieakomodowanych najwięcej jest błędów braku przyimka lub braku wyrażenia przyimkowego. Część z tych błędów stanowią pomyłki, jak np. **ludzi, które pracują nie lubianych pracach* (EB1). Część także nie ma charakteru interferencyjnego, jak: **Pierwsze, że tam więcej możliwości dla pracy* (EB2): pol. *po pierwsze* – ukr. *по-перше*; **Drugie, to że jakość różnych* (EB2): pol. *po drugie* – ukr. *по-друге*. Większość błędów wynika jednak z transferu negatywnego z J1:

**niechęć uczenia się* (EB2) zam. *do uczenia się* (pol. *niechęć+do+D.* – ukr. *небажання+D.*);

**wyciskanie sztang leżąc* (EB2) zam. *na leżąc* (ukr. *лежачи*);

**Marno pojechałam* (PP) zam. *na marne* (ukr. *(на) марно, марне*);

**po niedługim czasie naszej rozmowy* (EB1) zam. *od naszej rozmowy*³³⁵;

**iść nogami* (PP) zam. *na nogach, pieszo, na piechotę* (ukr. *йти ногами* – rzadko, *йти нішкі*);

**Długo się uczyć ostatnich dwa dni* (PP) zam. *przez ostatnie dwa dni* (ukr. *останніх два дні*);

³³⁵ Błąd ten nie wynika z transferu: pol. *po niedługim czasie od naszej rozmowy* – ukr. *через недовгий час після нашої розмови* (dosłownie: **przez niedługi czas po naszej rozmowie*).

**Jest to moje pierwsze odwiedziny teatru polskiego (PP) zam. odwiedziny w polskim teatrze (ukr. відвідування польського театру)*³³⁶.

Wykscerpowano także trzy błędy interferencyjne, polegające na użyciu zbędnego przyimka. Błędne wypowiedzenie: **Mieszkanie jest za pięć minut od wsizu* (EB1), w którym zbędny jest przyimek *za*, bierze się z ukraińskiego: *щось знаходиться за х хвилин від чогось*, czemu odpowiada w polszczyźnie schemat: *coś znajduje się x minut od czegoś*. Z kolei błędy: **Pensja w Polsce jest w kilku razy większa* (EB2); **w kilkanaście razy mniej* (EB2) – z niepotrzebnym przyimkiem *w*, pochodzą z konstrukcji z J1: ukr. *зарплата в кілька разів менша* – pol. *pensja kilka razy mniejsza*. Niekiedy zbędny przyimek pociąga za sobą także nieprawidłową formę wyrazu wchodzącego w skład wyrażenia przyimkowego. Wyrażenie **w ten raz* (EB1) w polszczyźnie jest pozbawione przyimka i występuje w N.: *tym razem*.

Pojawiły się również błędy polegające na braku użycia wyrażenia przyimkowego. Błąd: **porozmawiać tym językiem* (EB1) zam. *porozmawiać w tym języku* (mowa o języku obcym) ma źródło interferencyjne: ukr. *розмовляти мовою*, natomiast kolejny **Pierwszy dzień, kiedy przyjechałem* (EB2) zam. *w pierwszy dzień* [...] nie wynika z transferu negatywnego (ukr. *В перший день, коли приїхав*).

W tej grupie znalazło się 16 błędów.

W sumie wykscerpowano 267 błędów w członach nieakomodowanych.

3.4.4. Składnia liczebników

Składnia polskich liczebników jest z pewnością jednym z najtrudniejszych tematów gramatycznych nie tylko dla obcokrajowców uczących się polszczyzny, ale także dla Polaków. Mała liczba błędów tego typu w omawianym korpusie świadczy o tym, iż liczebników można uniknąć w swobodnych wypowiedziach pisemnych i że studenci stronią od ich używania (unikanie ich nie jest zresztą trudne). Dlatego też wykscerpowane błędy nie ujawniają ani skali zjawiska trudności polskich konstrukcji syntaktycznych z liczebnikami, ani specyficznych problemów, jakie mają z nimi studenci ukraińskojęzyczni.

W korpusie znalazły się błędy w podmiocie liczebnikowym, wywołane w teście gramatycznym: **Dwaj sympatycznych studentów pytali* (3TG); **Dwoje sympatycznych studentów pytali* (TG). W pierwszym wypowiedzeniu po liczebniku męsko-

³³⁶ Jest to raczej błąd stylistyczny: w języku polskim rzeczownik *odwiedziny* łączy się z D. bez przyimka, jeśli dotyczą osoby (*odwiedziny kogo?* – np. *odwiedziny chorych*), jeśli zaś chodzi o miejsce, to lepszym wyborem wydaje się wyrażenie przyimkowe *w+Ms.* (np. *odwiedziny w szkole*). W języku ukraińskim natomiast gerundium *відвідування* łączy się z D. bez przyimka, niezależnie od tego, czy mowa o ludziach, czy też o miejscach: pol. *odwiedziny w teatrze* – ukr. *відвідування театру*.

osobowym *dwaj* powinny stać przymiotnik i rzeczownik w M., ponieważ D. łączy się z liczebnikiem *dwóch* (i orzeczeniem w lp. r.n.). W zdaniu drugim błędnie użyto liczebnika zbiorowego dla grup różnopłciowych *dwoje*³³⁷. Zdanie to można zredagować dwojako w zależności od przyjętego liczebnika: *Dwaj sympatyczni studenci pytali* (związek zgody) / *Dwóch sympatycznych studentów pytało* (związek rządu). Błędy stanowią więc swoistą kontaminację możliwych poprawnych wypowiedzeń.

Częstszym, interferencyjnym błędem (z języka rosyjskiego) jest użycie rzeczownika w D. lp., a przymiotnika, który go określa w D. lm. po liczebnikach głównych. Polska norma przewiduje użycie wyłącznie przymiotnika z rzeczownikiem w M. lm.: pol. *dwa różne światy* – ukr. *два різних світи*; ros. *два разных мира*, stąd błąd: **dwa różnych świata*:

**Znam dwa najtrudniejszych języka* (EB1); **To są dwa różnych świata* (PP); **To są dwa różnych jenzyka* (EB2); **dwa różny kraja* (EB1); **w dwa tysiąca czternastym* (EB2); **w dwa tysiąca piętnastym* (EB2); **dwa tygodnia* (6EB1; 2PP); **dwa miesiąca* (2EB1); **dwa dnia* (EB1); **trzy dnia* (EB1; PP); **dwa doma* (EB1); **dwa dziecka* (EB2).

Zdarza się także użycie po liczebnikach 2–4 rzeczownika w D. lm.:

**Chcę porównać dwa bardzo ważnych pojęć* (PP); **Zobaczyłam cztery pięknych krajów* (EB1); **Na uczelnie są dwie stron internetowych* (EB1).

Składnia liczebników w językach wschodniosłowiańskich jest także przyczyną błędu: **Obydwa programów są proste* (PP) – po liczebniku *oba/obydwa* występuje rzeczownik w M. lm.

Wynotowano w sumie 28 błędów w składni polskich liczebników.

3.4.5. Nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych

Cechą składni języków wschodniosłowiańskich, która odróżnia je od składni polskiej, jest m.in. szerokie wykorzystywanie konstrukcji z bezokolicznikami czasowników. Nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych w języku polskim przez studentów z pierwszym językiem ukraińskim należy uznać za błąd transferu negatywnego, np. pol. *Czytanie jest pożyteczne* – ukr. *Читати корисно* (Kononenko 2012: 566).

Omawiany korpus zawiera liczne błędy tego typu. Pierwszą grupę stanowią błędy bezokolicznikowego dopełnienia czasowników. W języku polskim obligatoryjną rekcję bezokolicznikową ma część defektywnych czasowników modalnych

³³⁷ Liczebniki zbiorowe w języku ukraińskim nie są zróżnicowane ze względu na rodzaj, np. ukr. *ix mpoє* – pol. *ich troje, ich trzech, ich trzy* (Kononenko 2012: 596).

(np. *można, należy, trzeba, warto, powinno się, wypada* etc.); część czasowników kauzatywnych (np. *kazać*). Niektóre czasowniki mają rekcję alternatywną, bezokolicznikowo-gerundialną, np. *zdecydować się, woleć, zakazywać, pragnąć* etc. Wiele czasowników modalnych i fazowych ma rekcję wyłącznie gerundialną, np. *kontynuować, przerywać, prosić, rozpocząć, umożliwić, zmuszać* (Jadacka 2006: 157–160). To właśnie najczęściej przy tych czasownikach tworzone są niepoprawne dopełnienia w bezokolicznikach czasowników zamiast w gerundiach lub innych rzeczownikach odczasownikowych. Porównanie przykładów konstrukcji w języku polskim oraz ukraińskim i rosyjskim obrazuje transferowe pochodzenie tego typu błędu: pol. *Film zmusza nas do płaczu* (*zmuszać do czego*) – ukr. *Фільм змушує нас плакати*; ros. *Фильм заставляет нас плакать* (*zmuszać robić co*) – stąd błąd: **Film zmusza płakać* (PP); **Zmuszał zamyslić się* (EB1) zam. *Zmuszał do zamyslenia/zadumy*. Kolejna, często błędna konstrukcja to pol. *Bardzo podoba mi się podróżowanie* (*podoba mi się co/robienie czego*) – ukr. *Мені дуже подобається подорожувати*; ros. *Мне очень нравится путешествовать* (*podoba mi się co robić*), stąd błąd: **Bardzo mi się podoba podróżować* (EB1). Błędy w dopełnieniu czasowników wypisano poniżej:

**że mi podoba się studiować i mieszkać* (EB2); **Mieszkać i studiować w Polsce bardzo się spodobało* (EB2); **Bardzo mi się podoba spędzać czas z rodziną* (EB1); **Podoba mi się oglądać* (EB1); **w którym mnie bardzo podoba żyć* (EB2); **zmusić ich poruszać się* (PP); **Nie mogę siebie zmusić pójść na siłownię* (EB2); **potem rozpocząć formułować hipotezę roboczą* (PP); **Marzy zamieszkiwać w kraju* (EB2); **zapropnuje pójść na piwko* (EB1); **Umówiliśmy pójść do kina* (T1); **Zastanowiliśmy się z przyjacielem wyjechać w podróż* (EB1).

Ciekawym przykładem na kontaminację form dopełnienia znanego z J1 i J2 jest błędna konstrukcja: **Nie sposób go zmusić do uczyć* (EB2), w której pojawił się prawidłowy przymek po czasowniku *zmusić*, lecz zamiast rzeczownika odczasownikowego (*do uczenia się / do nauki*³³⁸) wstawiono transferowy bezokolicznik czasownika. Zdanie: **Poprosiła pomóc jej z językiem polskim* (EB1) stanowi kalkę składniową z J1: ukr. *Вона попросила допомогти їй з польською мовою*; ros. *Она попросила помочь ей с польским языком*. Frazę tę można poddać nominalizacji: *Poprosiła o pomoc w/przy języku polskim* – zmieni się także wyrażenie przymkowe (*pomoc w+Ms. / przy+Ms.*), albo utworzyć zdanie złożone z *żeby*: *Poprosiła, żeby pomóc jej w/przy języku polskim*.

W językach wschodniosłowiańskich – w przeciwieństwie do polskiego – wiele rzeczowników ma także przydawki wyrażone bezokolicznikiem. Porównajmy konstrukcje:

³³⁸ *Uczenie się* to przykład gerundium (*-anie, -enie, -cie*), natomiast *nauka* to rzeczownik odczasownikowy nieagentywny (Urbańczyk 1978: 289–290).

pol. *możliwość zobaczenia* – ukr. *можливість побачити*; ros. *возможность увидеть*, stąd błąd **możliwość zobaczyć*. Najczęstszymi rzeczownikami, przy których ukraińskojęzyczni studenci wstawiają przydawkę bezokolicznikową, są: *możliwość, umiejętność, propozycja, próba, sposób* – wszystkie te rzeczowniki wymagają przydawki gerundialnej w D. Wyeksцерpowano następujące błędy:

**umiejętność pracować w zespole* (PP); **umiejętność poradzić sobie ze stresem* (PP);
**umiejętność obsługiwać komputer* (PP); **umiejętność pracować w różnych warunkach* (EB1);

**Wzrosła ilość możliwości otrzymać wyższe wykształcenie* (PP); **możliwość pójść na premierę* (EB2); **możliwość zobaczyć* (EB2); **słowa dają nam zmoę zastanowić się* (EB1); **Bycie studentem to możliwość podróżować i poznawać* (EB2); **Nie mieliśmy możliwości zobaczyć całego miasta* (EB2); **Nie mam możliwości często jeździć* (EB2);

**propozycja pojechać na wakacje* (EB1); **z propozycją otworzyć cały tekst w nowym oknie* (PP);

**o próbie odnaleźć Święty Graal* (PP); **spróbowanie połączyć je w logiczną całość* (PP);

**ułożenie się spać* (PP);

**To jest najlepszy sposób odpoczywać* (EB1);

**Decyzja studiować w Polsce była dobra* (EB2);

**praca umożliwiająca brać udział* (EB1).

Przedstawione błędy konstrukcji zdań pojedynczych z łatwością można by przeredagować także w zdania złożone podrzędnie ze spójnikiem *żeby/aby/by*³³⁹, np. *Mam możliwość pracy w zespole / Mam możliwość, żeby pracować w zespole*.

W kolejnym przykładzie zapomniano o modalnym *można*, który musi towarzyszyć bezokolicznikowi: **nie rozumiem dlaczego tak robić* (EB1) zam. *nie rozumiem, jak można tak robić*. W innej błędnej konstrukcji: **Jeżeli mówić o nas z siostrą w ogóle, to zawsze byliśmy grzecznymi dziećmi* (EB2) bezokolicznik trzeba zastąpić frazą czasownikową niewłaściwą (ISJP: 894): *jeśli mowa (jest) o (lub: Jeśli chodzi o mnie i o siostrę)*.

Bezokoliczniki czasowników są przez ukraińskojęzycznych studentów używane także w funkcji podmiotu, jednak tam, gdzie zdecydowanie lepsze byłoby użycie gerundium (lub rzeczownika):

**Pójść do kina jest jednym z najlepszych sposobów spędzania czasu wolnego* (EB1) zam. *Wyjście do kina jest jednym z najlepszych [...] / Kino jest jednym z najlepszych [...]*;

**Chodzić do kina to jest lepiej czym oglądać filmy w domu* (EB1) zam. *Chodzenie do kina jest lepsze [...]*;

³³⁹ Co obligatoryjnie trzeba zrobić, jeśli chcemy zachować bezokolicznik.

**Co może być lepiej niż pójść do kina? (EB1) zam. Co może być lepszego niż wyjście do kina? / Co może być lepszego niż kino?;*

**Im lepiej jest czytać zwykłą książkę (PP) zam. Dla nich lepsze jest czytanie [...];*

**Jego lubime zajęcia to grać w tenisa (PP) zam. Jego ulubione zajęcie to granie/gra w tenisa;*

**Najlepsze w oprogramowaniu rysunków i zdjęć kombinować te dwa programy (PP) zam. W oprogramowaniu rysunków i zdjęć najlepsze jest kombinowanie tych dwóch programów / [...] najlepsza jest kombinacja tych dwóch programów.*

Jak widać, w procesie redakcji znacząco zmienia się cała konstrukcja zdaniowa oraz jej szyk.

Wyekscerpowano w sumie 44 błędy polegające na użyciu konstrukcji bezokolicznikowej w nieprawidłowej funkcji składniowej.

3.4.6. Nadużywanie gerundiów

Jest oczywiste, że na pewnym etapie nauki języka polskiego studentom zdecydowanie łatwiej posługiwać się gerundiami (tym bardziej że ukraińskie są bardzo zbliżone do polskich) niż innymi rzeczownikami odczasownikowymi o zbliżonym znaczeniu (np. *kombinowanie* a *kombinacja*; *zmotywowanie* a *motywacja* etc.). Jest to zapewne przyczyną faktu, że osoby z Ukrainy nadużywają gerundiów w różnych funkcjach składniowych.

Problem ten leży na pograniczu poprawności słowotwórczej, składniowej i stylistycznej. Błędy, o których mowa, nie powodują trudności w zrozumieniu komunikatu, jednak niejednokrotnie rażą nienaturalnością. Umiejętność tworzenia rzeczowników odsłownych wchodzi w zakres zagadnień słowotwórczych. Umiejętność ich użycia w zdaniach – to problem składniowy. Z kolei zagadnienie ich poprawności częściej dotyczy sfery stylistyki niż gramatyki. Porównując formy gerundiów i rzeczowników odczasownikowych nieagentywnych, które są semantycznie niemal synonimami, te pierwsze są bliższe czasownikom, a ich znaczenie jest bliżej „dziania się” danej czynności, podczas gdy drugie odrywają się znaczeniem od czynności dzięki – by tak rzec – wtórnej (lub głębszej) nominalizacji. Gerundia są właściwsze mowie potocznej, natomiast rzeczowniki odsłowne nieagentywne – bliższe stylowi oficjalnemu, naukowemu, zawierającemu terminologię fachową. Stąd też najczęściej nadużywanie gerundiów jest błędem stylistycznym.

Studenci ukraińskojęzyczni mają duże trudności w procesie nominalizacji struktur składniowych. Nominalizacja pozwala na utworzenie zdania pojedynczego ze zdania złożonego. Sprawne radzenie sobie z nominalizacją pozwala na znaczną ekonomię językową i jest znakiem dobrej znajomości języka – w polszczyźnie uczy się

jej zwykle na poziomie B2³⁴⁰. Wykscerpowano następujące błędy polegające na użyciu gerundiów zamiast innych rzeczowników odsłownych:

- **podczas leczenia samolotem* (2TG) zam. *podczas lotu samolotem*;
- **podczas pracowania* (PP) zam. *podczas pracy*;
- **Ukończymy studia w Polsce dzięki zmotywowaniu* (5TG); **motywowaniu* (TG) zam. [...] *dzięki motywacji*;
- **po wróceniu do domu* (EB1) zam. *po powrocie do domu*.

Gerundia pojawiają się w pracach studentów również w innych funkcjach składniowych:

- **niechęć uczenia się* (EB2) zam. *niechęć do nauki*; **Pomagają mnie w uczeniu* (EB2) zam. *Pomagają mi w nauce*;
- **nomer dla skontaktowania* (EB1) zam. *numer kontaktowy*;
- **zachwycenie od tamtej atmosfery* (EB1) zam. *zachwyty tamtą atmosferą*;
- **w znak przeproszenie* (EB1) zam. *na znak przeprosin*;
- **przeprowadzenie do Polski* (PP) zam. *przeprowadzka do Polski*;
- **łatwiejsze do produkowania* (PP) zam. *łatwiejsze w produkcji*;
- **program dla redagowania gotowych obrazów* (PP) zam. *program do edycji* [...];
- **co będzie lepsze do codziennego malowania się* (PP) zam. [...] *makijażu*;
- **a nie wymuszonego zatrzymywania się* (PP) zam. [...] *postoju*;
- **Zabija cieszenie się jego smakiem* (EB2) zam. *Zabija radość (ze) smaku*;
- **Ważne jest dowiedzenie się o kraju* (PP) zam. *Ważne jest zdobycie informacji/wiedzy* [...] / *Ważna jest wiedza* [...].

Powyższe błędy pokazują, iż oprócz zmiany gerundium na inny typ rzeczownika konieczna była także niekiedy korekta niepoprawnych przyimków w przydawkach przyimkowych. Niekiedy redakcja wymuszała użycie rzeczowników o innej podstawie słowotwórczej od użytego pierwotnie gerundium, jak np. *zatrzymywania się – postoju*.

Zanotowano 23 błędy polegające na użyciu gerundium w nieprawidłowej funkcji składniowej.

³⁴⁰ W roku akademickim 2016/2017 pracowałam nad składnią języka polskiego ze studentami z poziomu B2 z wykorzystaniem podręcznika E. Lipińskiej i E.G. Dąbskiej, przeznaczonego dla poziomów B1+/B2 (2016: 390–396). Prezentowane błędy w nominalizacji pochodzą z prac studentów z tej grupy.

3.4.7. Konstrukcje biernie

Strona bierna podkreśla w zdaniu nie wykonawcę czynności, ale osobę lub obiekt pozostających wobec tej czynności biernymi (pasywny odbiorca czynności): *Mama myje dziecko – Dziecko jest myte przez mamę.*

Polska strona bierna tworzona jest za pomocą form analitycznych, składających się z czasownika posiłkowego oraz imiesłowu przymiotnikowego biernego. Czasownik posiłkowy *być* łączy się z imiesłowami przymiotnikowymi biernymi dokonanymi (*Jestem umyty*) lub niedokonanymi (*Jestem myty*), natomiast czasownik *zostać* łączy się wyłącznie z tymi imiesłowami w aspekcie dokonanym (*Zostałem umyty*). Choć wyrażanie pasywności wykazuje różnice w języku ukraińskim i polskim, w korpusie zanotowano stosunkowo niewiele błędów w polskiej stronie biernej.

Użycie czasownika posiłkowego *zostać* w zdaniach biernych jest tym elementem, który wyróżnia polszczyznę ze wszystkich języków słowiańskich (Kononenko 2012: 514). Zdarzają się więc błędy związane: po pierwsze, z użyciem imiesłowu przymiotnikowego biernego w aspekcie niedokonanym po *zostać*: **Mikrodermabrazja zostanie wykonywana przez kosmetyczkę* (2TG) zam. *zostanie wykonana*; **Strona WWW została projektywana* (2TG) zam. *zaprojektowana*; po drugie zaś z doborem właściwego czasownika posiłkowego dla wyrażenia znaczenia dokonanego lub niedokonanego: **Polska w czasie wojny została okupowana przez Sowieców* (10TG) zam. *była okupowana*; **Z czasem zostaną bardziej przyzwyczajony do tego* (EB2) zam. *będą przyzwyczajony*, co uznać można za hiperpoprawność (formy z *zostać* mogą być uważane za bardziej „polskie”, a więc właściwe – strategia komunikacyjna, patrz 1.2.3.).

Ponadto zdarza się także elipsa czasownika posiłkowego w zdaniach w stronie biernej: **Zabieg wykonany za pomocą igły, co pozwala na podanie większej ilości preparatu* (PP) zam. *jest wykonywany*; **Podsumowując wszystko powyżej napisane* (EB2) zam. *(co) zostało napisane*.

Niekiedy miejsce imiesłowu przymiotnikowego biernego zajmuje forma nieosobowa czasownika na *-no, -to*, która w polszczyźnie nie wymaga użycia czasownika posiłkowego: **Kiedy nią będzie wypełniono tyle wszystkiego* (TG) zam. *będzie wypełnione*; **Zostało odkryto wiele krajów* (PP) zam. *odkryto / zostało odkrytych*; **W filmie jest pokazano* (PP) zam. *jest pokazane*.

Kolejnym problemem okazało się – odmienne gramatycznie w obu językach – oznaczenie agensa w zdaniach w stronie biernej. W języku polskim służy temu wyrażenie przymkowe *przez+B.*; w języku ukraińskim zaś jest to rzeczownik w N. (bez przyimka): pol. *przez pracowników* – ukr. *працівникам* (odzwierciedlając schemat z języka ukraińskiego: **pracownikami*); pol. *przez mamę* – ukr. *mamі*’ю; pol. *przez siostry* – ukr. *сестрами*. Stąd dość liczne błędy interferencyjne:

- *Kiedy nią będzie wypełniono tyle wszystkiego (TG) zam. przez nią;
- *wnioskiem z napisanej mną treści (PP) zam. przeze mnie;
- *Za statystyką, podaną magazynem internetowym Bankier, tylko 3% maturzystów (PP) zam. przez magazyn internetowy;
- *Może to kupić za tę cenę, jaka jest postawiona właścicielem (TG) zam. przez właściciela;
- *Oba programy zostały stworzone z tej samej firmy (PP) zam. przez tę samą firmę;
- *To nakręcone filmami stereotypy (PP) zam. przez filmy;
- *przeprowadzające specjalnie wyszkolonymi ludźmi (PP) zam. przez specjalnie wyszkolonych ludzi;
- *stworzone ludźmi (EB1) zam. przez ludzi.

Sporadycznie ma także miejsce mylenie stron: czynnej i biernej. I tak, strona bierna zamiast czynnej występuje w zdaniu: **Przyjęta była decyzja, wtedy gdy zobaczyła* (PP) zam. *Podjęłam decyzję, gdy zobaczyłam*, natomiast strona czynna zamiast biernej w konstrukcjach:

- *Ale ja na jego widok sparaliżowała się* (Tł) zam. *byłam sparaliżowana*; **Obraz, który redagował się przez Lightroom* (PP) zam. *był redagowany / został zredagowany*; **Wykorzystają nowoczesne technologie* (EB2) zam. *wykorzystywane są*; **Dobrego specjalisty zawsze potrzebują na rynku pracy* (PP) zam. *jest zawsze potrzebny*.

Wykscerpowano 34 błędy w konstrukcjach biernych.

3.4.8. Konstrukcje nieosobowe

Niektóre polskie i ukraińskie konstrukcje nieosobowe różnią się, a błędy w polskich konstrukcjach tego typu stanowią przeważnie kalki składniowe z języka ukraińskiego. Mimo dużego stopnia trudności polskich konstrukcji nieosobowych dla studentów z Ukrainy błędów w nich zanotowano niewiele, gdyż w swobodnych wypowiedziach nietrudno jest ich uniknąć.

Pierwszy typ omawianych konstrukcji – z czasownikami w 3. os. lp. i zaimkiem się (np. *Tak to się robi*) jest realizowany przez studentów, po pierwsze, jako forma osobowa z czasownikami w 3. os. lm. zgodnie z rodzimym schematem (pol. *Nie robi się takich rzeczy* – ukr. *Taki peči ne виконуються*): **dla stworzenia nie wykorzystują się* (PP) zam. *do tworzenia nie wykorzystuje się*; po drugie, z wykorzystaniem bezokolicznika: **Jeśli nie myśleć o ocenie* (PP) zam. *Jeśli nie myśli się o ocenie*; po trzecie, z użyciem czasowników osobowych w 2. os. lp. (pol. *Jeśli jest się studentem, trzeba się uczyć* – ukr. *Якщо ти студент, тобі потрібно вчитися*): **Kiedy czytasz z komputera, zawsze musisz siedzieć* (PP) zam. *Kiedy czyta się tekst na monitorze, zawsze się siedzi*.

Niekiedy wybór danej formy nieosobowej jest stylistycznie błędny, np. wypowiedzenie: **Powieść, w której opowiada się* (PP) brzmi lepiej z wykorzystaniem formy nieosobowej na *-no* i z zamianą podmiotu na okolicznik: *Opowiedziano w tej powieści*, tym bardziej że forma *opowiada się* sugeruje trwającą obecnie, rozciągniętą w czasie czynność.

Bywa też, że opisywane konstrukcje nieosobowe są wybierane zamiast konstrukcji biernych: **Ale ja na jego widok sparaliżowała się* (Tł) zam. *byłam sparaliżowana*; **Obraz, który redagował się przez Lightroom* (PP) zam. *był redagowany / został zre-dagowany*. W zdaniu **Ta strona zapamiętała się mi tym* (PP) zam. *Zapamiętałem tę stronę dzięki temu* zmienia się podmiot i dopełnienie, forma czasownika z nieosobowej z *się* na osobową (Krawczuk 2011a: 284).

Wykscerpowano w sumie 7 błędów w konstrukcjach nieosobowych.

3.4.9. Błędy w zdaniach warunkowych

Zdania warunkowe (zdania okolicznikowe warunku) określają warunki, które muszą zaistnieć, aby coś mogło się stać. Kiedy mowa o warunkach lub czynnościach nierzeczywistych również używa się trybu warunkowego (Bąk 1999: 454). W zdaniach podrzędnych w konstrukcjach warunkowych występują typowe spójniki warunkowe: *jeżeli, jeśli, gdy*, które przyłączają część trybu *-by*, po której następują końcówki osobowe, czasownik zaś występuje wówczas w 3. os. lp. lub lm.: *gdyby miał, jeślibyśmy mieli, gdybyście mieli* etc. W zdaniach nadrzędnych natomiast orzeczenie wyrażone jest w trybie przypuszczającym: *poszedłby, poszłybyśmy, poszlibyście* etc.

Zdania warunkowe są trudne dla studentów z Ukrainy. Błędy przez nich popełniane polegają głównie na przemieszczeniu i przemieszaniu różnych składników zdań warunkowych, a także poszczególnych morfemów tworzących formy przypuszczające.

Wśród licznych zanotowanych w korpusie błędów w zdaniach warunkowych częsty jest błąd braku zgodności co do osoby pomiędzy zdaniem nadrzędnym a podrzędnym (patrz 3.3.6.8.). Do spójnika *gdy* dołączana jest niepotrzebnie końcówka osobowa lub niewłaściwa końcówka, np. **Gdybym one nie sprzątały, nie miałyby okropnego bałaganu* (TG). Błędy te wynikają nie tylko z braku wiedzy na temat budowy zdania warunkowego i umiejętności jego tworzenia, ale przede wszystkim z mylenia samych form osobowych i rodzajowych czasowników w trybie warunkowym. Niektóre zdania dodatkowo są nielogiczne, tracą sens:

zam. *Gdyby one sprzątały, nie miałyby teraz okropnego bałaganu*: **Gdybym one nie sprzątały, nie miałyby okropnego bałaganu* (TG);

zam. *Gdyby nie było brzydkiej pogody, nie zostalibyśmy w domu*: **Gdybyście nie była brzydka pogoda* (TG); **Gdybym była brzydka pogoda, zostalibyśmy w domu* (TG); **Gdybyś nie była brzydka pogoda, nie zostalibyśmy w domu* (TG);

zam. *Gdyby Tomek był sympatyczny, byłby moim kolegą*: **Gdybym Tomek był sympatyczny, byłbym moim kolegą* (TG); **Gdybym Tomek nie był sympatyczny, nie byłby moim kolegą* (TG);

zam. *Gdyby chodnik nie był śliski, nie złamałbym nogi*: **Gdybym chodnik nie był śliski, nie złamałbym nogi* (TG);

zam. *Gdybyśmy miały czas, poszłybyśmy na zakupy*: **Gdybyś miały czasu, poszłyśby na zakupy* (TG); **Gdybym miały więcej czasu, poszłyby na zakupy* (TG); **Gdybym mieli czas, poszłybyśmy na zakupy* (TG).

Rzadziej zdarza się brak zgodności co do osoby w poprawnie skonstruowanych zdaniach warunkowych: **Gdyby Marta miała pieniądze, kupiłabym sobie tę piękną torebkę* (TG); **Gdyby Marta miała pieniądze, kupiłabyś sobie tę piękną torebkę* (TG). Brak zgodności co do rodzaju (a także inne wykojeżenia) obrazuje przykład: **Jeżeli by my cały czas pracowali i uczyły się, wtedy zmarliby bardzo szybko i nie odczuwali sukcesu* (PP).

Częstym błędem w zdaniach warunkowych, związanym z nieumiejętnością ich konstruowania, jest dublowanie końcówki osobowej w zdaniu nadrzędnym lub podrzędnym. Po dołączeniu końcówki osobowej do spójnika warunkowego dołącza się ją także do czasownika, niekiedy końcówki te oznaczają inne osoby, różne liczby i rodzaje, np. **Gdybym miałybyśmy czas* (TG). Błędy dublowania osoby to:

**Gdyby chodnik nie był śliski, tobym się nie wywróciłem* (TG);

**Gdybym wygrał milion dolarów, tobym kupiłem mieszkanie* (PP);

**Gdybym był teraz na Ukrainie, tobym pracowałem na budowie* (PP);

**Gdybym spotkał kosmitę, tobym uciekłem na Ukrainę* (PP);

**Gdyby jutro był koniec świata, tobym ukradłem milion dolarów* (PP);

**Gdybym miałem czas* (EB1);

**Gdybym oglądałem* (EB1).

Oprócz podwójnego oznaczania osoby zdarza się także podwójne oznaczanie trybu, czyli dublowanie części *-by* w zdaniu podrzędnym. Część trybu jest dołączana nie tylko do spójnika (plus rezygnacja z końcówek osobowych po spójniku), ale także do następującego po nim czasownika:

**Gdyby nigdy nie sprzątałoby, teraz miałoby okropny bałagan* (TG);

**Gdyby chodnik nie byłby bardzo śliski, nie wyróciłbym się* (TG);

**Gdyby mało uczylibyście, oblalibyście egzamin* (TG);

*Gdyby byłby koniec świata (TG);

*Najpierwbym pożegnałbym się z rodzicami (TG).

W błędach powyższych występuje także nieprawidłowe dołączenie końcówek osobowych w zdaniu podrzędnym do czasownika po spójniku warunkowym, zamiast do spójnika. Inne błędy związane z wyborem nieprawidłowego miejsca dołączenia końcówek osobowych to:

*Gdyby uczliście się więcej, nie oblaliścieby egzaminu (TG); *Gdyby mało uczylibyście, oblalibyście egzamin (TG); *Gdyby miałyśmy czas, poszłybyśmy na zakupy (TG); *Jakby tego nie wiedziałam (Tł); *lecz by chciałem wrócić tam jeszcze raz (PP).

Wystąpiło także kilka błędów związanych z myleniem czasów oraz trybów:

zam. Zrobilibyśmy to zadanie domowe, ale nie mieliśmy czasu: *Zrobiłybyśmy to zadanie domowe, ale nie mamy czasu (TG); *Zrobiliśmy te zadanie domowe, ale nie mamy czasu (TG);

zam. Jeżeli będziecie się dużo uczyć, zdacie dobrze egzamin: *Jeżeli uczyliście dużo, zdali dobrze egzamin (TG); *Jeżeli wy uczycie się dużo, wy zdacie dobrze egzamin (TG).

Wykscerpowano w sumie 34 błędy w konstrukcji zdań warunkowych.

3.4.10. Błędy w zdaniach podrzędnych z *żeby*

Dość licznie występują błędy w zdaniach podrzędnych wymagających użycia spójników: *żeby*, *aby*, *by*. Zdania takie występują, po pierwsze, w mowie zależnej (włączenie własnej lub czyjeś wypowiedzi w tok narracji). Mowa zależna ma postać wypowiedzenia podrzędnego dopełnieniowego (Strutyński 1997: 336–337), np. *Mama powiedziała Basi, żeby umyła ręce*. W mowie zależnej wymienione spójniki poprzedza najczęściej czasownik związany z czynnością mówienia, nakazywania, proszenia etc.: *mówić*, *powiedzieć*, *krzyczeć*, *zawołać*, *prosić*, *przekonywać*, *perswadować* etc.

Zdania ze spójnikiem *żeby* i in. to także zdania podrzędne okolicznikowe celu, które odpowiadają na pytania *po co?*, *w jakim celu?*, np. *Poszliśmy tam, żeby się zrelaksować*.

Główna trudność z tego rodzaju konstrukcjami w polszczyźnie Ukraińców polega na tym, iż spójniki: *żeby*, *aby*, *by* przyłączają osobowe końcówki czasownika 1. i 2. os. lp. i lm. (*żebym*, *abyście*, *byś* etc.), co z racji braku końcówek osobowych czasowników ukraińskich nie występuje w J1 studentów. Ponadto w konstrukcjach tego typu czasownik w zdaniu podrzędnym występuje w 3. os. czasu przeszłego (np. *żebyśmy mogli*), co może sprawiać dodatkowe problemy studentom (uzgodnienie rodzaju, liczby, forma czasowników w czasie przeszłym).

Najczęstszym błędem w opisywanych konstrukcjach składniowych jest brak zdania podrzędnego rozpoczynającego się od spójnika *żeby* (*aby*, *by*). Brak jest także osobowej formy drugiego czasownika, np. **Mama powiedziała mi iść do szkoły* (pol. *Mama powiedziała mi, żebym szła do szkoły* – ukr. *Мама сказала мені йти до школи*). Jak widać, w J1 studentów zamiast orzeczenia czasownikowego występuje bezokolicznik czasownika. To oznacza, iż błędne konstrukcje składniowe stanowią strukturę pograniczną między zdaniem pojedynczym (o dwóch predykatkach) a złożonym, jak pol. *Poszedł kupić chleb* (Grzegorzczkowska i in. 1998: 79). Błędy te można także uznać za nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych, które omawiane były wcześniej (patrz 3.4.5.).

Ciekawym przykładem na hiperpoprawność wobec tej reguły jest zdanie: **Chcę żebym miał* (EB1) zam. *Chcę mieć*.

Wykscerpowano następujące błędy:

**Prosi bohatera pójść z nim i wtedy wszystko stanie się lepiej* (PP); **Umówiliśmy pójść do kina* (T1); **Poprosiłam go zabrać* (PP); **Poprosiłbym zrobić sobie zdjęcie z nim* (PP); **Poprosiła pomóc jej z językiem polskim* (EB1); **Inspiruje mi coś robić* (PP); **Zmuszał zamyślić się* (EB1); **Chciałbym pojechać odpoczywać* (EB1); **Mam chwilkę napisać* (EB1); **Jest ważne pamiętać o* (PP); **Masz możliwość nie martwić się o przyszłości* (EB2); **Mam możliwość uczyć języka* (EB2); **więcej możliwości pojechać* (EB2); **To sposób dowiedzieć się* (PP); **Jest wiele sposobów świetnie spędzić czas* (EB1); **Pomysł zrezygnować i wrócić się do domu* (EB2).

Wiele z powyższych błędów można skorygować za pomocą budowy zdania podrzędnego z *żeby* lub za pomocą nominalizacji, o czym już pisano (patrz s. 329), np. **Pomysł zrezygnować i wrócić się do domu* (EB2) – zam. *Pomysł, żeby zrezygnować i wrócić do domu / Pomysł na rezygnację i powrót do domu*. Jednak w polszczyźnie istnieją różne ograniczenia nominalizacji. W zdaniu **Musimy zrobić jak najwięcej do obudzenia się* (KP) popełniono błąd konstrukcji o schemacie **zrobić coś do czego*, którą próbowano wyrazić cel. W tym przypadku konieczne będzie zbudowanie zdania podrzędnego: *Musimy zrobić jak najwięcej, żeby się obudzić*.

Kolejne błędy są związane z niewłaściwą budową zdań podrzędnych z *żeby*. Można wyróżnić następujące typy błędów w omawianych konstrukcjach:

1. Dublowanie końcówki osobowej – końcówkę osobową przyłącza wyłącznie spójnik, natomiast w błędnych wypowiedzeniach także orzeczenie, które powinno przyjąć formę 3. os. lp. lub lm. czasu przeszłego, np. **żebym miała lekcję* (PP) zam. *żebym miała lekcję*. Pozostałe błędy: **żebyśmy mogliśmy* (EB1); **Oni mówili, żebyśmy zrobili to* (EB2).
2. Brak określenia osoby – w zdaniu podrzędnym brak jest końcówki osobowej przy spójniku, a rolę wykładnika osoby przejmują, jak to ma miejsce w językach wschodniosłowiańskich, zaimek osobowy: **Chciałbym żeby my się spotkali* (EB1)

zam. *Chciałbym, żebyśmy się spotkali/spotkały* (dodatkowym błędem jest także błąd rodzaju czasownika, przez co nie wiadomo, o jakiej zbiorowości mówi nadawca). Pozostałe błędy: **Chciałabym, żeby ty przyjechała do mnie* (EB1); **Mój ojciec mnie doradził, żeby spróbował pójść się uczyć do Polski* (EB2).

3. Błędne umiejscowienie końcówki osobowej – przy czasowniku zamiast spójnika: **żeby mogliśmy wiedzieć* (PP) zam. *żebyśmy mogli wiedzieć*. Pozostałe błędy: **Chciałbym, żeby przyjechałaś* (EB1); **żeby zawsze byliśmy razem* (EB1).
4. Pozostałe błędy polegają na użyciu orzeczenia w błędnym czasie: **Nigdy nie wiedziałam, żeby ona jest smutna* (EB2) zam. *Nigdy nie widziałam, żeby ona była smutna*; a także w błędnej osobie oraz rodzaju: **Poleciłbym czytelniki e-booków osobom bardzo dużo czytającym, żebyś oni nie szkodzili* (PP).

Popełniono w sumie 31 błędów w użyciu konstrukcji innej niż z *żeby* oraz w błędnym skonstruowaniu zdań podrzędnych z *żeby*.

3.4.11. Nieprawidłowy dobór spójnika

Ukraińskojęzyczni studenci popełnili dużo błędów w doborze właściwych spójników, łączących wyrazy zarówno w zdaniach pojedynczych, jak i zdaniach złożonych: w parataksie i hipotaksie. Zaznaczyć trzeba, że błędy tego typu: zastąpienie jednego leksemu innym można zaklasyfikować także do błędów leksykalnych. Poniższa analiza obejmuje je wszystkie równocześnie – bez podziału na typ zdania, w którym wystąpiły.

Błędy w spójnikach ze względu na kryterium jakościowe można podzielić na następujące grupy:

1. zastąpienie polskiego spójnika nieistniejącym w polszczyźnie spójnikiem z J1;
2. zastąpienie właściwego spójnika kombinacją spójników występujących w polszczyźnie lub wyrażeniem przyimkowym;
3. zastąpienie właściwego spójnika innym polskim spójnikiem, nieprawidłowym w tym miejscu zdania;
4. zniekształcenie postaci właściwego spójnika.

W **pierwszej grupie** znalazły się następujące błędy:

1. Ukraiński spójnik *ma* [ta] występuje w błędnych zdaniach najczęściej w funkcji polskiego *i*, *oraz*, czyli spójników łącznych, np. **zformułować problem ta hipotezu* (PP) zam. *sformułować problem i hipotezę*:

**Zrobiły zakupy ta zadbały o ubezpieczeniu* (PP); **przygody ta zabawy* (EB2); **zdolnych ta komunikatywnych* (EB1); **wszędzie komfort ta piękność* (PP); **Bogdan ta Arsen* (EB1); **żeby pogadać ta pokazać* (EB1).

W języku ukraińskim spójnikiem tym można rozpoczynać zdanie, stąd błąd: **Ta i co to za czytanie, gdy nie masz w ręce to co czytasz?* (PP). Spójnik ten może także pełnić funkcję przeciwstawnego *ale* (Kononenko 2012: 539–540), jak w następujących zdaniach: **To był szok, ta z czasem* (EB2); **To może być niezrozumiałe, ta mnie bardzo nie wystarczało* (EB2).

2. Ukraiński spójnik *momy* [tomu] odpowiada polskiemu *dlatego*, a *momy uo* [tomu szczo] – *dlatego że* i występuje w zdaniach złożonych okolicznikowych przyczyny. W polszczyźnie nie występuje spójnik o takim brzmieniu, a jedyny wyraz polski zbieżny fonetycznie z tym ukraińskim spójnikiem to polski D. rzeczownika r.m. *tom* ('część większego dzieła, np. literackiego, zazwyczaj oddzielnie wydana' – ISJP: 833–834): *tomu*. Studenci przekształcają go na **temu*, który znają z polskich wyrażen czasowych (*dwa lata temu*), a który dodatkowo tłumaczy się na język ukraiński, tak jak omawiany spójnik ukraiński: pol. *rok temu* – ukr. *pik momy*. Stąd dość częste występowanie błędów typu: **temu jest wypadki* (EB2) zam. *dlatego są wypadki*:

**Spóźniam się na autobus i temu często jestem zmuszony łapać stopa* (EB2); **Znajduje się w pobliżu Kijowa, temu młodzie ludzie* (EB1); **Temu lekko znalazłam sobie pracę* (EB1); **Temu kiedy mam zajęcia wstaję bardzo rano* (PP); **Temu czekam* (EB1); **Temu moim zdaniem* (EB1).

Wpływ języka rosyjskiego widać w jednym błędzie: **Potemu ja idę* (EB1): pol. *dlatego* – ros. *поэтому*.

3. Spójnikiem *niż* w języku polskim łączymy dwa człony wyrażenia porównawczego, w którym jeden z członów oznacza mocniej nasiloną cechę. Mimo że w języku ukraińskim odpowiednik polskiego spójnika brzmi identycznie – *ніж*, zdarzają się błędy transferowania rosyjskiego *чем* i spolszczania go jako *czym*, które z racji istnienia w polszczyźnie jako N. zaimka *co*, może wydawać się „bardziej polskie” (dodatkowo rosyjski odpowiednik *niż* i polski N. *czym* brzmią identycznie, stąd być może generalizacja także na język polski: pol. *Czym się interesujesz?* – ros. *Чем ты интересуешься?*):

**Ona jest lepsza czym na Ukrainie* (EB2); **lepiej czym spędzić* (EB1); **Chodzić do kina to jest lepiej czym oglądać filmy w domu* (EB1); **Nie ma nic lepszego czym wycieczka* (EB1); **Kino jest droższym czym telewizja* (EB1); **Lepiej w kinie czym doma* (EB1).

4. *Ale* jest polskim spójnikiem przeciwstawnym, który ma w języku ukraińskim podobnie brzmiący odpowiednik *але*, a obok niego także *но*, w słowniku opatrzonego kwantyfikatorem: *rzadko używany*, *potoczny* (SUM). Błędy w tym polskim spójniku polegają na transferowaniu nieistniejącego w polszczyźnie jako spójnik *no*, czemu niewątpliwie sprzyja także fakt, iż *но* jest jedynym rosyjskim odpowiednikiem polskiego *ale*:

**Jest niewielka, no wszyscy są* (EB2); **mieszkać samodzielnie, no nie było tak do końca* (EB2); **no przed tym mam zamiar* (EB1); **no teraz tego tak nie wystarcza* (EB1); **Wychowała nas nie tylko jako sioster, no i przyjaciółek* (EB2).

5. Ukraiński i rosyjski spójnik *hy*, nie istniejący w polszczyźnie w takim brzmieniu ani nie mający swojego kontekstowego odpowiednika³⁴¹, jest używany w języku ukraińskim w bardzo wielu kontekstach i pełni zwykle funkcję ekspresywną i metatekstową. Często może także znajdować się w pozycji inicjalnej w zdaniu. Zanotowano tylko jeden błąd z użyciem tego spójnika: **Nu, i jak dla mnie* (PP) (ukr. *Hy, i jak dla мене*; ros. *Hy, i как для меня*), gdzie posłużył on do podsumowania pewnych treści (SUM).

W **drugiej grupie** znalazły się błędy w spójnikach polegające na zastąpieniu właściwego spójnika kombinacją występujących w polszczyźnie spójników lub wyrażeniem przyimkowym:

1. Ukraińscy studenci używają czasem kombinacji polskich spójników jako spójników skorelowanych, które w takiej korelacji w polszczyźnie nie występują. Dotyczy to używanych przez studentów spójników: **jak..., tak i...*, które są kalką z języka ukraińskiego lub rosyjskiego. Ta kombinacja spójników służy w języku ojczystym Ukraińców do łączenia dwóch zdań lub składniowych składników równorzędnych dla wyrażenia, że zachodzą w nich obie przedstawione sytuacje. Taką funkcję mają następujące polskie spójniki skorelowane: *zarówno..., jak / jak i / jak też...*; *tak..., jak / jak i / jak też...* (ISJP: 803, 1267). Zatem błędne zdanie: **TV ma jak zalety, tak i wady* (EB1) można zredagować jako: *TV ma zarówno zalety, jak i wady / TV ma tak zalety, jak i / jak też wady* – w ostatnim zdaniu kalka ukraińskich spójników jest po prostu odwróceniem porządku polskich spójników skorelowanych. Pozostałe błędy to: **Jak pojawia się szybko tak i znika* (KP); **Zabieg można wykonywać jak jednorazowo, tak i wielorazowo* (PP); **Ma jak pozytywny, tak i negatywny wpływ* (EB2).
2. Bardzo częstym błędem popełnianym przez studentów z pierwszym językiem ukraińskim jest stosowanie kombinacji polskich spójników, niewystępujących w takiej korelacji, na wzór języka rosyjskiego. Są to najczęściej kombinacje spójników: **chociaż i, *tak i, *jak i*. Dodawanie spójnika *i* po właściwym spójniku ma wiele różnych funkcji, zależnie od kontekstu. W wypowiedzeniu: **Chociaż jest i zalety ich spotkania* (PP) należałoby zamienić *i* na *także*: *Chociaż są także zalety*

³⁴¹ Najbliższy wydaje się polski wyraz *no*, ale nie w funkcji wykrzyknika, lecz w funkcji partykuły prepozycyjnej, szczególnie w pozycji inicjalnej w zdaniu, np. *No i co z inwestycjami? No to cześć! No tak, prawda... No wreszcie!* (ISJP: 1037). Obecność *no* w polszczyźnie pisanej należałoby uznać za błąd stylistyczny, gdyż może być on używany w mówionej polszczyźnie potocznej.

ich spotkania. W innym: **Ja z nią tak i nie rozmawiam* (EB1), wystarczy zamienić kolejność spójników: *Ja i tak z nią nie rozmawiam*, gdzie *i tak* wprowadza nową okoliczność sytuacji, o której wcześniej była mowa (tamże: 520). W zdaniu: **Mam nadzieję, że tak i będzie* (EB1) można usunąć *i* lub zamienić je na partykułę *właśnie*, służącą podkreśleniu, że mówimy o tej, a nie o innej osobie, rzeczy, sytuacji etc. (tamże: 1027): *Mam nadzieję, że tak właśnie będzie*. Stawiane po właściwym spójniku *i* ma prawdopodobnie na celu wzmocnienie przekazu, podkreślenie tego, o czym mowa w zdaniu. Wynotowano następujące błędy zbędnego *i* po spójniku właściwym:

**Chciałbym być taki jak i on* (EB2); **Ona lubi rysować tak jak i ja* (EB2); **kino jako i telewizja* (EB1); **ona także jak i ja* (EB2); **tak samo silno jak i ja* (EB2); **jak i ty sama* (EB1);

**Tak on i został miastem* (EB1);

**Nie żałuję o swoim przyjeździe, chociaż i tęsknię* (EB2).

Spójnik *i* jest często dodawany także przed czasownikiem, co wzmacnia jego wydźwięk:

**Tak on i został miastem* (PP); **Chociaż on i jest bardzo dobrym wynalazkiem* (EB2); **Może Wojtek i jest ten mężczyzna* (PP); **O tym i myślę* (PP); **Ten film jest niesamowitym dziełem sztuki filmowej Thomasa Johna i Tila Szwejgera, który i został jednym z głównych bohaterów filmu* (PP); **Z kim będziesz kolegować, tego od niego i nauczysz się* (EB1); **W tym i polega niepotrzebność telewizora* (EB1); **O to i chodzi* (PP); **W końcu tak i było* (PP); **Są podobne, ale i różnią się* (PP); **Dlatego, jeżeli będzie wesola kompanija, to i podróż będzie ciekawa* (PP).

3. Podobnie jak w poprzednim punkcie, tak i w tym kombinacja spójników występujących bezpośrednio po sobie **tak jak* pochodzi z języka rosyjskiego (*так как*) i w błędnych zdaniach zastępuje polski spójnik hipotaktyczny *ponieważ*, występujący w zdaniach okolicznikowych przyczyny. Błędne wypowiedzenie: **Tak jak studiuję na kierunku turystyki to wiem* (EB1) powinno brzmieć: *Ponieważ studiuję na kierunku turystyka, to wiem*. Jak widać, najlepiej byłoby również przestawić kolejność zdań w powyższym przykładzie, a bierze się to stąd, że zdania podrzędne z błędnym *tak jak* zwykle znajdują się przed zdaniem nadrzędnym: **Tak jak zapomniałeś dzisiaj* (EB1); **Tak jak rodziców nie było to musiała wziąć mnie ze sobą* (EB1); **Tak jak teraz mieszkamy bez rodziców, to potrzebujemy* (EB1).
4. Zdarza się także używanie skorelowanego spójnika **chociaż..., ale...*, który nie występuje w polszczyźnie. Jest on przeniesiony z J1: pol. *Chociaż przyjechałem do Polski, pamiętam o Ukrainie* – ukr. *Хоч я приїхав до Польщі, але я пам'ятаю Україну*; ros. *Хотя я приехал в Польшу, но я помню Украину*. Zanotowano błędy: **Chociaż kilkakrotnie naprawiał komputer, ale on nadal nie działa* (TG);

**Chociaż jego wypracowanie było dość krótkie, ale otrzymał wysoką ocenę (TG);*

**Chociaż przyjechałam do Polski, ale pamiętam o Ukrainie (PP).*

5. Pojedyncze błędy polegały także na zastąpieniu spójnika wyrażeniem przyimkowym, jak w przypadku błędu: **Nie mogę to zacząć, po to, że mam optymizm (KP)* zam. *Nie mogę tego zacząć, dlatego że jestem optymistą.* Na powstanie tego błędu mógł mieć wpływ jeden z ukraińskich odpowiedników polskiego *dlatego*: *через me*, które jednak przetłumaczone dosłownie brzmiałoby *przez to* – co odzwierciedla drugie błędne zdanie: **Jest bardzo pozytywną stroną, przez to chcę zostać w Polsce na długo (EB2).*

W **trzeciej grupie** błędów w spójnikach umieszczono błędy polegające na zastąpieniu właściwego spójnika innym polskim spójnikiem, nieprawidłowym w tym miejscu zdania.

1. Najczęstszym w tej grupie błędem jest zamiana spójnika *że (iż)* w zdaniach podrzędnych na spójnik *co*. Przyczyną tego jest fakt, iż zarówno *że*, jak i *co* w języku ukraińskim, a także rosyjskim odpowiada jeden wyraz: ukr. *що*; ros. *что*. Stąd wynika rozszerzenie zasięgu występowania polskiego spójnika *co*, który w polszczyźnie ma węższy niż w J1 zakres występowania – rozpoczyna zdania podrzędne rozwijające, podmiotowe i dopełnieniowe. Błędne wypowiedzenie: **Dobrze, co jest taki sklep (EB2)* zam. *Dobrze, że jest taki sklep* ma swoje źródło w: ukr. *Добре, що є такий магазин*; ros. *Хорошо, что есть такой магазин*. Porównajmy także zdania: pol. *Zgubiłem to, co mi dałeś* – ukr. *Я втратив те, що ти дал мені*; ros. *Я потерял то, что ты дал мне*. Zanotowano następujące błędy:

**Lubie jego za to, co on jest dla mnie (EB2); *Mówił jeden animator, co będzie wielki koncert (EB2); *Ja jestem zadowolonym, co mam takiego brata (EB2); *Najpierw zaczyna się z tego, co ja jestem studentem (EB2); *To, co możemy czegoś dowiedzieć (EB2); *Rozumię, co czegoś nie wystarcza (EB1); *Jestem zadowolona z tego co już żyje w Polsce (PP); *Ja szczęśliwa, co ja tutaj (PP).*

Przykładem na hiperpoprawność jest pojedynczy błąd: **Jelibyśmy wszystko że przygotowałyby matka (TG)* zam. *Jedlibyśmy wszystko, co przygotowałyby matka*. Jeden raz zapomniano także o spójniku *że*: **Myślę czytanie na czytniku jest bardziej (PP)*, który w polszczyźnie w przeciwieństwie do języka ukraińskiego i rosyjskiego jest obligatoryjny.

2. Innymi przykładami użycia niewłaściwych polskich spójników są: **E-papier ma piksele, gdyż zwykły papier tego nie ma (PP)* – *gdyż* zamiast *a*; **Nie ma jakichkolwiek nieporozumień oraz wojny (EB2)* – *oraz* zamiast *ani*; **Czy oni są starzi lub młodszy od ciebie? (Tł)* – *lub* zamiast *czy*.

3. Użycie właściwych spójników w niewłaściwym miejscu wystąpiło w zdaniu: **Niedaleko od centrum, za równo jak i od uczelni* (EB1), w którym spójniki skorelowane *zarówno..., jak i...* występują obok siebie. Zdanie powinno brzmieć: *Niedaleko zarówno od centrum, jak i od uczelni*.

W **czwartej grupie** znalazły się tylko dwa błędy polegające na zniekształceniu postaci właściwego spójnika: **ni jednej chmury* (EB1) – *ni* zamiast *ani*. Spójnik *ni* jest klasyfikowany jako przestarzały w języku polskim. Zachował się w niektórych powiedzeniach, np. *Ni pies, ni wydra* (WSPP: 608). Błąd ten ma podłoże interferencyjne – pol. *ani* – ukr. *ни, ани*.

Kolejny błąd: **Pracują na niższym poziomie aniż mogą* (PP) – **aniż* zamiast *aniżeli, niż*.

Okazuje się zatem, że polskie spójniki są miejscem lapsogennym polskiej składni dla studentów z pierwszym językiem ukraińskim. Zdecydowana większość błędów ma charakter interferencyjny i polega zwykle na dodawaniu zbędnych spójników niż ich ujmowaniu. W sumie wyekscerpowano 82 błędy w polskich spójnikach.

3.4.12. Szyk wyrazów w zdaniu

Język polski jako język niepozycyjny ma szyk „swobodny, ale nie dowolny” (Wierzbicka, Wierzbicki 1968: 121). Oznacza to, że szyk zdaniowy polszczyzny jest ukształtowany przez pewne zasady, tendencje i uzus (Dąbrowska, Pasięka 2004a: 229). Naruszenie owych prawideł to problem zarówno gramatyczny, jak i stylistyczny, czy szerzej – tekstowy³⁴². Celowa zmiana szyku neutralnego powoduje, że wypowiedź staje się nacechowana stylistycznie. Gdy jednak naruszenie dokonuje się bez funkcjonalnego uzasadnienia, wówczas można je uznać za nieuzasadnione odstępstwo od normy, a więc błąd. Niektóre błędy szyku mogą prowadzić do przypisania odmiennej intencji nadawcy wypowiedzi, do niejasności, niezrozumiałości, czy też dwuznaczności (tamże).

W korpusie znalazło się wiele błędów w szyku zdaniowym wyrazów. Dla jasności podzielono je na kilka grup.

3.4.12.1. Naruszenie porządku podmiot – orzeczenie – dopełnienie

Jak piszą A. Dąbrowska i M. Pasięka, w zdaniach izolowanych – pojedynczych układ S – V – O stanowi w polszczyźnie model najbardziej naturalny, najmniej nacecho-

³⁴² Jak piszą A. Dąbrowska i M. Pasięka: „W tekście traktowanym jako całość szyk (obok intonacji, akcentu zdaniowego, substytucji, elipsy etc.) jest jednym z wyznaczników spójności. Pełni więc ważną rolę komunikacyjną i tekstotwórczą” (2004a: 235).

wany (2004a: 235), zatem niecelowe, nieuzasadnione funkcjonalnie odstępstwa od tego układu należy traktować jako błąd.

Studenci ukraińskojęzyczni popełniają błąd szyku odwrotnego (przestawnego), tworząc wypowiedzenia, w których orzeczenie występuje przed podmiotem, niekiedy w pozycji inicjalnej w zdaniu:

**Zależy od tego, czy jest strona zgodna ze standardami (PP); *Szkołdzi Internet też dla zdrowia (EB2); *Ma siostra dwoje dzieci (EB2); *Ubiera się siostra zawsze jak najlepiej (EB2); *Sprawił na mnie duże wrażenie film „Kobiety przeciw mężczyznom”, którego niedawno obejrzałam (PP); *Chodzi ten bohater do swojej nienawistnej pracy (PP); *Czyli musi kosmetyk postępować (PP); *Do Tetiany podbiegli koleżanki (PP); *Będą grali zespoły (EB1); *Będą brali udział młode talenty (EB1); *Byli wszyscy zmęczonny (EB1).*

Kolejny typ błędu, związany z naruszeniem szyku neutralnego S – V – O, polega na umieszczeniu dopełnienia przed podmiotem i orzeczeniem lub po podmiocie, ale przed orzeczeniem:

**Najlepszej przyjaciółki ma nie każda dziewczyna (EB1); *Mnie było fatalnie (PP); *Polska mi da tę naukę (EB2); *Przyjaciółką stała moja matka (EB1); *Przyczyn na to kilka (PP); *Z polakami ja koleguję się (EB2); *że tam naprawdę wszystko jest (PP)³⁴³; *Kwiaty dałam swoją sąsiadką (TG); *Ona ode mnie jest starsza osobą na 45 minut (EB2); *Miłość swoją okazuje (EB2); *Nie zadowoleni niczym oni są (EB2); *Nikt z nim nie chciał kontaktować (PP); *Od wszystkiego co odbywa się, szuka przyczyny (PP); *Bardzo mi stało złe (EB1); *Łatwo będzie mnie nawiązywać stosunki (EB1); *bo ten człowiek tobie po prostu jest znajomym (EB1); *Zawsze mnie służy pomocą (EB2); *Z tym związana jego obecna praca czyli (EB2); *Żyć i pracować w Polsce bardzo przyjemno (EB2); *W Ilustratorze rysować łatwiej i szybciej (PP); *Na kierowcu napadły alpaki (PP).*

Popełniono 32 błędy naruszenia porządku neutralnego szyku zdaniowego.

3.4.12.2. Szyk przydawek

W języku polskim przydawki jakościowe (charakteryzujące) umieszczamy przed wyrazem określającym (np. *piękny język*), a gatunkujące (klasyfikujące) po wyrazie określającym (np. *język polski*) (Jadacka 2006: 170).

Wyekscerpowano następujące przykłady przydawek gatunkujących występujących nieprawidłowo w prepozycji w stosunku do wyrazu określającego:

**gimnastyczna sala (PP); *nad czarnym morzem (EB1); *z turystycznej obsługi (PP); *On dobrze zna angielski język (EB2); *żeby uczyć obcy język (EB2); *jednopokojowe*

³⁴³ Dwa ostatnie wypowiedzenia to przykłady błędów z orzeczeniem na końcu zdania.

mieszkanie (EB1); **jednoosobowy pokój* (EB1); **finansowy stan* (PP); **ultradźwiękowego sprzętu* (PP); **językowy barier* (EB1); **ekonomiczna systema* (EB1); **ukraiński potrawy* (EB1); **tradycyjni ukraiński potrawy* (EB1); **akrobatycznie zdjęcia* (EB2); **w nocny klub* (EB1); **za polskim czasem* (PP); **rozwinętego specjalisty w pewniej dziedzinie* (PP)³⁴⁴.

Wystąpiły także błędy polegające na umieszczaniu przydawek jakościowych w postpozycji:

**Chyba ostatnią stroną negatywną jest* (EB2); **Zdejmij okulary różowe!* (KP); **Internet to jest informator nowoczesny* (EB2); **Szukają pracę odpowiednią* (PP); **widok wspinały* (EB1); **To ludzie empatyczne* (T1); **ludzie dobri* (PP); **moment obecny* (EB1).

Okazuje się, że więcej jest błędów w szyku przydawek gatunkujących, które umieszczane są w prepozycji, co jest wynikiem interferencji, gdyż w języku ukraińskim prawie zawsze przydawka przymiotna stoi przed rzeczownikiem (Krawczuk 2011a: 271).

Znalazł się także pojedynczy przykład nieprawidłowej kolejności przydawek jakościowych: **piwne, wielkie oczy* (EB2). Przymiotnik określający wielkość poprzedza w szyku neutralnym przymiotnik nazywający barwę (por. *wielki czarny kot* – **czarny wielki kot*), gdyż kolejność przydawek postępuje od wyrażających znaczenie najogólniejsze do najmocniej precyzujących (tamże: 270).

Wykscerpowano 26 błędów szyku przydawek.

3.4.12.3. Szyk modulantów

Modulanty to nieodmienna klasa leksemów o prymarnej funkcji syntaktycznej polegającej na „modyfikowaniu treści wypowiedzeń lub ich składników poprzez wskazywanie na sytuację, postawę modalną nadawcy, emocje” (Strutyński 1997: 142). Modulanty, a także inne wyrazy funkcyjne, powinny być użyte w zdaniu dopiero na drugim miejscu lub dalszym (Jadacka 2006: 174). Tymczasem studenci ukraińskojęzyczni często używają modulantów sytuujących: *także, jeszcze, też* (Strutyński 1997: 142) w pozycji inicjalnej w zdaniu, co uznać należy za błąd szyku zdaniowego:

**Także jest nagrany film po tej książce* (PP); **Także ważnym elementem mojej charakterystyki jest* (EB2); **Także ma szeroką szyję* (PP); **Także jej wygląd nie odpowiada* (PP); **Także może mieć przyciski* (PP); **Także zaletą e-papieru jest to, że* (PP); **Także można wykorzystać swoje znajomości* (PP); **Także możemy znaleźć w sieci* (EB2);

³⁴⁴ W ostatnim wypowiedzeniu złamano także regułę przyległości składników związków zgody, w których wyraz/wyrazy określające powinny znajdować się najbliżej wyrazu określanego (Saloni 1971: 86).

*Także mnie nie spodobało się, że (EB2); *Także bogatsza i większa baza kolorów (PP);

*Także podróż zależy od nastroju (PP);

*Jeszcze na moją opinię (EB2); *Jeszcze można powiedzieć, że (PP); *Jeszcze widzę pozytyw w tym (EB2); *Jeszcze trzeba prawidłowo wykonywać ruchy (PP); *Jeszcze Basia lubi mężczyzn z długimi włosami, a Wojtek kobiety (PP);

*Też jest łatwiejszy w wykorzystaniu (PP); *Też ona lubiła jeździć do swojej babci (EB2).

Najczęściej w nieprawidłowej pozycji w zdaniu występuje modulant *także*, odpowiadający ukraińskiemu *також*, który w języku ukraińskim może inicjować wypowiedzenie: **Także ma szeroką szyję* (EB1) zam. *Ma także szeroką szyję* – ukr. *Також має широкую шийку*. Podobnie jest z modulantem *jeszcze* – ukr. *ще*: **Jeszcze na moja opinię* zam. *Moim zdaniem [...] jeszcze* – ukr. *Ще на мій погляд*.

Błędem jest także umieszczanie modulantów na końcu zdania, jak w przykładzie: **Papierowe książki też lubię, więc korzystam też* (PP). Inne wypowiedzenie zamyka modulant waloryzujący *tak*: **To w ogóle nie było w życiu tak* (PP) zam. *To w ogóle nie tak było w życiu*³⁴⁵.

W szyku modulantów popełniono 21 błędów.

3.4.12.4. Szyk enklityk

Enklityki to wyrazy nieposiadające własnego akcentu, wymawiane razem z wyrazem poprzedzającym. Należą do nich nieakcentowane zaimki (ich enklityczne, krótkie formy): *mi*, *ci*, *cię*, *go*, *mu*, *ich*, zaimek *się* oraz partykuły (*-by*, *-że*, *-no*), a także ruchome końcówki czasowników w czasie przeszłym (Bąk 1977: 433).

Najwięcej błędów w korpusie związanych z szykiem enklityk w zdaniu dotyczyło morfemu *się*.

Szyk morfemu *się*

Morfemu *się*, podobnie jak innych enklityk, nie należy umieszczać w polszczyźnie ani na początku, ani też na końcu zdania – w tym ostatnim przypadku jest to dopuszczalne wtedy, gdy zdanie składa się z samego orzeczenia (np. *Umyj się!*). Studenci z Ukrainy popełniają błąd w szyku czasowników z morfemem zwrotnym, umieszczając go na końcu wypowiedzeń:

**To ja też zapisuję się* (PP); **Widzę, że będzie trwało dłużej, niż wydawało się* (PP);

**Od wszystkiego co odbywa się, szuka przyczyny* (PP); **Z programem Indesign nigdy*

³⁴⁵ Dodatkowo występuje tutaj nieprawidłowe położenie morfemu *nie*, który nie powinien być zaprzeczeniem czasownika (**nie było tak*), a powinien znajdować się przed modulantem – coś jest *nie tak*, to znaczy 'niezgodnie z oczekiwaniami', 'nie tak jak być powinno' – wyrażenie to pełni funkcję okolicznika.

nie spotykałem się (PP); **My zawsze staramy się jak najczęściej spotykać się* (EB2); **Trzeba kochać to czym zajmujesz się* (EB1); **Z polakamy ja koleguję się* (EB2); **Kto boją się* (PP); **Ja spóźni się* (EB1); **Gdzie ty znajduje się* (EB2); **Rodzicy stara się* (PP); **Chciała z nim zapoznać się* (T1); **tego od niego i nauczysz się* (EB1); **i jemu nie udało się* (PP); **Robi wszystko, żeby jemu to udało się* (T1); **ale po dokończaniu studiów nie przestali komunikować się* (PP).

Szczególnym rodzajem błędu z morfemem *się* są wykojeżenia w zdaniach bezpodmiotowych z czasownikiem *podobać się*, które wraz z dopełnieniem celownikowym (*podoba się komu?*) mają swoją określoną konstrukcję wewnętrzną. Podobnie jak w przypadku innych czasowników z *się* morfemu tego nie można umieszczać na końcu wypowiedzenia. Możliwe jest to tylko wówczas, gdy zdanie jest zbudowane wyłącznie z czasownika i dopełnienia w C. Porównać można następujące konstrukcje: *Podoba ci się?* *Podoba mi się* (zdanie z orzeczeniem i dopełnieniem celownikowym). Gdy rozwijamy powyższe zdania o kolejne składniki syntaktyczne, *się* w pytaniu zajmuje pozycję przed czasownikiem, natomiast w zdaniu twierdzącym nie zamyka konstrukcji: *Co ci się podoba?* *Bardzo podoba mi się sukienka*. Jak wynika z redakcji zdań błędnych z korpusu, istotne jest także miejsce dopełnienia celownikowego w tym wyrażeniu. Po pierwsze, zwykle poprzedza ono morfem *się* (*podoba mi się* / [...] *mi się podoba*), po drugie, dopełnienia celownikowego i morfemu *się* nie rozdzielają inne składniki w szyku neutralnym, bez względu na odległość tych dwóch składników od czasownika. Zmiana szyku niesie ze sobą subtelne zmiany znaczenia fraz: *Podoba mi się bardziej* – szyk neutralny; *Mnie bardziej się podoba* – ‘niż komuś innemu’, nacisk na osobę nadawcy; *Bardziej mi się podoba* – ‘to niż tamto’. Wyekscerpowano następujące błędy tego typu:

**Mi podoba się więcej* (EB1) zam. *Podoba mi się bardziej*; **Co mu podoba się więcej* (EB1) zam. *Co mu się bardziej podoba*; **To, co mi tak bardzo podoba się* (PP) zam. *To, co mi się tak bardzo podoba*; **Co mi dużo w nim nie spodobało się* (EB1) zam. *Co mi się bardzo w nim spodobało*; **Co mi bardzo się spodobało* (EB1) zam. *Co mi się bardzo spodobało*; **Bardzo mi tutaj spodobało się* (PP); **Bardzo tu mnie się spodobało* (EB1) zam. *Bardzo mi się tutaj spodobało*; **Australia bardzo mi spodobała się* (EB1) zam. *Australia bardzo mi się spodobała*; **Bardzo mi spodobało się* (EB1) zam. *Bardzo mi się spodobało*; **Co mnie bardzo podoba się* (EB2) zam. *Co mi się bardzo podoba*; **Podoba się mi, kiedy* (EB2) zam. *Podoba mi się*; **Nie spodobała się mnie woda w mieszkaniu* (EB2) zam. *Nie spodobała mi się woda w mieszkaniu*.

Tendencja do umieszczania *się* po czasowniku na końcu zdania, występująca u studentów ukraińskich, wiąże się także z nieruchomością morfemu zwrotności w języku ukraińskim. Odpowiednik ruchomego polskiego *się* to ukraiński postfiks czasownika -ся [s’ja]. Porównanie zdań: pol. *Podoba mi się* – ukr. *Мені подобається*; pol. *Bardzo mi się podoba* – ukr. *Мені дуже подобається* pokazuje, iż w wypowied-

dzeniu ukraińskim nic się nie zmienia, a czasownik zwrotny zamyka zdanie, stąd umieszczanie się na końcu polskich zdań wynika także z interferencji J1 (identycznie jest w języku rosyjskim: *Мне это нравится; Мне это очень нравится*).

Popełniono 28 błędów w szyku zaimka zwrotnego się.

Szyk zaimków

Umieszczanie enklitycznych form zaimków w pozycji inicjalnej lub finalnej w zdaniu to kolejny typ błędu w szyku enklityk w zdaniu: **Mi podoba się więcej* (EB1); **Mi wystarcza komputera* (PP); **Mi często stawiają go za przykład* (EB2)³⁴⁶; **Ja nie widziała ci* (EB1); **Nic nie mówiła mu* (T1); **Nam potrzebny odpoczynek* (EB1).

Badani studenci wykazują tendencję, by zostawiać zaimki (zwykle w funkcji dopełnienia) oraz wyrażenia przyimkowe (zwykle w funkcji okoliczników) najczęściej na końcu zdania:

**Ona jest najbliższym człowiekiem dla mnie* (EB2); **Zapoznaliśmy się na urodzinach z nią* (EB1); **Nie potrzeba kupować książki, a możemy czytać ich* (EB2); **Jeżeli nie wiem coś* (EB2); **Czemu nie zrobić to* (EB1); **Bardzo ciekawe było kąpać się w nim* (PP); **Czy tego wystarczyłoby mnie?* (EB1); **Możemy dowiedzieć się o cenach i porównywać ich* (PP); **Mieć marzenia, a jeszcze przykładać wszystkie siły, żeby wypełnić ich* (PP); **Mam pomagać wam?* (TG); **Nie mogę nie lubić jego* (PP); **Nam potrzebny odpoczynek* (EB1).

Wypowiedzenia te łamią także regułę przyległości linearnej wyrazów oznaczających i oznaczanych (Saloni 1971: 86) – np. w pierwszym zdaniu *najbliższym* otwiera miejsce *dla kogo (dla mnie)*, w zdaniu drugim to czasownik otwiera miejsce dla wyrażenia przyimkowego *zapoznać się + z kim*.

Inny z przykładów obrazuje nieprawidłową pozycję morfemu trybu przypuszczającego *-by* w zdaniu: **Jak by dobrą nie była nasza strona* (PP) zam. *Jak dobra by nie była / Jak dobra nie byłaby* – morfem trybu nawet jeśli odłącza się od czasownika, to powinien stać w jego pobliżu.

W sumie popełniono 18 błędów w szyku zaimków.

3.4.12.5. Szyk zaimka względnego *który* w zdaniu podrzędnym

W języku polskim zaimek względny *który* otwiera zdanie podrzędne – jest na pierwszym miejscu w zdaniu zależnym. Poprzedzić go może jedynie przyimek lub wyrażenie przyimkowe (np. [...] *narzędzia, za pomocą których* budowano dom; [...] *książka,*

³⁴⁶ Zdanie to można także opisać jako łamiące również inne reguły: dopełnienie celownikowe powinno stać przy czasowniku, ponadto kolejność dopełnień jest następująca: najpierw celownikowe, potem bliższe (dopełniaczowe lub biernikowe) (zob. Jadacka 2006: 174).

na podstawie której zrobiono film). Zaimek względny wskazuje zawsze na ostatni rzeczownik w zdaniu nadrzędnym, zgodnie z zasadą styczności (w danej grupie syntaktycznej określające wyrazy powinny być jak najbliżej określanych). Inaczej jest w języku ukraińskim (i rosyjskim), w którym *котрий* (який) (ros. *который*) nie występuje w pozycji inicjalnej w zdaniu podrzędnym: pol. *One mają różne fryzury, których długość także się różni* – ukr. *Вони мають різні зачіски, довжина яких також варіюється*; ros. *У них разные прически, длина которых также отличается*. Zanotowano dwa odstępstwa od tej reguły: *[…], *najważniejszym zadaniem której jest wprowadzenie w skórę aktywnych substancji* (PP); *[…], *mają różne statusy, poziom których jest przedstawiony* (PP).

3.4.12.6. Podsumowanie danych ilościowych – błędy szyku

W tabeli przedstawiono liczebność różnych typów błędów w szyku zdaniowym.

Tab. 51. Liczba różnych typów błędów w szyku zdaniowym

Typ naruszenia szyku	Liczba błędów
naruszenie szyku neutralnego (S – V – O)	32
szyk przydawek	26
szyk modulantów	21
szyk enklityk	46
szyk zaimka <i>który</i>	2
RAZEM	127

Najliczniejsze błędy wystąpiły w szyku enklityk, następnie w naruszeniu porządku podmiot – orzeczenie – dopełnienie. Warto zaznaczyć, iż błędy w szyku zdaniowym polszczyzny odzwierciedlają szyk zdaniowy w J1 – są to błędy wybitnie interferencyjne.

3.4.13. Kalki składniowe

Kalka składniowa to struktura językowa, której układ (uszeregowanie składników i ich forma gramatyczna) jest właściwy J1 ucznia, a która wypełniona jest najczęściej środkami wyrazowymi właściwymi J2. Wiele z dotychczas rozpatrywanych błędów można by przedstawić jednocześnie jako kalki składniowe, jak np. **Mnie trzeba iść* (ukr. *Мені потрібно йти*); **Kim chcemy pracować* (ukr. *Ким ми хочемо працювати*); **stworzone ludźmi* (ukr. *створені людьми*) etc. W tym miejscu pracy przedstawione zostaną te kalki składniowe, których nie opisano w poprzednich rozdziałach. Są to:

1. Konstrukcja **u mnie jest** zamiast (ja) *mam* pochodzi z języków wschodniosłowiańskich, przy czym w języku ukraińskim występuje także czasownik *мати* (pol. *mieć*), a w języku rosyjskim posiadanie wyraża się wyłącznie za pomocą omawianej konstrukcji: ros. *У меня есть*, ukr. *У мене (є) / Я маю* (pol. *Ma szare oczy* – ukr. *У нього цipi очі / Він має цipi очі*). W języku polskim także występuje omawiana konstrukcja, jednak nie wyraża ona faktu posiadania. Zdanie: *U Basi jest wujek* oznacza, że ‘teraz w domu Basi znajduje się wujek’, a nie ‘Basia ma wujka’. Zanotowano następujące tego typu kalki składniowe:

**U nich było dziecko* (PP); **U nich są inne zainteresowania* (TG); **Myślę, że u ciebie jest coś nowego do powiedzenia* (EB1); **U każdej dziewczyny są przyjaciele* (EB1); **U każdej osoby powinna być podróż* (EB1); **U jednej było na imię Barbara* (EB1); **U mnie bardzo wielu przyjaciół* (EB1); **Co jeszcze u nas jest* (EB2); **Każdy ma swoje zalety, ale więcej u specjalistów* (PP); **Wszystko co u nich jest* (PP).

2. Konstrukcja **robić coś/kogoś czymś/jakimś** występuje bardzo często w polszczyźnie osób ukraińskojęzycznych. To kalka semantyczno-składniowa (Krawczuk 2011a: 283), gdyż z J1 zostaje przeniesiony leksem *robić*, który w polszczyźnie w ramach tej struktury nie występuje. Najbliższym odpowiednikiem, z zachowaniem takiej samej struktury składniowej zdania: ukr. *Робота робить мене щасливим*; ros. *Работа делает меня счастливым* jest polskie: *Praca czyni mnie szczęśliwym*. W takiej konstrukcji nie może występować polski czasownik *robić*, lecz tylko jego synonim *czynić*. Jednak czasownik *czynić* jest wyrazem książkowym (WSPP: 154), a jego użycie w zwykłych, codziennych kontekstach, pozbawionych charakteru podniosłości, brzmiałoby jak stylizacja (por. *Przez całe życie czynił ludziom dobro; Czynił znak krzyża*). Tę samą treść można przekazać natomiast ze zmianą konstrukcji syntaktycznej, zachowując neutralność stylu – za pomocą hipotaksy: *Praca sprawia, że jestem szczęśliwy*³⁴⁷. Zanotowano następujące błędy:

**zrobić tę podróż niezapomnianą* (PP); **Robią moje życie absolutnie innym* (EB2); **Negatywne strony życia w tym kraju robią mnie tylko silniejszym* (EB2); **żeby zrobić życie łatwiejszym* (EB2); **Myśl robiła nas szczęśliwymi* (EB1); **Mieć pracę, która by robiła ich szczęśliwymi* (EB1); **On musi zrobić malowanych personaży żywymi* (PP); **Nic z jego codzienności nie robi życie fantastycznym* (PP); **Robi rysowanie na komputerze łatwiej i ciekawiej* (PP).

³⁴⁷ W WSPP czasownik *sprawić* jest także zaklasyfikowany jako wyraz książkowy (1089), ale wydaje się, iż zdania z jego użyciem brzmią bardziej neutralnie pod względem stylistycznym niż z wykorzystaniem czasownika *czynić*: por. *Sprawić, aby ta podróż była niezapomniana – Uczynić tę podróż niezapomnianą*.

3. Kalka leksykalno-składniowa **otrzymać zadowolenie, emocje, wrażenia od czegoś** bierze się z J1: ukr. *отримати задоволення від роботи*; ros. *получить удовлетворение от работы*, w których to językach ekwiwalenty polskiego czasownika *otrzymać* mają zdecydowanie szerszą łączliwość semantyczną i składniową. W języku polskim kolokacja³⁴⁸ czasownika *otrzymać* jest ograniczona. Można *otrzymać prezent, ocenę, pieniądze, rozkaz, karę*, ale nie *emocje* ani *wrażenia* (ukr. *отримати враження від фільму*; ros. *получить впечатление от фильма*), które łączą się z czasownikiem *doznawać*. *Satysfakcję można mieć lub odczuwać, wrażenie można odnosić, coś wywiera wrażenie na kimś, coś może dostarczyć wielu wrażeń*. Zatem redakcja błędnych zdań zbudowanych według tego samego schematu zdaniowego przeniesionego z J1 wymaga zastosowania różnych konstrukcji, w zależności od łączliwości rzeczownika: **Otrzymują zadowolenie od każdego dnia* (EB1) zam. *Każdy dzień przynosi im zadowolenie*; **Można otrzymać bardzo dużo wrażeń* (EB1) zam. *(To) może wyrzucić duże wrażenie*; **Otrzymaliśmy mnóstwo pozytywu i emocji od tej podróży* (EB1) zam. *Ta podróż dostarczyła nam wielu pozytywnych emocji*. Jak widać, redakcja zdań pociąga za sobą radykalną zmianę ich konstrukcji składniowej (zamiana podmiotu na dopełnienie i dopełnienia na podmiot).
4. Kalka **wybór za kim** to przeniesienie z J1 tłumaczenia polskiego: *Wybór należy do ciebie* – ukr. *вибір за тобою*; ros. *выбор за тобой*: **wybór za tobą* (PP); **wybór tylko za tobą* (EB1); **wybór za państwem* (EB1).
5. Wyrażając swoją opinię, ukraińscy studenci często kalkują rodzime wyrażenia. Najczęściej jest to: ***na mój pogląd** (ukr. *на мій погляд*; ros. *на мой взгляд*), które trzeba zastąpić jednym z właściwych polskich wyrażen inicjujących wypowiedź opiniującą: *według mnie, w mojej opinii, moim zdaniem, w moim przekonaniu*. Zanotowano błędy: **na mój pogląd* (PP; 2EB1); **na mój wzgląd* (EB1); **na moje zobaczenie* (EB2).
6. Tylko dwa błędne zdania kalkują konstrukcję: **komuś x lat**, właściwą językom wschodniosłowiańskim: pol. *Ona ma 4 lata* – ukr. *Їй 4 роки*; ros. *Ей 4 года*. Zanimowano błędy: **Jemu 3 miesionce* (EB2); **Mnie było 8 lat* (EB1).
7. **Kalkowanie określeń czasu** – wiele wyrażen, pełniących syntaktyczną funkcję okoliczników czasu, jest transferowanych w formie kalki z J1 (Izdebska-Długosz 2015e):
 - konstrukcja **już x lat, jak coś się stało**: **Już dwa lata jak przyjechałam z Polski* (EB1) – ukr. *Уже два роки, коли я приїхав з Польщі*; ros. *Уже два года, когда я приехал из Польши* zam. *Dwa lata temu wróciłam z Polski*; **Już rok jak mieszkam w Polsce* zam. *Mieszkam w Polsce od roku*;

³⁴⁸ Na temat kolokacji i ekwiwalencji zob. np. Białek 2013.

- okolicznik **każdy rok, każdy dzień* zamiast *co rok / co roku, codziennie / co dzień*: **Ja jadę do Polski każdy rok* (EB1) – ukr. *Я їду кожний рік*³⁴⁹; ros. *Я еду каждый год* zam. *Co rok / co roku*³⁵⁰ jeżdżę; **Prawie każdy drugi dzień pada deszcz* zam. *Deszcz pada co drugi dzień*. Inne błędy: **dbać o swoich blizkich każdy dzień* (EB2); **Każdy dzień, kiedy jadę na uczelnię* (EB1); **Na każdy dzień trzeba* (EB1). W powyższych błędach użyto formy M. zamiast – ewentualnie D.: **każdy rok* zam. *każdego roku*. Odwrotna sytuacja ma miejsce w błędzie: **codnia* (PP), który jest kalką ukraińskiego *щодня* [szczodnia], z zachowaniem pisowni łącznej i formy D., podczas gdy polski zaimek *co* wymaga w tym miejscu M.: *co dzień, co noc, co wieczór* – nie **co wieczora* (EB1);
- wyrażenie przyimkowe **czas od czasu* (5EB1; 3PP; 2EB2) zam. *od czasu do czasu* jest kalką ukr. *час від часу*;
- 8. Pojedynczy błąd kalki leksykalno-składniowej, której znaczenie może być niejasne dla osoby nieznającej żadnego z języków wschodniosłowiańskich: **Tylko młodzież i ja w tej liczbie* (EB1) – ukr. *Тільки молоді люди і я в тому числі*; ros. *Только молодые люди и я в том числе* zam. *Tylko młodzież, w tym i ja*.
 Pełniono w sumie 55 błędów kalkowania struktur składniowych.

3.4.14. Brak niektórych części zdania

Zanotowano również błędy w zdaniach złożonych, polegające na elipsie zaimków anaforycznych w zdaniach podrzędnych. Z tego punktu widzenia błędy te można zaliczyć do wykolejeń w kohezji tekstu. Opuszczone zaimki pełnią także określone funkcje syntaktyczne, zatem z punktu widzenia poprawności składniowej są to błędy braku części zdania.

Najczęstszym błędem tego typu jest elipsa dopełnienia w zdaniu podrzędnym: **E-book jest niewielkich rozmiarów, żeby ludzie mogli [go] łatwo ze sobą nosić* (PP); **Papierowe książki też lubię, więc korzystam [z nich] też* (PP); **Potrzebno projektować stronę poprawnie, żeby później nie przerabiał [jej] 1000 razy* (PP); **Mamy wyniki badań, z których możemy wywnioskować i zestawić [je] z naszymi spodziewaniami* (PP).

³⁴⁹ Wydaje się, że kalkę tę wzmacnia istnienie identycznego określenia w języku rosyjskim, gdyż w języku ukraińskim oprócz omawianego *кожний рік* występuje także wyraz *щороки* tożsamy z polskim *co roku*.

³⁵⁰ W WSPP *co roku* i *co rok* to równorzędne zamienniki (974). Istnieją różne stanowiska co do poprawności form *co rok / co roku*. Istotna wydaje się frekwencja użycia formy dopełniaczowej, o czym pisze w *Poradni Językowej PWN* M. Bańko: „*Co rok* jest regularne, analogiczne do tworzonych doraźnie konstrukcji typu *co noc, co piątek, co miesiąc*. *Co roku* nie jest regularne, zasługuje więc na zanotowanie w słowniku jako swego rodzaju związek frazeologiczny. Co więcej, jest dziesięciokrotnie częstsze niż *co rok* [www.sjp.pwn.pl/poradnia, DW: 20.12.2014].

Ten sam typ błędu obserwujemy także w zdaniach pojedynczych i złożonych, nawiązujących treścią do zdań poprzedzających je w tekście: **Także jej wygląd [mu] nie odpowiada* (PP); **Ale kiedy trzeba byłoby [to] zrobić, to zainspirowałabym się* (PP).

Przedstawione błędy można zakwalifikować jako cechy mowy obecne w tekstach pisanych młodych ludzi, związane z tendencją do skrótu i ekonomiczności wypowiedzi. Można zaryzykować stwierdzenie, iż wpływ na powstawanie tego typu błędów (zapewne nie tylko w J2 studentów, ale także w J1) ma hipertekstowość i przenikanie cech „nowej piśmienności” (Kałuzińska 2014: 119) do tekstów pisanych studentów (Izdebska-Długosz 2017e: 123–130).

Innym częstym u Ukraińców błędem jest brak podmiotu w zdaniach typu: **Jest dużo ciekawego dla mnie* (EB1); **Pozytywnego tutaj jest bardzo dużo* (EB2); **Bardzo wiele czego jest do wyboru*³⁵¹ (EB2) zam. *Bardzo wiele rzeczy jest do wyboru*. Błąd ten ma swe źródło w J1: pol. *Jest tutaj dużo ciekawych dla mnie rzeczy* – ukr. *Ось багато для мене цікавого*; ros. *Здесь много интересного для меня* (dosł. **Tutaj dużo ciekawego dla mnie*). W polszczyźnie jednak tego typu konstrukcje są niepoprawne i wprowadzają chaos komunikacyjny. Polski odbiorca zawsze zapyta: *czego ciekawego?* (jest to jakby niepełna realizacja polskiego podmiotu liczebnikowego, tworzonego przez grupę z liczebnikiem lub przysłówkiem ilościowym).

W innych zdaniach jest to błąd braku dopełnienia: **Na praktyki możesz więcej nowego poznać* (PP) zam. *Na praktykach możesz poznać więcej nowych rzeczy*; **żeby takiego nie było* (EB1) – w tym zdaniu przymiotnik zastąpiono zaimkiem wskazującym, a powinien wystąpić zaimek rzeczowny zastępujący rzeczownik: *żeby czegoś takiego nie było*. Podobnie w zdaniu: **że to nie może takie być w górach* (EB1) zam. *nie może być w górach czegoś takiego* – gdzie *czegoś* zastępuje rzeczownik, a *takiego* – jego określenie (przymiotnik). Występują także błędy w przydawce: **umiejętność adaptacji do nowego* (PP) zam. *umiejętność adaptacji do nowych warunków/sytuacji*; **zadowolenie od zobaczonego* (EB1) zam. *zadowolenie z tego, co zobaczyłem*³⁵². Oczywiście, w powyższych zdaniach rzeczownik *rzeczy* (o bardzo szerokim znaczeniu) należy – w zależności od kontekstu – precyzować.

Popełniono w sumie 15 błędów braku którejś z części zdania.

³⁵¹ Zdanie to jest typową kalką składniową w zakresie wyrażenia **dużo czego* – ukr. *багато чого*; ros. *много чего*.

³⁵² W tym przypadku jako dopełnienie występuje imiesłów przymiotnikowy bierny, stąd konieczne jest wstawienie podrzędnego zdania dopełnieniowego.

3.4.15. Redundancje, powtórzenia

Zdarzają się także błędy odwrotne od przedstawionych powyżej – polegające na nadmiarowości pewnych części zdania lub/i powtarzania obecnych już w strukturze wyrazów:

**i ja również też (EB2); *Kiedy jesteśmy razem zawsze podróżujemy razem i spacerujemy też (EB2); *W Polsce są bardzo jest rozwinięta info struktura (EB2); *bo nie ma tutaj gdzie można zagrać (EB1); *że w najkrótszym terminie na Ukrainie też przyjdzie również (EB2); *Nos jest prosty, średniego rozmiaru nos (PP); *Istnieją są ludzie (EB1); *Miasto mi się od razu bardzo spodobało się (EB1); *W Polsce naprawdę lepiej mieszkać niż na Ukrainie porównując z życiem na Ukrainie (EB2); *Kupiłem czytnika matce i ona jest bardzo zadowolona z czytnika (PP).*

Przedstawione redundancje polegają albo na powtarzaniu w tym samym zdaniu synonimu już użytego wyrazu: *również – też; są – istnieją*; albo na powtarzaniu tego samego wyrazu w dwóch różnych pozycjach w zdaniu. W wypowiedzeniu **Miasto mi się od razu bardzo spodobało się* (EB1) pierwszy zaimek zwrotny *się* zajmuje pozycję właściwą polszczyźnie, a drugi – na końcu zdania – miejsce charakterystyczne dla języka ukraińskiego (na wzór postfixu czasownika *-ся*), co stanowi ciekawą ilustrację ścierających się w umyśle uczącego się języka obcego reguł właściwych J1 i J2. Powtórzenie rzeczownika w zdaniu: **Nos jest prosty, średniego rozmiaru nos* (PP) nosi znamiona tekstu mówionego, dla którego tego typu repetycje leksykalne są charakterystyczne i naturalne. Mocniej składniowy aniżeli tekstowy charakter ma błąd w wypowiedzeniu: **bo nie ma tutaj gdzie można zagrać* (EB1), w którym zbędny jest predykatyw *można*. To problem z konstrukcją nieosobową, której znaczenie jest realizowane w języku ukraińskim zupełnie odmiennie niż w języku polskim: pol. *Tutaj nie ma gdzie zagrać* – ukr. *Tym hіde зpamu*.

Wyekscerpowano w sumie 12 błędów zastosowania zbędnej części zdania.

3.4.16. Podsumowanie danych ilościowych – błędy składniowe

W poniższej tabeli zamieszczono dane ilościowe na temat wszystkich wyekscerpowanych błędów składniowych.

Tab. 52. Podsumowanie liczby błędów składniowych

Miejsce występowania błędów	Liczba błędów
błędy w grupie głównej	676
błędy rekcji czasowników	358
błędy rekcji innych części mowy	123
błędy w członach nieakomodowanych (zw. przynależności)	267

Miejsce występowania błędów	Liczba błędów
błędy w składni liczebników	28
nadużywanie konstrukcji bezokolicznikowych	44
nadużywanie gerundiów	23
błędy w konstrukcjach biernych	34
błędy w konstrukcjach nieosobowych	7
błędy w zdaniach warunkowych	34
błędy w zdaniach złożonych z <i>żeby</i>	31
nieprawidłowy dobór spójników	82
błędy szyku zdaniowego	127
kalki składniowe	55
brak niektórych części zdania	15
redundancje (niepotrzebne części zdania)	12
RAZEM	1916

Jak wynika z tabeli, najliczniejsze okazały się błędy w składniowej grupie głównej, zarówno w konstrukcji samego podmiotu czy orzeczenia, jak i w akomodacji składniowej składników związku głównego. Ze względu na zasięg występowania podmiotu i orzeczenia w zdaniach, najwyższa liczba błędów właśnie w grupie głównej jest dość oczywista. Bardzo licznie popełniono także błędy w składniowych związkach rzędu (w sumie 481), szczególnie w rekcji czasowników. Liczne okazały się także błędy w składniowych związkach przynależności, a także wykołowania szyku zdaniowego. W sumie wykscerpowano 1916 błędów składniowych.

3.4.17. Liczebność interferencyjnych błędów składniowych

Na podstawie analizy jakościowej błędów ustalono, iż co najmniej 1475 błędów ma źródło interferencyjne, co stanowi 77% wszystkich wykscerpowanych błędów. Zatem zdecydowana większość błędów składniowych powstała pod wpływem mechanizmu interferencji interlingwalnej. Błędy te są rezultatem działania interferencji syntagmatycznej (syntaktycznej) polegającej na naruszeniu reguł liniowych (ang. *axe horizontal*) łączenia elementów w zdaniu w J2 pod wpływem J1 (patrz 1.2.3.2.). Niektóre grupy błędów składniowych powstały niemal wyłącznie pod wpływem transferu negatywnego, jak np. błędy w orzeczeniu imiennym, błędy rekcji, błędy w wyrażeniach przyimkowych w związkach przynależności, błędy szyku zdaniowego.

Podsumowanie rozdziału III

W rozdziale zaprezentowano analizę jakościową i ilościową wszystkich wyekscerpowanych błędów z prac pisemnych studentów z Ukrainy. Wynotowano **4042 błędy fleksyjne**, opisane w części pierwszej niniejszego rozdziału, oraz **1916 błędów składniowych**, analizowanych w części drugiej. W sumie wyekscerpowano **5958** błędów gramatycznych w polszczyźnie pisanej studentów ukraińskojęzycznych. W tej liczbie zdecydowanie przeważają błędy fleksyjne (68% wszystkich błędów) nad błędami składniowymi (32%).

Dokonując analizy jakościowej błędów językowych, starano się z jednej strony opisać je w odniesieniu do modeli systemowych i normy gramatycznej, z drugiej zaś – możliwie jak najdokładniej określić ich źródło, co nie zawsze było możliwe.

Analiza jakościowa błędów gramatycznych Ukraińców dowiodła, iż są one w przeważającej części wynikiem interferencji międzyjęzykowej. Stwierdzono, iż minimum 67,5% błędów fleksyjnych i 77% błędów składniowych jest rezultatem działania transferu negatywnego. Błędy fleksyjne są w mniejszym stopniu niż składniowe powodowane interferencją z J1. Okazuje się zatem, iż struktury składniowe są bardziej podatne na oddziaływanie interferencji niż formy fleksyjne. Sposób łączenia wyrazów w całości wyższego rzędu jest głębiej zakorzeniony i bardziej pierwotny niż forma gramatyczna pojedynczych wyrazów. Można się także spodziewać, że interferencyjne błędy składniowe są zarazem trudniejsze do wyeliminowania.

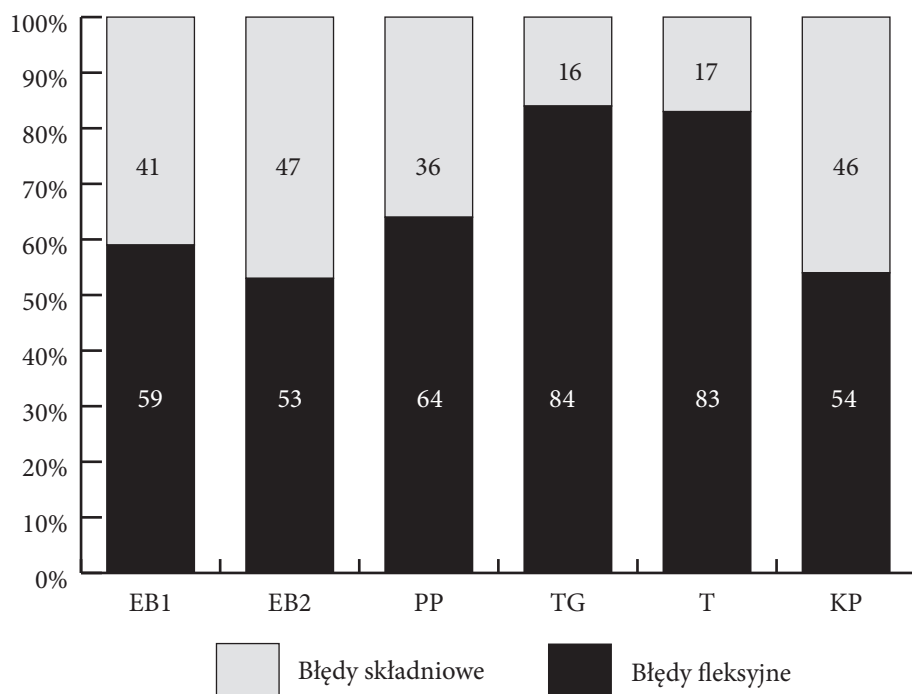
Warto na koniec przyrzeć się także, czy istnieje jakiś związek pomiędzy typem pracy, z której wyekscerpowano błędy, a frekwencją występowania poszczególnych typów błędów. Temu celowi służy poniższe zestawienie.

Tab. 53. Liczebność błędów fleksyjnych i składniowych w pracach według ich typu

Typ pracy	Liczba prac danego typu	Liczba błędów fleksyjnych	Liczba błędów składniowych	Liczba błędów razem
EB1	350	995	696	1691
EB2	63	382	338	720
PP	158	1050	597	1647
TG	200	1161	223	1384
TGmos	38	231	–	231
Tł	32	196	40	236
KP	21	26	22	48
RAZEM	862	4041	1916	5957

Trudno jest porównywać liczebność błędów fleksyjnych i składniowych w pracach danego typu, jeśli liczba prac danego typu tak istotnie się różni. Jednak powyższe zestawienie liczbowe pozwala na określenie zawartości błędów fleksyjnych i składniowych w danym typie prac, co obrazuje diagram 19.

Diagram 19. Zawartość procentowa błędów fleksyjnych i składniowych w pracach danego typu



Z powyższego diagramu wynika, iż w każdym typie prac pisemnych studentów przeważały błędy fleksyjne. W pracach typu EB1, EB2, KP zawartość błędów fleksyjnych i składniowych rozkładała się mniej więcej po połowie, z nieznaczną przewagą błędów fleksyjnych, natomiast w pracach typu PP, TG, T błędy fleksyjne przeważały znacznie³⁵³. To oczywiste w przypadku testów gramatycznych (TG), w których sprawdzano opanowanie poszczególnych form odmiany wyrazów, jednak mniej jednoznaczne w pracach pisemnych (PP) – szczególnie w porównaniu z pracami EB1, EB2 – oraz w tłumaczeniach tekstów (T). Interesujący jest także fakt, iż w eseju egzaminacyjnym na poziomie B2 (EB2) zanotowano więcej błędów fleksyjnych niż na B1 (EB1) – wydaje się bowiem, iż błędy składniowe są domeną studentów bardziej zaawansowanych. Niniejsza analiza nie potwierdza takiej prawidłowości.

Zestawienie liczbowe błędów fleksyjnych i składniowych w danym typie prac pozwala także na określenie średniego nasycenia błędami danego typu prac. Dane te zawiera tabela 54.

³⁵³ Na diagramie 19 nie uwzględniono prac TGmos (testy gramatyczne na rodzaj męskoosobowy), gdyż wystąpiły w nich wyłącznie błędy fleksyjne.

Tab. 54. Średnia liczba błędów fleksyjnych i składniowych na jedną pracę danego typu

Typ pracy	Średnia liczba błędów gramatycznych w jednej pracy	Średnia liczba błędów fleksyjnych w jednej pracy	Średnia liczba błędów składniowych w jednej pracy
EB1	5	3	2
EB2	11	6	5
PP	10	7	3
TG	7	6	1
TGmos	6	6	–
Tł	7	6	1
KP	2	1	1
Średnia dla wszystkich prac	7	5	2

Z powyższych danych wynika, iż największa średnia liczba błędów gramatycznych, przypadających na jedną pracę, wystąpiła w esejach na egzaminie B2 – 11 (EB2). Taki wynik może zaskakiwać, szczególnie w zestawieniu ze średnią błędów dla EB1 – 5, która jest niższa od średniej dla wszystkich błędów gramatycznych i prac (7). Najprawdopodobniej za tę rozbieżność odpowiada specyfika lektoratu JPJO na uczelni, na której studiują badani studenci (patrz 3.2.2.).

Duże nasycenie błędów wystąpiło także w pracach pisemnych (PP) – 10, a identyczne w TG i Tł (7). Może wydawać się zaskakujące, iż tłumaczenia tekstów nie wywołują błędów składniowych, a w znacznej przewadze fleksyjne (6:1). Okazuje się zatem, iż do kształtowania i ewaluacji sprawności składniowej bardziej – w świetle niniejszego korpusu – nadają się prace pisemne na tematy wolne (EB1, EB2, PP) niż tłumaczenia (Tł), aczkolwiek trzeba mieć na uwadze także typ tłumaczonych tekstów³⁵⁴. Testy gramatyczne nadal są doskonałym źródłem kontroli poprawności fleksyjnej. Można założyć, iż odpowiednio przygotowane testy gramatyczne sprawdzające poprawność składniową również okazałyby się przydatnym w dydaktyce składni narzędziem ewaluacji.

Najniższym nasyceniem błędów (niższym od średniej dla wszystkich typów prac) okazały się prace typu TGmos oraz KP.

³⁵⁴ Prace tłumaczeniowe, z których wyekscerpowano błędy w niniejszej rozprawie, to autentyczne artykuły prasowe o niskiej trudności składniowej (tzw. historie z życia czytelników). Należy założyć, iż przy tekstach spreparowanych pod względem wywołania określonych (interferujących) struktur syntaktycznych błędów składniowych pojawiłoby się znacznie więcej.

IV. KONFRONTATYWNOŚĆ, DRYL, TŁUMACZENIE – PROPOZYCJE ĆWICZEŃ GRAMATYCZNYCH

W rozdziale II wyjaśniono, w jaki sposób postrzega się właściwe nauczanie polskiej gramatyki studentów ukraińskojęzycznych – z nastawieniem na niwelowanie błędów interlingwalnych. Ustalono, że zachowując główną koncepcję nauczania języka w podejściu komunikacyjnym (zadaniowym), należy modyfikować nauczanie polszczyzny tak, by ściślej odpowiadało specyficznym potrzebom grup homogenicznych – z pierwszym językiem ukraińskim (patrz tab. 5, 6). Stwierdzono także, że nauczanie JPJO studentów ukraińskich powinno być mocniej (niż ma to miejsce obecnie) skoncentrowane na formie (patrz tab. 4) oraz że w nauczaniu polskiej gramatyki powinno się realizować postulat konfrontatywności (kontrastowania dydaktycznego: obecność J1, porównania międzyjęzykowe, analiza kontrastywna dokonywana przez studentów), urzeczywistniany także w technice tłumaczenia dydaktycznego. Jedną z najistotniejszych procedur w budowaniu KL w polszczyźnie Ukraińców oraz wzmacnianiu poprawności ich produkcji w JPJO powinien być intensywny dryl gramatyczny poprzedzający ostatnią fazę swobody komunikacyjnej studentów. Wszystkie te wnioski wyciągnięto na podstawie praktyki lektorskiej – 18 lat nauczania JPJO uczniów w każdym wieku z wieloma różnymi językami prymarnymi, w tym również słowiańskimi, z czego pięć lat poświęcono wyłącznie nauczaniu studentów ukraińskojęzycznych.

Analiza błędów, przedstawiona w rozdziale III, potwierdza wszystkie wcześniejsze spostrzeżenia. Udowodniono bowiem, że aż 67,5% błędów fleksyjnych i 77% błędów składniowych ma podłoże interferencyjne, co daje **średnią 72% dla całego korpusu błędów** i oznacza, że niemal $\frac{3}{4}$ wykscerpowanych błędów językowych jest spowodowanych transferem negatywnym z J1. Równocześnie, dzięki analizie otrzymujemy szczegółowy materiał lapsologiczny, który pozwala na zaplanowanie celowanych dla osób ukraińskojęzycznych kursów JPJO oraz wszelkich materiałów nauczania, w tym także podręczników i zbiorów ćwiczeń.

W trakcie powstawania niniejszej publikacji wydano skrypt dla studentów z Ukrainy, oparty na autorskiej analizie lapsologicznej – *Po polsku bez błędu. Zbiór*

ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1) (Izdebska-Długosz 2017j), realizujący powyższe postulaty.

Książka obejmuje sześć rozdziałów tematycznych, z których każdy jest poświęcony oddzielnemu problemowi gramatycznemu. Ze względu na jej niewielką objętość (130 stron) wybrano najbardziej palące problemy polskiej gramatyki dla studentów początkujących. Są to:

1. N. lp. i lm. rzeczowników i przymiotników (orzecznik wyrażony przymiotnikiem, np. *Jestem ładna*, oraz rzeczownikiem: *Jestem Ukrainką*).
2. W zakresie polskiej fleksji: lm. rzeczowników r. niem.-os. (o tematach zakończonych na spółgłoskę miękką lub funkcjonalnie miękką z końcówką w lm. -e, np. *koce, garaże, parasole*); lm. rzeczowników r.n. zakończonych w lp. na -um, np. *akwaria, audytoria*; C. lp. rzeczowników r.m. (np. *ojcu, prezydentowi*) oraz C. lm. (np. *rodzicom, koleżankom, dzieciom*); Ms. rzeczowników, których temat kończy się na spółgłoskę funkcjonalnie miękką, np. *w pracy, o daczy*.
3. M. lm. r. m.-os. rzeczowników, przymiotników, imiesłówów, liczebników, zaimków, np.: *mili panowie, którzy aktorzy, nasi prezydenci*.
4. Czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych, ze szczególnym naciskiem na ćwiczenie końcówek osobowych czasu przeszłego oraz kontrastu form w lm. r. niem.-os. i r. m.-os., np. *robiłyśmy/robiliśmy*.
5. Synkretyzm form B. i M. lm. z rzeczownikami r. niem.-os., np.: *To są kobiety – Widzę kobiety* w kontraście z synkretyzmem B. i D. w lm. z rzeczownikami w r. m.-os., np.: *Nie znam panów – Widzę panów*.
6. Składnia liczebnika, np. *sześć kobiet, sześciu mężczyzn*; grupa główna z podmiotem liczebnikowym, np. *Pięciu mężczyzn stało*.

Każdy z rozdziałów rozpoczyna się poglądowym zestawieniem danych struktur w języku polskim i ukraińskim³⁵⁵. Elementy różne w obu językach zapisano kolorem czarnym, a podobne – zielonym. Towarzyszy im przedstawienie kilku najczęstszych błędów powiązanych z danym rozdziałem. Tytuł każdego z rozdziałów to wykorzystanie ćwiczonych struktur, np. w rozdziale dotyczącym mianownika lm. r. m.-os.: *Ci studenci, którzy uczą się języka polskiego, są inteligentni. Te studentki, które uczą się języka polskiego, są inteligentne*.

³⁵⁵ U W. Pfeiffera przedstawienie *explicite* różnic i podobieństw między językiem ojczystym i docelowym to tzw. organizator porównawczy (2001: 81).

Tab. 55. Zestawienie struktur w języku polskim i ukraińskim rozpoczynające każdy rozdział w książce

PORÓWNAJ!	
	
Ці студенти милі.	Ci studenci są mili. (r. mos.)
Ці студентки милі.	Te studentki są miłe. (r. nmos.)
Ці українці, які говорили.	Ci Ukraińcy, którzy mówili. (r. mos.)
Ці українки, які говорили.	Te Ukrainki, które mówiły. (r. nmos.)
Ці собаки, які гавкали.	Te psy, które szczekały. (r. nmos.)
Ці діти, які співали.	Te dzieci, które śpiewały. (r. nmos.)
Чиї це сини? Мої чи твої?	Czyi to są synowie? Moi czy twoi? (r. mos.)
Чиї це доньки? Мої чи твої?	Czyje to są córki? Moje czy twoje? (r. nmos.)
Ці лікарі хороші.	Ci lekarze są dobrzy. (r. mos.)
Ці лікарки хороші.	Te lekarki są dobre. (r. nmos.)
<i>Te miłe pany byli. Czyje są te syny? Tamte kolegi nie polubili nas. Dzieci krzyczeli.</i> <i>Wszystkie ludzi byli. Mam ambitni plany. Mam ładni ubrania. Które ludzi?</i> <i>Te studenty, te prezydenty, polaki.</i>	

Źródło: Izdebska-Długosz 2017j: 38.

Poglądowe zestawienie form/struktur, będących przedmiotem danego rozdziału, pomaga studentom zaobserwować podobieństwa i różnice w strukturach obu języków oraz skoncentrować uwagę na kontrastach. Zamieszczenie zaś przykładów częstych błędów uświadamia, jakie jest ich źródło.

Zdecydowana większość ćwiczeń w prezentowanym zbiorze to gramatyczne dryle, postępujące od najłatwiejszych do najtrudniejszych (konstrukcyjnie, nie leksykalnie). Występują wszystkie typy drylu gramatycznego, a więc imitacja, wybór właściwej formy (kontrastowanie), uzupełnienie luk, transformacje etc.

Ćwiczenia ułożono w określonym porządku. Dla przykładu, ćwiczenia na konstrukcję narzędnikową (*być kim* – z zawodu) zestawia się od początku z silnie interferującą konstrukcją *pracować jako kto*. Na początku³⁵⁶ występują transformacje dwukierunkowe:

³⁵⁶ Nie są to pierwsze ćwiczenia w rozdziale poświęconym narzędnikowi. Poprzedza je siedem różnych ćwiczeń.

Tab. 56. Ćwiczenia transformacyjne na konstrukcje *być kim* – *pracować jako kto***Podane zdania przekształć według wzoru.****Przykład:** Ola jest malarką. *Ola pracuje jako malarka.*

1. Marek jest księgowym.
2. Pan Nowak jest kierowcą.
3. Pani Basia jest nauczycielką.
4. Monika jest architektem.
5. Bartek jest lektorem.
6. Moja mama jest przedsiębiorcą.
7. Ten pan jest kucharzem.
8. One są lekarkami.
9. Michał jest programistą.
10. Grzegorz jest sędzią.

Podane zdania przekształć według wzoru.**Przykład:** Magda pracuje jako fryzjerka. *Magda jest fryzjerką.*

1. Borys pracuje jako kierownik.
2. Pan Nowakowski pracuje jako policjant.
3. Monika pracuje jako pielęgniarka.
4. Alicja pracuje jako sekretarka.
5. Te panie pracują jako urzędniczki.
6. Julia i Ola pracują jako kelnerki.
7. Iza pracuje jako adwokat.
8. Kuba pracuje jako przewodnik.
9. Kasia i Ala pracują jako fryzjerki.
10. Bartek pracuje jako projektant.

Źródło: Izdebska-Długosz 2017j: 14–15.

Kolejne ćwiczenie wymaga użycia obu konstrukcji oraz znajomości słownictwa – rzeczownikowych nazw wykonawców zawodów.

Tab. 57. Przykład ćwiczenia automatyzującego

Do podanych zdań dopisz dwa zdania według wzoru.	
Przykład: Ona pracuje w urzędzie. <i>Ona jest urzędniczką. Ona pracuje jako urzędniczka.</i>	
1. Ona pracuje w szpitalu i leczy ludzi.	
2. On projektuje domy.	
3. Ona robi zdjęcia.	
4. Ona uczy dzieci w szkole.	
5. On prowadzi samochód.	
6. Ona maluje obrazy.	
7. On pisze artykuły do gazet.	
8. On leczy zęby.	
9. On gotuje w restauracji.	
10. Ona serwuje posiłki w restauracji.	

Źródło: Izdebska-Długosz 2017j: 15–16.

Stopniowo zwiększa się samodzielność studenta. Kolejnymi ćwiczeniami są: uzupełnianie luk w tekście, podpisy do ilustracji przedstawiających wykonawców różnych zawodów. Kolejne zadanie dotyczy utworzenia krótkich tekstów o postaciach, widocznych na zdjęciach, w odpowiedziach na pytania: a) *Kim jest Jamala? Jaka ona jest?*; b) *Kim jest Swiatosław Wakarczuk? Jaki on jest?* Tutaj następuje także próba autocharakterystyki: c) *Opisz krótko siebie. Kim jesteś? Jaki/jaka jesteś?* Na samym końcu, jako najtrudniejsze, znajdują się ćwiczenia translacyjne. Najpierw są to tłumaczenia z J2 na J1, potem z J1 na J2 na poziomie zdania. Istotna jest analiza podobieństw i różnic w zdaniu polskim i ukraińskim.

Tab. 58. Przykład ćwiczeń translacyjnych na poziomie zdania

Przetłumacz na język ukraiński poniższe zdania. Przeanalizuj podobieństwa i różnice.	
1. Pan Nowakowski pracuje jako mechanik samochodowy.	
2. Ona jest wysoka, szczupła, zgrabna i ładna.	
3. Magda jest wykwalifikowaną kosmetyczką.	
4. Maksym i Andrii są sympatycznymi Ukraińcami.	
5. Mój tato pracuje jako prawnik.	
6. Profesor Kowalski jest mądry, kulturalny i miły.	
7. Dziecko Magdy jest grzeczne i uśmiechnięte.	
8. Kim on jest? Francuskim pisarzem.	
9. Jaki on jest? Niski i gruby.	
10. Jakie one są? Zdrowe i wesołe.	
Przetłumacz na język polski poniższe zdania. Przeanalizuj podobieństwa i różnice.	
1. Вона – наш викладач.	
2. Яка вона?	
3. Який він?	
4. Моя тітка працює секретаркою.	
5. Алла – напружена та знервована.	
6. Дівчата – розумні й талановиті.	
7. Вони працюють модельками.	
8. Він працює водієм автобуса.	
9. Я веселий і радісний.	
10. Збігнев Герберт був польським поетом.	

Źródło: Izdebska-Długosz 2017j: 18–19.

Ostatnie ćwiczenie translacyjne wymaga dokonania tłumaczenia odwrotnego na poziomie tekstu. Zadanie to ma kilka etapów: a) przekład oryginału³⁵⁷ na język ukraiński, b) przekład tekstu ukraińskiego na język polski, a następnie c) praca nad popełnionymi błędami, czyli porównanie swojego przekładu z polskim oryginałem i uzupełnienie tabelki błędami. W pracy z tabelą, wypełniając dwie pierwsze jej kolumny, student uświadamia sobie zazwyczaj, iż popełniony przez niego błąd jest skutkiem przeniesienia z J1 i wyraźnie widzi jego źródło (czemu często towarzyszy efekt swoistego olśnienia), a pracując nad dwiema ostatnimi, utrwala sobie poprawną formę i ćwiczy ją w samodzielnie ułożonych zdaniach (w różnych kontekstach).

³⁵⁷ Oryginał tekstu zawiera wiele form i konstrukcji, które często podlegają interferencji J1 – wykorzystuje się w nim zatem zasadę preparacji materiałów dydaktycznych zgodnie z wynikami analiz kontrastowych i lapsologicznych, obecną w metodzie audiolingwalnej.

Przetłumacz na język ukraiński poniższy tekst. Następnie zakryj oryginał i przetłumacz swój tekst na język polski. Na końcu porównaj swoje tłumaczenie z oryginałem i popracuj nad poprawą błędów.

Zapisałam się do szkoły językowej na naukę języka hiszpańskiego. W mojej grupie jest tylko siedem osób, a każda z nich jest inna. Katia jest Rosjanką i matką dwójki dzieci. W Rosji pracuje jako stewardesa i lata liniami Aeroflot. Monica mieszka teraz w Polsce, ale jest z Francji. Jest Francuzką i pracuje jako lektorka języka francuskiego. Jest bardzo wysoka i ładna. Mogłaby być modelką! Maksym jest z Ukrainy. Jest bardzo młody i wesoły. On jest jeszcze uczniem, chodzi do liceum. W grupie jest też Łászló. On jest Węgrem i pracuje jako mechanik samochodowy. Z wykształcenia jest kucharzem, ale bardziej lubi naprawiać samochody, niż gotować. Pani Maria jest bardzo cicha i skromna, mówi mało i siedzi zawsze z tyłu. Jest już emerytką i babcią. Hiszpańskiego uczy się dla siebie, bo – jak mówi – uczyć trzeba się przez całe życie.

a) moje tłumaczenie ukraińskie

.....

.....

.....

.....

b) moje tłumaczenie polskie (tekstu ukraińskiego)

.....

.....

.....

.....

c) poprawa błędów

Moje tłumaczenie ukraińskie	Moje tłumaczenie polskie	Tekst oryginalny	Moje zdania z tą formą

Po analizie błędów międzyjęzykowych na podstawie tabeli powinna nastąpić poprawa tłumaczenia tekstu. Lektor sprawdzający tabelki z błędami winien zanotować najczęściej pojawiające się błędy i powrócić do danych ćwiczeń lub też przygotować kolejne serie ćwiczeń automatyzujących odpowiednio do zaobserwowanych problemów. Powinien także stale mieć te błędy w pamięci i organizować materiał

nauczania tak, by systematycznie pojawiała się konieczność użycia najbardziej problematycznych form i konstrukcji gramatycznych, w (coraz to) nowszych kontekstach.

Dla studentów na wyższych poziomach zaawansowania, popełniających wciąż błędy, a przekonanych o swojej dobrej znajomości polszczyzny (zwykle na podstawie swobody komunikacyjnej), tłumaczenie tekstu i praca z tabelą może stanowić początek pracy nad danym problemem. W ten sposób studenci przekonają się, że mimo sprawności komunikacyjnej poprawność językowa ich produkcji wymaga jeszcze wiele pracy i doskonalenia.

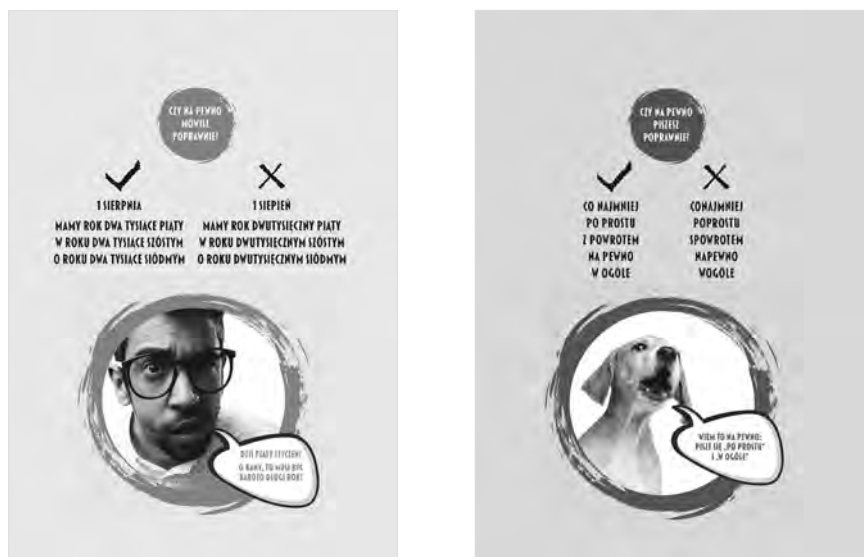
Każdy rozdział kończy temat wypracowania pisemnego, zazwyczaj powiązanego tematycznie z tłumaczonym w poprzednim ćwiczeniu tekstem, np.: *A czy Ty byłeś w jakimś egzotycznym kraju? Co/kogo tam widziałeś, spotkałeś? A może podobnie jak autor miałeś jakiś dziwny sen? Opowiedz o tym* (ćw. na odmienne w polszczyźnie i języku ukraińskim synkretyzmy form biernika).

Książka jest przeznaczona dla studentów początkujących (A1–B1), jednak ćwiczenia mogą być wykorzystywane także na innych poziomach, szczególnie że nawet zaawansowani studenci ukraińscy mają problemy z formami czasu przeszłego czy też M. lm. rodzaju męskoosobowego; tym bardziej, jeśli na niższych poziomach struktury te nie zostały dobrze wyćwiczone. Publikacja ma formę zeszytu ćwiczeń, a więc student może wykonywać ćwiczenia samodzielnie, sprawdzając poprawne odpowiedzi w zamieszczonym kluczu. Wiadomo bowiem, że na dryl gramatyczny nie możemy poświęcać zbyt wiele czasu lekcyjnego – stanie się on wtedy nużący i nie spełni swojej funkcji.

Pomiędzy rozdziałami zamieszczono dodatkowo strony graficzne zatytułowane *Czy na pewno mówisz poprawnie? Czy na pewno piszesz poprawnie?* Nawiązują one do tytułowej poprawności językowej i prezentują w atrakcyjnej formie, adresowanej do ludzi młodych, wybór najczęstszych problemów normatywnych we współczesnej polszczyźnie³⁵⁸. Mieszkając bowiem w Polsce, Ukraińcy przyswajają także uzualne, a często nienormatywne formy.

³⁵⁸ Inspiracją dla tych stron były internetowe memy i inne żartobliwe materiały poświęcone najczęstszemu błędowi językowym Polaków.

Rys. 1. Strony graficzne poświęcone częstym błędom językowym Polaków we współczesnej polszczyźnie



Źródło: Izdebska-Długosz 2017j: 36, 88.

W ramach niniejszej pracy trudno zaprezentować cały potencjał, jaki niesie ze sobą zgromadzony i opisany korpus błędów. Może się on stać – wraz z innymi dostępnymi korpusami błędów Ukraińców w polszczyźnie – istotnym krokiem naprzód w tworzeniu szczegółowej metodyki nauczania JPJO osób ukraińskojęzycznych: doborze metod, technik i środków, materiałów dydaktycznych – ich celowej i funkcjonalnej preparacji. Niniejsza publikacja stanowi więc – w tym kontekście – jeden z początkowych etapów pracy nad właściwym (szybszym, bardziej efektywnym, bo celowanym) nauczaniem JPJO w grupach ukraińskojęzycznych. Kolejnym krokiem zatem powinno być przełożenie zaprezentowanych tu wyników analizy naukowej na dydaktykę JPJO, zgodnie z postulatem W. Pfeiffera (2001), iż badania w glottodydaktyce powinny postępować „od praktyki do praktyki”.

Wyniki zaprezentowanych badań dają także asumpt do dalszych i głębszych dociekań teoretycznych. Szczególnie fascynująca okazuje się teoria interjęzyka, której twórcy nie sformułowali istotnych rozwiązań metodologicznych, pozwalających badać interjęzyk w całej jego złożoności i dynamice. Opracowanie modelu metodologicznego badań nad interjęzykiem, a następnie analiza interjęzyka polsko-ukraińskiego wraz z określeniem etapów fosylizacji określonych form i struktur językowych, z wykorzystaniem narzędzi do badań statystycznych (badanie zmiennych) stanowiłyby rozwinięcie omawianych tu badań lapsologicznych i osiągnięcie kolejnego etapu w tworzeniu metodyki JPJO dla środowisk ukraińskojęzycznych.

ZAKOŃCZENIE

Obecność błędów popełnianych przez obcokrajowców w procesie nauki i przyswajania języka obcego jest zjawiskiem naturalnym i niezbieżnym. Niewątpliwie, błędy zanikają w miarę osiągania wyższych stopni biegłości językowej, jak w anonimowym cytacie: „Żeby unikać błędów, trzeba nabrać doświadczenia. Żeby zaś nabrać doświadczenia, trzeba popełniać błędy”. Napoleon Bonaparte głosił, iż „błędów nie popełnia tylko ten, kto nic nie robi”. Każda zatem ludzka aktywność jest naznaczona błędem, tym bardziej, jeśli mowa o procesie uczenia się, bo przecież nie od razu Kraków zbudowano. Ucząc się, mylimy się, a ćwiczenie powinno czynić mistrza i zbliżać ku doskonałości. Istnieją jednak błędy, które mogą zahamować postęp i sprawić, iż uczeń nigdy nie osiągnie założonego poziomu.

W nauce języków obcych błędy, które mogą uniemożliwiać rozwój językowy, są najczęściej udziałem Słowian uczących się kolejnego języka słowiańskiego. To w ich przypadku dochodzi do wystąpienia znaczących nierówności w poziomie biegłości poszczególnych sprawności językowych: rozumieją mowę, mówią dużo i chętnie, ale błędnie; rozumieją teksty pisane, sami nie umiając poprawnie pisać. Im bardziej język pierwszy i docelowy są do siebie podobne, tym więcej występuje językowych błędów transferu. Mówiąc kolokwialnie: uczącemu się wszystko się myli i miesza. Jak z kolorami – najłatwiej jest odróżnić kolor czarny i biały, trudniej czerwony i różowy, natomiast by różnicować poszczególne odcienie jednego koloru, trzeba być ich świadomym, mocno na nich skoncentrowanym i nastawionym na wyszukiwanie różnic – trzeba wiedzieć, czego się szuka. Tu już ocena „na oko” może nie wystarczać.

Podobnie proponuje się postępować z dorosłymi osobami ukraińskojęzycznymi uczącymi się JPJO. Nie możemy oczekiwać, iż sami zauważą i wyłapią wszystkie niuanse gramatyczne, subtelne różnice i pozorne podobieństwa elementów językowych i struktur. Ta wiedza nie przyjdzie także samoistnie w miarę postępów w nauce. Nienakierowani z zewnątrz studenci nie skoncentrują się na wyszukiwaniu językowych kontrastów. Niehamowani, nie przestaną mówić dużo, niepoprawnie i bez namysłu nad formą. Dlatego też kurs musi być zaplanowany tak, by zwrócić

uwagę uczących się na potencjalne pułapki językowe oraz by pomóc im unikać błędów interferencyjnych.

Poznanie błędów gramatycznych, jakie studenci ukraińskojęzyczni popełniają w języku polskim, umożliwia rozeznanie w tych miejscach polskiej gramatyki, które są najbardziej lapsogenne dla osób z prymarnym systemem ukraińskim. Pozwala na uzyskanie swoistej mapy, według której można tworzyć ćwiczenia gramatyczne celowane w realnie występujące, a nie jedynie prognozowane problemy językowe. Oszczędza zatem także czas w procesie nauczania. Uświadomienie studentom źródła ich błędów, skierowanie uwagi na najtrudniejsze dla nich formy i struktury, nakierowanie na analityczną pracę porównawczą dwóch kodów nie gwarantuje jeszcze sukcesu. Ponieważ błędy interferencyjne są najbardziej uporczywe i najtrudniejsze do wyeliminowania, konieczna jest wyłożona praca własna studenta. W niniejszej publikacji wyraża się przekonanie, iż zarzucony (i/lub odsunięty na dalszy plan) w dobie popularności podejścia komunikacyjnego w NJO dryl gramatyczny jest właściwą procedurą dydaktyczną dla grup studentów walczących z uciążliwymi błędami transferu. Świadomości genezy błędów musi towarzyszyć praca nad kształtowaniem się właściwych nawyków językowych.

Język ojczysty Ukraińców powinien być stale obecny w procesie nauczania JPJO, gdyż to właśnie on (jego podobieństwo do języka docelowego) jest źródłem największej liczby błędów gramatycznych uczących się. Powinien on pojawiać się jako stały punkt odniesienia przy wprowadzaniu nowego materiału gramatycznego, w ćwiczeniach kontrastujących formy gramatyczne, w tłumaczeniach uświadamiających pochodzenie błędów i umożliwiających ich przepracowanie. Niektóre jednostki zajęciowe można zaplanować tak, by były one w całości podporządkowane pracy nad błędami interlingwalnymi. Nie należy przy tym unikać odnoszenia się do języków jako systemów (*langue*). Porównywanie reguł systemowych, samodzielne wyciąganie przez studentów wniosków, uzupełnianie przez nich tabele (organizator porównawczy) i wykonywane tłumaczenia dają nie tylko bardzo dobre rezultaty w dydaktyce gramatyki, ale także – co bardzo istotne dla poziomu motywacji właśnie w tych grupach – przynoszą uczącym się wiele satysfakcji i pozwalają im na odczucie radości z dokonania istotnych językowych odkryć. Umiejętnie zorganizowane zajęcia tego typu znakomicie realizują koncepcję podejścia zadaniowego w NJO.

Komunikacja nie jest tym polem, na którym studenci z Ukrainy mają trudności, zatem nauczanie JPJO w podejściu komunikacyjnym nie powinno być realizowane u Ukraińców w sposób podobny do nauczania w grupach heterogenicznych, niesłowiańskich. Idealnym rozwiązaniem byłoby tworzenie odrębnych grup słowiańskich, a dodatkowy podział na osoby posługujące się językami zachodnio-, południowo- i wschodniosłowiańskimi umożliwiłby najpełniejszą realizację celów nauczania JPJO w tych zespołach, przy założeniu, iż dysponujemy odpowiednio spreparowanymi materiałami nauczania. Trudno bowiem wymagać od lektorów JPJO, by byli

jednocześnie znawcami odpowiednich języków słowiańskich. Jednakże – i to jest największą bolączką współczesnej metodyki nauczania JPJO – nie jesteśmy w posiadaniu takich materiałów. Od połowy lat 70., kiedy Danuta Buttler postulowała rozwój polonistycznej metodyki uniwersalnej, a na jej podstawie kształtowanie metodyk szczegółowych, zrobiono w kwestii metodyki nauczania polszczyzny Słowian nie tak wiele, jak można by tego oczekiwać. Poświęcono dziesięciolecia na opracowanie metodyki nauczania JPJO dla osób posługujących się wieloma różnymi językami pierwszymi. Wejście Polski do Unii Europejskiej, pojawienie się dokumentu ESOKJ, przygotowanie polskich egzaminów certyfikatowych to ogromna praca zespołów glottodydaktyków polonistycznych i niepodważalny sukces w dziedzinie nauczania JPJO.

Wydaje się, iż właśnie teraz – gdy uniwersalna metodyka nauczania JPJO jest już mocno ugruntowana – nadszedł czas na zajęcie się metodykami szczegółowymi. W obliczu liczby obecnie uczących się polszczyzny Ukraińców, przygotowanie szczegółowej metodyki nauczania JPJO osób ukraińskojęzycznych, opartej na analizie kontrastywnej J1 i J2, badaniach lapsologicznych z jednej strony, a bogactwie metod, technik i środków dostępnych nam współcześnie oraz możliwości dowolnego ich kombinowania – z drugiej, jest pilną potrzebą.

Przyszością metodyk szczegółowych są badania lapsologiczne, gdyż potencjał każdego opisanego korpusu błędów jest ogromny. Stanowi on materiał do tworzenia podręczników, zestawów ćwiczeń, testów ewaluacyjnych i wszelkich innych pomocy niezbędnych we wdrażaniu komparatystyczno-kontrastywnego podejścia w NJO.

Wyraża się nadzieję, iż niniejsza publikacja stanie się jednym z tych elementów, które mogą być wykorzystane w kształtowaniu nowoczesnej metodyki nauczania JPJO w grupach ukraińskojęzycznych; metodyki opartej na badaniach naukowych, powstającej dzięki współpracy polonistów z Polski i Ukrainy (którzy dysponują osiągnięciami i propozycjami nieznanymi w Polsce), mimo uznawania prymatu funkcji komunikacyjnej języka, metodyki odpowiednio zmodyfikowanej ku realizacji specyficznych potrzeb językowych tej grupy.

ANEKS

Poniżej prezentuje się przykładowe prace każdego typu.

1. EB1 – esej na egzaminie pisemnym, poziom B1 (część D. Pisanie)³⁵⁹.

Temat: *Proszę scharakteryzować wybranego członka swojej rodziny*

Ja mam brata. On ma imię Ivan. On jest starszy od mnie. Ivan też uczy się w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Uczy się na kierunku Fizjoterapia.

Brat wysokiego wzrostu, sportowej sylwetki. Bardzo lubi zajmować się sportem. Już trzeci rok zajmuje się lekkoatletyką. On bardzo poważny i zdyscyplinowany, dobrze się uczy, dużo czyta. Mi często stawia go na przykład w domu. Jestem dumny z bratem i oczywiście staram się być choć trochę podobny do niego. Ale to u mnie nie zawsze okazuje się, bo jesteśmy z nim bardzo różne i z charakteru i z wyglądu. Na przykład, on ma jasne włosy, a ja ciemne. Ja jestem podobna do ojca, a on na mamę. On jest spokojny i zrównoważony, a ja odwrotnie nie mogę długo siedzieć w jednym miejscu i do wszystkiego pochodzę znacznie gorzej. Umiejętności mamy z nim też różne: Ivan interesuję się biologią a ja większe lubi historię. Ivan ma piękne niebieskie oczy, prosty nos i wąskie usta. Jego włosy wyraźnie kłębują się, że mu nie podoba i każdego ranka próbuje wyprostować ich grzebień.

My z bratem przyjaciele. Jeszcze on bardzo lubi grać na gitarze i od czasu do czasu oczywiście mnie gry na gitarze. Czasami robi ze mną rano ładowanie. Kiedy ma wolny czas, pomaga mi robić lekcje. Moi przyjaciele i koledzy zazdroszczą mi, że mam starszego brata. Bardzo się cieszę, że mam wspaniałego starszego brata.

³⁵⁹ Autorką pracy jest kobieta.

2. EB2 – esej na egzaminie pisemnym, poziom B2 (część D. Pisanie)³⁶⁰.

Temat: *Proszę opisać pozytywne i negatywne strony swojego życia w Polsce*

W Polsce mieszkam już prawie dziewięć miesięcy i za ten czas już mam jakąś opinię o Polsce w całości, jak również, i o swoim życiu w tym pięknym i cudownym kraju europejskim. Te dziewięć miesięcy mieszkałem tutaj sam, bez żadnej pomocy, oprócz karty bankowej, na którą moje rodzice wrzucali pieniądze. Wszystko inne robiłem samodzielnie, chodziłem w sklepy, sprzątałem, gotowałem jedzenie. Wszystkie sprawy muszę załatwiać samodzielnie. I to jest, moim zdaniem, pierwsza negatywna strona życia w Polsce. Do mojego odjazdu do Polski, największy okres czasu, w którym nie byłem w domu, byli trzy tygodnie, kiedy jeździłem nad morze i tutaj niespodzianka – będę musiał mieszkać w Polsce cały rok akademicki! Na samym początku to był dla mnie straszny szok, ta z czasem, jakoś dostosowałem do Polski i życia w niej.

Drugą negatywną stroną chciałbym zaznaczyć to, że bardzo tęsknię za swoją ojczyzną. Kiedy tylko jechałem do Polski, myślałem sobie: „Co ta Ukraina, po co ona mi jest potrzebna”. Ta potem, po przejściu dwóch miesięcy nawet nie myślałem, że będę tak tęsknić za Ukrainą. To może być śmieszne, niezrozumiałe, ta mnie bardzo nie wystarczało tych rozbitych dróg, tych pomalowanych ścian, tych starych, jeszcze radzieckich, budynków. Trzeba było widzieć, co robiłem, kiedy wróciłem do domu po pierwszym semestrze. Kręciłem takie piruety! I trzecie – to chyba nie jest negatywne, ta takie dziwne, to koszt życia w europejskim kraju. Koszt wszystkiego: mięsa, lekarzów, autobusów, nawet media są przynajmniej trzy–cztery razy większe od tych, co mamy na Ukrainie.

Pierwsze, co chciałbym wymienić z pozytywnych stron – czyste ulice, nowe drogi, normalne autobusy, w całości piękne budynki. Pierwszy tydzień kiedy przyjechałem po prostu chodziłem po mieście i patrzyłem na wszystko: na parki, w których niema śmiecia, na miejsca dla ludzi, kierujących rowery, i wszystko – wszystko. I również pozytywną stroną jest to, że mieszkam sam. Bo samodzielność jest niezbędną w życiu, i, dzięki Polsce, stałem takim już w osiemnaście lat. Jeszcze jedną zaletą jest to, że poznałem wiele różnych ludzi nie tylko z Polskie, lub Ukrainy, a również z innych krajów. I chociaż, negatywnych stron w tym tekście jest wizualnie więcej, Polska jest cudownym europejskim krajem, w którym mnie bardzo podoba żyć.

³⁶⁰ Autorem pracy jest mężczyzna.

3. **PP** – różnorodne prace pisemne (wypracowania), powstające na zajęciach oraz w ramach prac domowych. Prezentowana poniżej praca została napisana przez studentkę z grupy na poziomie B2.

Temat: *Mój sen*³⁶¹

Wczoraj była niezwykła noc. Jeszcze nigdy w życiu nie miałam takiego dziwnego sna. Często mażyłam o odwiedzeniu jakiegoś egzotycznego kraju, ale niestety, nie było możliwości. Wszystko o czym mażyłam – zobaczyłam w tym śnie.

Byłam ja na bezludnej wyspie. Na początku nie było tam nawet zwierzęta. Ale potem nagle na mnie wyskoczył lew. Był on dużczy za lwów, których widziałam w życiu. Był niezwychnego koloru, niebieskiego lub zielonego, źle pamiętam. Wrzócił on mnie do oceanu, daleko od brzegu. Długi czas ja spokojnie płyłam ciepłym, niebieskim możem. Ryby pływali pode mną. Fale kołychali ranie, było bardzo dobrze i spokojnie. Ten spokój pezrwał mi delfin, który odniósł mnie do brzegu. Na brzegu ja spotkałam wszystkich kolegów i koleżanki. One bawili się z różnymi zwierzętami. Wyglądało to świetnie i wspaniale. My zaczęli tańczyć i śpiewać razem. W tym momencie obudziłam się.

4. **KP** – prace z „kreatywnego pisania”, czyli wiersze, sentencje i przysłowia tworzone przez studentów z grup na poziomie B2. Prezentowana praca to tzw. wędrujący wiersz. Każdy ze studentów tytułuje swój wiersz i pisze jego pierwszy wers, po czym posyła kartkę dalej – do kolejnego studenta, który dopisuje kolejny wers wiersza. Na końcu wiersz wraca do studenta, który go zaczął, i to on kończy go ostatnim wersem. Powstaje w ten sposób tyle wierszy, ilu jest w grupie studentów.

Mężczyźni

Wieczór. Bar. Faceci są już po czwartym piwie.

W pewny moment wchodzi tajemnicza kobieta w czerwonym...

Czy pani jest wolna? – Nie.

Tak. Jeście nie wiem.

To może pójdziemy do WsiZu?

Noc. Pod barzem. Faceci pijani. Kobiety niema.

³⁶¹ Temat pracy zadany po wykonaniu ćwiczeń z rozdziału 5 z książki (Izdebska-Długosz 2017j: 90–101): *A czy ty byłeś w jakimś egzotycznym kraju? Co/kogo tam widziałeś, spotkałeś? A może podobnie jak autor miałeś jakiś dziwny sen? Opowiedz o tym* (101).

5. **TGmos** – test gramatyczny poświęcony wyłącznie M. lm. r. m.-os., wykonany w grupie na poziomie B2³⁶².

A. Rzeczowniki m.-os.

1. Dopisz lm. do podanych rzeczowników. **Przykład:** lotnik – *lotnicy*.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. aktor – | 2. fryzjer – |
| 3. nauczyciel – | 4. gość – |
| 5. złodziej – | 6. przyjaciel – |
| 7. prezydent – | 8. brat – |
| 9. profesor – | 10. ojciec – |

2. Dopisz lm. do podanych rzeczowników (nazwy narodowości). **Przykład:** Polak – *Polacy*.

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. Ukraińiec – | 2. Amerykanin – |
| 3. Rosjanin – | 4. Białorusin – |
| 5. Niemiec – | 6. Francuz – |
| 7. Europejczyk – | 8. Chińczyk – |
| 9. Hiszpan – | 10. Włoch – |

B. Przymiotniki m.-os.

3. Dopisz lm. do podanych przymiotników. **Przykład:** uparty – *uparci*.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. głuchy – | 2. twardy – |
| 3. polski – | 4. stary – |
| 5. nagi – | 6. lepszy – |
| 7. bogaty – | 8. duży – |
| 9. mały – | 10. inteligentny – |
| 11. sprawiedliwy – | 12. interesujący – |

C. m.-os./niem.-os.

4. Podkreśl poprawną formę. **Przykład:** Hiszpanki są piękne/piękni.

1. Pielęgniarki są opiekuńczy/opiekuńcze.
2. Drogie/drodzy państwo!
3. Starsze/starsi ludzie są tutaj.
4. Młode/młodzi lotnicy ćwiczą.
5. To są wysportowane/wysportowani sportowcy.
6. Ładni/ładne obrazy wiszą w galerii.
7. W teatrze pracują dobre/dobrzy aktorki.

³⁶² Tym testem sprawdzano skuteczność drylu gramatycznego z rozdziału 3 podręcznika (Izdebska-Długosz 2017j). Najpierw wykonano test wejściowy, następnie ćwiczone materiał z książki poświęcony rodzajowi męskoosobowemu (38–67), po czym wykonano ten sam test wyjściowy.

8. Te dziewczyny są tęgie/tędzy.
9. Nieśmiałe/nieśmiali uczniowie pytali.
10. Wysocy/wysokie drzewa rosły.

D. Inne

5. *Wszyscy czy wszystkie?* Uzupełnij podane zdania według wzoru. **Przykład:** Wszyscy ludzie czasem płaczą.

1. aktorki grają w filmach.
2. dziewczyny lubią ładnie wyglądać.
3. królowie byli bogaci.
4. Nie drzewa mają liście.
5. Nie ubrania mi pasują.
6. Nie komputery dobrze działają.
7. chłopcy lubią piłkę nożną.
8. Polacy mówią po polsku.
9. Te spodnie są dla mnie za szerokie.
10. politycy czasem kłamią.

6. Uzupełnij zdania zaimkami dzierżawczymi w M. lm. **Przykład:** (wasz) Wasi ojcowie są mili.

- | | |
|--|---|
| 1. To są (mój) bracia. | 2. (twój) siostry są starsze od ciebie? |
| 3. (mój) dzieci są grzeczne. | 4. (wasz) profesorowie już przyszli? |
| 5. (nasz) telefony nie działają. | 6. (twój) kwiaty pięknie rosną. |
| 7. Pożyczysz mi (twój)..... książki? | 8. (nasz) politycy nie są dobrzy. |
| 9. (wasz)..... meble mi się podobają. | 10. (twój) wujkowie są mili. |

7. *Jakie czy jacy? Które czy którzy? Czyje czy czyi?* Uzupełnij odpowiednio podane zdania. **Przykład:** (jaki) Jacy są twoi synowie?

1. (jaki) egzaminy masz do zaliczenia?
2. Panowie, (który) pytali mnie o godzinę, już poszli.
3. (jaki) są twoje spodnie? Białe czy niebieskie?
4. (jaki) piękne są twoje róże!
5. Dziewczyny, (który) widzisz, nie znają mnie.
6. (który) są twoi braci?

7. Pacjenci, (który) tam stoją, byli pierwsi w kolejce.
 8. (który) mamy miejsca w kinie?
 9. (jaki) są ukraińscy politycy? Uczciwi czy nieuczciwi?
 10. Nie wiem, (jaki) są nowi nauczyciele w tej szkole.

8. *Te czy ci? Tamte czy tamci?* Uzupełnij odpowiednio podane zdania. **Przykład:** (ten) *Te* kobiety mnie lubią.

- | | |
|--|---|
| 1. (ten) panowie tam nie stali. | 2. (ten) kobiety mnie
znają. |
| 3. (tamten) kwiaty już zwiędły. | 4. (ten) piwa mi nie
smakują. |
| 5. (tamten) ludzie nie są mili. | 6. (ten) lektorzy mó-
wią za szybko. |
| 7. (ten) sukienki już mi się znudziły. | 8. (tamten) chłopcy
patrzą się. |
| 9. (ten) zajęcia były ciekawe. | 10. (ten) ludzie mnie
denerwują. |

9. *Żadne czy żadni?* Uzupełnij odpowiednio podane zdania. **Przykład:** *Żadni* ludzie nie lubią agresji.

- | | |
|---|---|
| 1. kobiety nie chcą być brzydkie. | 2. książki nie są nudne. |
| 3. zwierzęta nie lubią być głodne. | 4. psy nie lubią być
w klatce. |
| 5. dzieci nie lubią krzyczenia na nie. | 6. mężowie nie chcą
rozvodu. |
| 7. koledzy nie są niemili. | 8. królowie nie byli
biedni. |
| 9. politycy nie są uczciwi. | 10. nauczyciele nie za-
rabiają dużo. |

10. Uzupełnij podany tekst odpowiednimi formami rzeczowników, przymiotników, zaimków w M. rodzaju męskoosobowego lub niemęskoosobowego.

Stereotypy (narodowy) nie zawsze są (prawdziwy) To często (krzywdzący) plotki. Mówi się, że (Niemiec) są (zimny) i dobrze (zorganizowany) (Włoch) są (hałaśliwy) i (zazdrosny), (Rosjanin) są (pełny) uczuć, (emocjonalny) Mówi się, że (Polak) są (smutny), za to Polki (wesoły) i (piękny) (Jaki) są Ukrainki? Podobno (najładniejsze) w całej Europie. Są także (pracowity) i (konserwatywne) Nie można powiedzieć, że jedni są (dobry), a drudzy (zły), ale wszystkie narody z pewnością są (ciekawy) i (warty) poznania.

6. **TG** – pisemne testy gramatyczne, głównie ewaluacyjne (kolokwia), obejmowały wiele różnorodnych zagadnień gramatycznych z poziomów A1–B2. Poniżej jeden z testów z poziomu A1 i B2.

Poziom A1

I. Proszę wstawić wyrazy w odpowiedniej formie.

1. Basia ma (duży pies) i (miła kotka).
2. Monika lubi pić (zielona herbata), a Piotr (herbata bez cukru).
3. Znam (ten młody student) i (ta sympatyczna studentka).
4. Dzisiaj mam ze sobą (zeszyt i długopis), (tablet) oraz (komórka i torba).
5. W rodzinie mam (dziadek Jan), (ciocia Basia) i (wujek Piotr).
6. Mam też (starszy brat Volodia) i (młodsza siostra Nastia).

Poziom B2³⁶³

I. Przekształć podane zdania na zdania z imiesłowem przymiotnikowym czynnym według wzoru.

Przykład: Dziewczyna, która teraz tańczy – *Tańcząca* dziewczyna.

1. Studentki, które siedzą – studentki.
2. Student, który pracuje – student.
3. Nauczyciel, który wymaga – nauczyciel.
4. Fizjoterapeutka, która masuje – fizjoterapeutka.
5. Profesor, który pyta – profesor.

II. Podane w nawiasach imiona i nazwiska wstaw w odpowiedniej formie.

Przykład: Lubię *Kasię Nowacką* (Kasia Nowacka).

1. To są wiersze (Stanisław Barańczak).
2. Nie znam profesora (Aleksander Mol).
3. Idę na spacer z (Iwona Bobrowska).
4. Czytałam wczoraj o (Michał Bąk).
5. Dałam twój zeszyt (Asia Rudzka).

III. Napisz podane zdania w stronie biernej.

Przykład: Lekarze wynaleźli szczepionkę na ospę. *Szczepionka na ospę została wynaleziona przez lekarzy.*

1. Kolumb odkrył Amerykę.
2. Zostawiłem projekt w sekretariacie.
3. Bartek projektuje stronę WWW.

³⁶³ Test (kolokwium) obejmował ćwiczenia sprawdzające również znajomość leksyki oraz stopień opanowania różnych sprawności. Tutaj znajdują się jedynie ćwiczenia gramatyczne z tego testu.

4. Kosmetyczka będzie wykonywać mikrodermabrazję.
5. Sowietci okupowali Polskę w czasie wojny.

IV. Przekształć zdania, stosując imiesłów przysłówkowy współczesny.

Przykład: (Kiedy myła się) *Myjąc się*, myślała o jutrzejszym egzaminie.

1. (Kiedy pracowała w korporacji), uczyła się języka włoskiego.
2. (Kiedy będziecie podróżować) pamiętajcie, że plan wycieczki jest ważny.
3. (Kiedy myjesz) ręce po zabiegu kosmetycznym, pamiętaj o dezynfekcji!
4. (Kiedy uczył się) nowego programu graficznego, odkrył, że można w nim projektować banery.
5. (Kiedy wykonywała) masaż terapeutyczny, zauważyła, że pacjentkę boli bark.

V. Przekształć zdania, stosując imiesłów przysłówkowy uprzedni.

Przykład: (Kiedy zobaczyła) *Zobaczywszy* koleżankę, zaraz do niej podeszła.

1. (Kiedy doszedł) do poziomu C1 w angielskim, rozpoczął naukę niemieckiego.
2. (Kiedy wykonała) depilację laserową, wyłączyła bezpiecznie laser.
3. (Kiedy zaplanowali) dokładną trasę przejazdu tirów, wysłali plan klientowi.
4. (Kiedy nauczyli się) HTML, rozpoczęli projektowanie stron WWW.
5. (Kiedy zjedli) cały obiad, wrócili na zajęcia.

7. **Tł** – różne tłumaczenia wykonywane w czasie zajęć ze studentami z grup na poziomie B1, B2. Tutaj tłumaczenie odwrotne z książki (Izdebska-Długosz 2017): 65–66) na zakończenie rozdziału 3 poświęconego rodzajowi męskoosobowemu, wykonane przez studentkę z grupy B2.

Tekst oryginalny	Polskie tłumaczenie własnego przekładu ukraińskiego (tekstu oryginalnego) wykonane przez studentkę
Przedstawiciele różnych zawodów muszą posiadać określone cechy i spełniać konkretne wymagania. Na przykład lekarze muszą być nie tylko gruntownie wykształceni, ale przede wszystkim odpowiedzialni. To ludzie świetnie znający biologię, chemię i fizykę oraz anatomię człowieka. Muszą także być empatyczni i kontaktowi, gdyż ich głównym zadaniem jest pomoc drugiemu człowiekowi. W przedszkolach pracują głównie kobiety. Przedszkolanki muszą być nie tylko wykształcone, ale przede wszystkim powinny być ciepłe i empatyczne, rozumiejące potrzeby małych uczniów. To osoby, które muszą być cierpliwe. Powinny także być łagodne i wyrozumiałe. Jacy powinni być kucharze? To zwykli rzemieślnicy czy już artyści? Dziś zawód ten idzie w kierunku artyzmu i od kucharzy wymaga się nie tylko, by umieli przygotować smaczne dania, ale przede wszystkim, by byli kreatywni, pomysłowi i odważni. Nie mogą bać się nowych smaków. Powinni lubić eksperymenty kulinarne. Dodatkowo, muszą być ciekawi nowinek kulinarnych, zainteresowani stałym poszerzaniem wiedzy i umiejętności.	Przedstawiciele różnych zawodów powinni mieć określone cechy i wykonywać konkretne wymogi. Na przykład lekarze powinni być nie tylko dobrze wykształceni, ale być odpowiedzialnymi. To są ludzie, którzy znają się w biologii, chemii i fizyce oraz w anatomi człowieka. Powinni również być empatyczni i kontaktowi, kiedy głównym zadaniem są pomóc innym. W przedszkolach zazwyczaj pracują kobiety. Przedszkolacznicy powinni być nie tylko wykształceni, ale przede wszystkim być ciepłe i empatycznymi, rozumiejące potrzeby małych uczniów. To osoby, które powinni być cierpliwi. Również powinni być łagodne i wyrozumiałe. Jacy powinni być kucharze? To zwykle remieszniczy oraz artyści? Dzisiaj ten zawód idzie w kierunku artuzmu i od kucharze wymaga się, oprócz przygotowanie smacznych dań, jeszcze, żeby oni byli kreatywnymi, pomysłowi i odważni. Nie mogą bać się nowych smaków. Powinni lubić eksperymenty w kulinarii. Dodatkowo, muszą być zainteresowani w nowinkach i z każdym razem poszrzac swoje wiedzy i umiejętności.

SPIS TABEL, DIAGRAMÓW I RYSUNKÓW

Tab. 1. Błędy gramatyczne według A. Markowskiego	28
Tab. 2. Aspekt lingwistyczny a glottodydaktyczny błąd językowego	96
Tab. 3. Czynniki, które determinują znaczenie gramatyki	160
Tab. 4. Specyficzne potrzeby grupy ukraińskojęzycznej a NJO w podejściu komunikacyjnym	161
Tab. 5. Propozycje modyfikacji w zakresie komunikacyjnego nauczania JPJO Ukraińców	162
Tab. 6. Charakterystyka materiału badawczego	166
Tab. 7. Wiek badanych	173
Tab. 8. Wykaz obwodów Ukrainy, z których przyjechali badani	175
Tab. 9. Forma pobierania nauki języka polskiego przed rozpoczęciem studiów w Polsce	176
Tab. 10. Znajomość języków obcych	176
Tab. 11. Samoocena w zakresie sprawności językowych	179
Tab. 12. Samoocena w zakresie znajomości podsystemów języka polskiego i ortografii	180
Tab. 13. Wyniki testu gramatycznego na rodzaj polskich rzeczowników	185
Tab. 14. Błędne końcówki rzeczownika w D. lp. r.m.	195
Tab. 15. Błędne końcówki rzeczownika w Ms. lp. r.ż.	204
Tab. 16. Błędne końcówki rzeczownika w Ms. lp. r.m. i r.n.	206
Tab. 17. Błędne końcówki rzeczownika w M. lm. r. niem.-os.	209
Tab. 18. Błędne końcówki rzeczownika w M. lm. r. m.-os.	211
Tab. 19. Błędne końcówki rzeczownika w D. lm. r.m.	213
Tab. 20. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach rzeczownika	220
Tab. 21. Błędne formy przymiotników męskoosobowych w M. lm.	228
Tab. 22. Liczebność błędów w poszczególnych przypadkach przymiotnika	232
Tab. 23. Błędy w rodzaju męskoosobowym i niemęskoosobowym zaimków	241
Tab. 24. Dane ilościowe – błędy rodzaju w lm. zaimków	246
Tab. 25. Podsumowanie danych ilościowych – zaimek	256
Tab. 26. Błędne formy osobowe czasowników w czasie teraźniejszym	259
Tab. 27. Budowa form czasu przeszłego w języku polskim i ukraińskim	266
Tab. 28. Błędne prefiksy aspektu dokonanego czasowników	272
Tab. 29. Zestawienie form trybu warunkowego w języku polskim i ukraińskim	278
Tab. 30. Dane ilościowe – imiesłowy przymiotnikowe	287

Tab. 31. Podsumowanie liczby błędów w czasownikach.....	293
Tab. 32. Liczba błędów w poszczególnych czasach gramatycznych.....	294
Tab. 33. Liczba błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika	295
Tab. 34. Podsumowanie liczby błędów – fleksja imienna.....	296
Tab. 35. Liczba błędów interferencyjnych w częściach mowy.....	297
Tab. 36. Zestawienie ilościowe błędów naruszenia zgodności względem osoby w grupie głównej.....	319
Tab. 37. Liczba błędów naruszających zgodność między podmiotem a orzeczeniem	321
Tab. 38. Błędy rzędu w dopełnieniu bezprzyimkowym.....	327
Tab. 39. Błędny przypadek w dopełnieniu przyimkowym.....	330
Tab. 40. Błędy nieprawidłowego doboru przyimków w dopełnieniu przyimkowym.....	333
Tab. 41. Błędne wyrażenie przyimkowe w dopełnieniu przyimkowym	334
Tab. 42. Dopełnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego.....	336
Tab. 43. Dopełnienie przyimkowe zamiast bezprzyimkowego	338
Tab. 44. Podsumowanie danych ilościowych – rekcja czasownika.....	341
Tab. 45. Interferencyjne błędy rekcji przymiotników	345
Tab. 46. Liczba błędów w rekcji poszczególnych części mowy	348
Tab. 47. Naruszenie zgodności między przydawką a rzeczownikiem (rodzaj i liczba)	349
Tab. 48. Błędy nieprawidłowego doboru przyimków w wyrażeniach przyimkowych w członach nieakomodowanych.....	351
Tab. 49. Błędy w wyrażeniach przyimkowych (przyimki statyczne i dynamiczne).....	356
Tab. 50. Błędne wyrażenia przyimkowe w członach nieakomodowanych	358
Tab. 51. Liczba różnych typów błędów w szyku zdaniowym.....	384
Tab. 52. Podsumowanie liczby błędów składniowych	389
Tab. 53. Liczebność błędów fleksyjnych i składniowych w pracach według ich typu.....	391
Tab. 54. Średnia liczba błędów fleksyjnych i składniowych na jedną pracę danego typu	393
Tab. 55. Zestawienie struktur w języku polskim i ukraińskim rozpoczynające każdy rozdział w książce	397
Tab. 56. Ćwiczenia transformacyjne na konstrukcje <i>być kim – pracować jako kto</i>	398
Tab. 57. Przykład ćwiczenia automatyzującego.....	399
Tab. 58. Przykład ćwiczeń translacyjnych na poziomie zdania.....	400
Tab. 59. Przykład ćwiczenia translacyjnego na poziomie tekstu.....	401
Diagram 1. Relacje systemu językowego, normy i uzusu.....	20
Diagram 2. Poziomy normy językowej polszczyzny ogólnej według A. Markowskiego (2008: 32–35).....	22
Diagram 3. Klasyfikacja błędów językowych A. Markowskiego (2008: 56–59)	26
Diagram 4. Model kompetencji komunikacyjnej według ESOKJ.....	51
Diagram 5. Rodzaje transferu językowego według H. Komorowskiej	72
Diagram 6. Typy interferencji gramatycznej według M. Karolczuk.....	76
Diagram 7. Podobieństwa i różnice między J1 i J2 w nauczaniu JPJO w grupach ukraińskojęzycznych	148
Diagram 8. Obecność J1 ucznia i tłumaczenia dydaktycznego w metodach NJO	152
Diagram 9. Miejsce pochodzenia badanych	174
Diagram 10. Liczba znanych języków obcych	178

Diagram 11. Najlepiej znany język obcy.....	179
Diagram 12. Odpowiedzi na pytanie: <i>Czy lubisz uczyć się gramatyki języka polskiego?</i>	180
Diagram 13. Rozkład procentowy błędów w kategoriach gramatycznych rzeczownika...	219
Diagram 14. Rozkład procentowy błędów w kategoriach gramatycznych przymiotnika	232
Diagram 15. Udział procentowy błędów w poszczególnych czasach gramatycznych	294
Diagram 16. Udział procentowy błędów w poszczególnych kategoriach gramatycznych czasownika	295
Diagram 17. Udział procentowy typów błędów w grupie głównej.....	322
Diagram 18. Udział poszczególnych typów błędów (naruszenie zgodności przydawki).....	350
Diagram 19. Zawartość procentowa błędów fleksyjnych i składniowych w pracach danego typu	392
 Rys. 1. Strony graficzne poświęcone częstym błędom językowym Polaków we współczesnej polszczyźnie	 403

BIBLIOGRAFIA

Wykaz skrótów

- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, tłum. W. Martyniuk, Council of Europe, CODN, Warszawa.
- EWOJP – *Encyklopedia Wiedzy o Języku Polskim*, 1978, S. Urbańczyk (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, 2017, M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NSPP – *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1999, A. Markowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PSJS – Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- SJPPWN – *Słownik języka polskiego PWN*, 2017, E. Sobol (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SJPSzym – *Słownik języka polskiego*, 1978–1981, M. Szymczak (red. nauk.), [od 1992 r. z suplementem, od 1995 r. z suplementem włączonym w tomy zasadnicze], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- SPPDor – *Słownik poprawnej polszczyzny*, 1998, W. Doroszewski, H. Kurkowska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SPU – Żytar U., Pikul S., Popov E., Slobodian D., 2010, *Słownik polsko-ukraiński. Польсько-український словник*, Видавничий дім „Чумацький Шлях”, Kijów.
- SUM – *Словник української мови. Академічний тлумачний словник*, 1970–1980, <http://sum.in.ua> [DW: 1.02.2018].
- SUOL – *Словники України on-line. Словозміна. Синонімія. Фразеологія*, <http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/> [DW: 1.02.2018].
- WSPP – *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 2004, A. Markowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wykaz literatury cytowanej

- Allen J.P.B., 1983, *Gramatyka pedagogiczna*, [w:] J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wydania polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 61–83.
- Allen J.P.B., Widdowson H.G., 1983, *Gramatyka a nauczanie języka*, [w:] J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wydania polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 52–100.

- Ananiewa N., 1997, *Zjawisko interferencji w początkowym etapie nauczania języka polskiego w środowisku rosyjskojęzycznym*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 197–202.
- Arabski J., 1976, *Nielingwistyczny aspekt błędu językowego*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 13–15 listopada 1974*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 71–75.
- Arabski J., 1979, *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Arabski J., 1980, *Warunki i sposoby występowania interferencji*, [w:] J. Arabski (red.), *Wybrane metody glottodydaktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 9–19.
- Arabski J., 1985, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Arabski J., 2008, *Błąd językowy w badaniach nad przyswajaniem języka obcego*, [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 63–71.
- Babanow A., 2013, *Konfrontatywny opis słownictwa dla potrzeb glottodydaktyki*, [w:] J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 19–25.
- Balkowska G., 1986, *Zagadnienia interferencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 549–555.
- Bandura L., 1963, *Zagadnienie błędów uczniowskich*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Bańko M., 2008, *O normie i błędzie*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 3–17.
- Baraniwska O., 2007, *Polsko-ukraińskie interferencje gramatyczne i leksykalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Poznań 8–11 czerwca 2006 roku, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 747–753.
- Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Bawej I., 2008, *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bąk P., 1999, *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bednarska K., 2015, *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem innego języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 296–305.
- Berlińska A., 2008, *O pojęciu poprawności*, [w:] I. Szczepankowska (red.), *Styl a semantyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 344–354.
- Białek E., 2013, *Kolokacja i wyraz – uwagi o relacjach synonimii oraz ekwiwalencji*, „Annales UMCS Sectio FF Philologiae”, t. 31, s. 89–104.

- Biełocka T., 1997, *Trudności młodzieży grodzieńskiej w przyswajaniu rodzaju gramatycznego niektórych rzeczowników polskich*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, Elipsa, Warszawa, s. 24–30.
- Bieleńka-Swystowicz Ł., Jarmoluk M., Kowalewski J., 2014, *Polski coraz bliżej. Kurs języka polskiego dla początkujących*, Bukrek, Czerniowce.
- Bieleńka-Swystowicz Ł., Kowalewski J., Jarmoluk M., 2014, *Język polski (2. rok nauczania) dla szkół ogólnokształcących z ukraińskim językiem wykładowym. Podręcznik dla klasy 6*, Bukrek, Czerniowce.
- Bracki A., 2010, „Surżyk” jako quasi-tezaurus podstaw bytu na styku dwóch kultur, [w:] R. Lewicki (red.), *Przekład – język – kultura II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 57–66.
- Bugajski M., 1999a, *Pół wieku kultury języka polskiego w Polsce (1945–1995)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bugajski M., 1999b, *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna. Społeczne i naukowe potrzeby kultury języka*, [w:] J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 33–44.
- Bugajski M., 2002, *Między kulturą języka a lingwistyką normatywną*, [w:] J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska (red.), *O trudnym łatwo. Materiały sesji poświęconej popularyzacji nauki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2444, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 32–39.
- Burkat A., Jasińska A., 2005a, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., 2005b, *Hurra!!! Po polsku 2. Zeszyt ćwiczeń*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., 2005c, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik nauczyciela*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010a, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010b, *Hurra!!! Po polsku 3. Zeszyt ćwiczeń*, Prolog, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010c, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik nauczyciela*, Prolog, Kraków.
- Burzyńska A., 1999, *Świadomość normy i błędu w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 182–191.
- Buttler D., 1980, *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 189–215.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1973, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Candelier M., Schröder-Sura A., 2012, *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–11.
- Chomicz-Jung K., 1990, *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 11, s. 21–38.
- Cienkowski W., 1977, *Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia*, [w:] Socjolingwistyka 1. *Polityka językowa*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 166, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 55–62.

- Cienkowski W., 1980, *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 441–447.
- Cieśla M., 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Corder S.P., 1983, *Analiza błędu językowego*, tłum. E. Skweres, [w:] J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wydania polskiego), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 116–131.
- Czechowska A., 2004, „Kompetencja komunikacyjna” w glottodydaktyce, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 13–19.
- Czechowska A., 2005, *O poprawności gramatycznej aktów grzecznościowych u cudzoziemców*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 104–114.
- Czernysz T., 2005, *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 477–481.
- Czochrański J.A., 1979a, *Podstawowe problemy dotyczące teorii gramatyki konfrontatywnej*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 511–520.
- Czochrański J.A., 1979b, *O interferencji językowej*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 521–536.
- Czochrański J.A., 1979c, *Wybrane zagadnienia interferencji strukturalnej*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 537–545.
- Dakowska M., 2000, *Mechanizm czy organizm? Bieguny modelowania akwizycji języków obcych*, [w:] B.Z. Kielar, F. Grucza (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa.
- Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Damborski J., 1992, *Nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin, s. 44–50.
- Dąbrowska A., 2000, *Interferencja wewnątrzjęzykowa jako jedna z przyczyn błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się JPJO*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, nr 36, s. 55–61.
- Dąbrowska A., 2002, *Kreatywność formacji słowotwórczych cudzoziemców uczących się języka polskiego*, [w:] J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska (red.), *O trudnym łatwo. Materiały*

- sesji poświęconej popularyzacji nauki, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 2444, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 211–221.
- Dąbrowska A., 2004a, *Nazwy własne jako problem glottodydaktyczny*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, nr 38, s. 41–50.
- Dąbrowska A., 2004b, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 105–136.
- Dąbrowska A., 2005, *Koncepcja ujęcia haseł rzeczownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 356–364.
- Dąbrowska A., 2012, *Składniowa konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 82–93.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2000, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, [w:] J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 97–109.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2001, *Kiedy to było? Kiedy to będzie? Nieregularności w użyciu okoliczników czasu*, [w:] J. Tambor, R. Cudak (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 444–458.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2002, *Konstrukcje zaprzeczone jako źródło trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Kuźmińska (red.), *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku. Materiały XI międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej 19–21 września 2002*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, s. 51–57.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2004a, *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 229–241.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2004b, *Wybrane zagadnienia morfologii czasownika jako problem glottodydaktyczny*, [w:] M. Wojtak, M. Rzeszutko (red.), *W kręgu wiernej mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 513–528.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2005a, *Koncepcja „Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny”, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 22–31.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2005b, *Przymyki przestrzenne w języku polskim jako hasło w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] J. Adamowski (red.), *Prze-strzeń w języku i kulturze. Problemy teoretyczne. Interpretacje tekstów religijnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 137–148.

- Dąbrowska A., Pasięka M., 2006, *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia?*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 15–35.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008a, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 73–101.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2008b, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 103–113.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2014, *Naruszenia akomodacji w grupie głównej w pisemnych wypowiedziach cudzoziemców*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 113–126.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2015, *Błąd językowy – co to takiego? Rozważania o błędzie językowym w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 21–47, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.02>.
- Dembowska-Wosik I., 2015, *Błędy językowe w pracach pisemnych przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 224–236, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.15>.
- Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D. (red.), 2005, *Błąd językowy*, [w:] *Język polski. Kompendium*, 2005, Świat Książki, Warszawa, s. 640–644.
- Dębski A., 2010, *Problem stosowalności opisu lingwistycznego*, [w:] B.Z. Kielar, F. Grucza (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa, s. 35–66.
- Dębski R., 2016, *Badania wielojęzyczności w Australii. Implikacje dla badań dwujęzyczności polsko-obcej*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 89–106.
- Dilna J., 2008, *Frazeologizmy w polskiej prozie młodzieżowej. Problemy z recepcją odbiorcy ukraińskiego uczącego się polszczyzny*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 143–149.
- Doros A., Łużny S., 1965, *Zapobieganie błędom syntaktycznym i stylistycznym przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Doroszewski W., 1982, *Istota i mechanizm błędów językowych*, [w:] *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 415–425.
- Dubisz S., 1995, *Metoda kontrastywna w badaniach przemian języka polonocentrycznych wspólnot komunikacyjnych poza granicami kraju*, [w:] S. Gajda (red.), *Języki słowiańskie 1945–1995. Gramatyka – leksyka – odmiany. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Opole 20–22.09.1995*, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole, s. 37–46.

- Dunin-Dudkowska A., 2014, *Specyfika nauczania języka polskiego studentów anglojęzycznych – rozważania kontrastywne*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problem i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 101–111.
- Dunin-Dudkowska A., 2016, *Tłumaczenie profesjonalne i dydaktyczne a glottodydaktyka*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 95–112.
- Dźwierzynska E., 2012, *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Fellerer J., 2008, *Kilka uwag o płaskiej koncepcji gramatyki języka polskiego jako obcego*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 91–101.
- Fomina J., Konieczna-Sałamatin J., Kucharczyk J., Wenerski Ł., 2013, *Polska – Ukraina, Polacy – Ukraińcy. Spojrzenie przez granicę*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Garncarek P., 2015, *Trudne dziedzictwo czy dziedziczna trudność – o tym, jak wspólna historia przeszkadza w procesie glottodydaktycznym*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 353–360.
- Gasek B., 2012, *Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Geben K., 2001, *Kalki leksykalne z języka litewskiego w języku polskim uczniów polskojęzycznych szkół na Wileńszczyźnie*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 56–63.
- Gębał P.E., 2008, *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 79–88.
- Gębał P.E., 2010, *Poza granicami tradycyjnej glottodydaktyki: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 69–79.
- Gębał P.E., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–93.
- Goszczyńska H., Magajewska M., 2012, *Od przypadku do przypadku*, cz. 1: *Przewodnik po fleksji imiennej języka polskiego wraz ze zbiorem ćwiczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Góralczyk-Mowczan P., Gaze M., 2015, *Błędy w adaptacji błędów literackich (na podstawie prac studentów specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 237–249, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.16>.
- Górska A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego*

- Uniwersytetu Opolskiego), „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 358–370, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.24>.
- Grabias S., 1992, *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki. Podstawowy zasób słów*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin, s. 93–102.
- Grabowska M., 2005, *Falszywi przyjaciele*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 10–23.
- Grochala B., 2015, *Norma wzorcowa vs norma użytkowa a glottodydaktyka*, „Acta Universitatis Lodzensis”, t. 22, s. 87–98.
- Grochowski L., 1978, *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Grochowski M., 2012, *Słownik i gramatyka – centrum języka i językoznawstwa (wprowadzenie do problematyki)*, [w:] S. Gajda (red.), *Horyzonty humanistyki*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 85–104.
- Grucza F., 1974, *Lingwistyka a glottodydaktyka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 133–143.
- Grucza F., 1976, *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 13–15 listopada 1974*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–25.
- Grucza F. (red.), 1978, *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Grucza F., 1978, *Ogólne zagadnienia lapsologii*, [w:] F. Grucza (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 9–59.
- Grucza F. (red.), 1979, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Grucza F., 1979, *Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 52–59.
- Grzegorzczkova R., 1999, *Wykłady z polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkova R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Harczuk Z., 1972a, *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Harczuk Z., 1972b, *O konsekwencjach dydaktycznych interferencji w nauczaniu języka rosyjskiego*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, s. 204–213.
- Harmer J., 1993, *Teaching and Learning Grammar*, Longman, London–New York.
- Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Univerzita Karlova v Praze, Wydawnictwo Karolinum, Praha.
- Iwan K., 1995, *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Izdebska-Długosz D., 2014a, *Błędy leksykalne w wypowiedziach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 83, Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 6, s. 133–143.

- Izdebska-Długosz D., 2014b, *Najczęstsze błędy gramatyczne w pracach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 83, Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 6, s. 144–155.
- Izdebska-Długosz D., 2014c, *Польща глазами украинцев, начинающих учебу в польских вузах: результаты социологического опроса*, „Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies”, nr 2, s. 26–40.
- Izdebska-Długosz D., 2015a, *Specyficzne problemy nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym*, [w:] D. Gonigroszek (red.), *Języki obce i kultura. Nowe konteksty edukacyjne*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski, s. 315–323.
- Izdebska-Długosz D., 2015b, „Szwecjarzy i Kanarzy” – o trudnościach w zastosowaniu rodzaju męskoosobowego u studentów ukraińskojęzycznych, [w:] M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 66–76.
- Izdebska-Długosz D., 2015c, *Plany życiowe młodych Ukraińców rozpoczynających studia w Polsce*, „Youth Policy. Problems and Prospects”, nr 6, s. 228–238.
- Izdebska-Długosz D., 2015d, *Wizerunek Polski wśród Ukraińców rozpoczynających studia w Polsce – wyniki badań sondażowych*, [w:] M. Dębicki, J. Makaro (red.), *Sąsiedztwa III RP – Ukraina. Zagadnienia społeczne*, Wydawnictwo Gajt, Wrocław, s. 272–284.
- Izdebska-Długosz D., 2015e, „Za tym czasem, co spędziłem w Polsce” – błędy w użyciu okolicznika czasu w języku polskim na podstawie prac pisemnych studentów ukraińskojęzycznych, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływyski, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Firma „INKOS”, Kijów, s. 395–407.
- Izdebska-Długosz D., 2016a, *Komunikacja ukraińskojęzycznych studentów w języku polskim i jej zakłócenia*, [w:] E. Boksa, A. Rosińska-Mamej, J. Sederska (red.), *Język – człowiek – świat. Różne aspekty komunikacji międzyludzkiej*, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce, s. 37–46.
- Izdebska-Długosz D., 2016b, *O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, [w:] J. Pastarska, S. Uliasz, A. Luboń (red.), *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 47–60.
- Izdebska-Długosz D., 2016c, *Czy naprawdę tak bardzo się różnimy? Studenci polscy i ukraińscy o sobie nawzajem – komunikat z badań*, „Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies”, nr 4, s. 46–66.
- Izdebska-Długosz D., 2016d, „Czyje są te syny?”, czyli o błędach w rodzaju męskoosobowym popełnianych przez studentów ukraińskojęzycznych, [w:] A. Kwiatkowska, A. Roter-Bourkane (red.), *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo TetraStudio, Poznań, s. 43–57.
- Izdebska-Długosz D., 2016e, *Z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym*, [w:] E. Oronowicz-Kida, A. Mysza (red.), *Obszary polonistyki 2. Język – kultura – literatura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 147–156.
- Izdebska-Długosz D., 2016f, *O polsko-ukraińskim kontakcie językowym i kulturowym na przykładzie nauczania polszczyzny w środowisku ukraińskojęzycznym*, [w:] Współ-

- czesny świat słowiański*, red. K. Feruga, A. Ostrowska-Knapik, Verbum, Praha, s. 225–234.
- Izdebska-Długosz D., 2017a, *Dlaczego Polska? Motywy wyboru studiów w Polsce u młodzieży ukraińskiej – perspektywa porównawcza*, [w:] R. Kordonski, O. Kordonska (red.), *Ukraina – Polska. Doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 2, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów–Olsztyn, s. 63–74.
- Izdebska-Długosz D., 2017b, *W stronę wartości – priorytety w życiu ukraińskiej młodzieży studiującej w Polsce*, [w:] R. Kordonski, O. Kordonska (red.), *Ukraina – Polska. Doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa*, t. 2, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów–Olsztyn, s. 94–106.
- Izdebska-Długosz D., 2017c, *Możliwości wykorzystania transferu pozytywnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego Ukraińców*, [w:] K. Feruga, A. Ostrowska-Knapik (red.), *Współczesny świat słowiański II*, Verbum, Praha, s. 191–201.
- Izdebska-Długosz D., 2017d, *Sprawność mówienia w języku polskim jako obcym u studentów ukraińskojęzycznych w świetle wymagań egzaminacyjnych na poziomie B1*, [w:] I. Czwenar, D. Gonigroszek (red.), *Speaking in the Foreign Language. Theory and Practice / Mówienie w języku obcym: teoria i praktyka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski, s. 168–184.
- Izdebska-Długosz D., 2017e, *Być nauczycielem polonistą – z przeszłością ku przyszłości. Rozważania pedeutologiczne*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów.
- Izdebska-Długosz D., 2017f, *Ukraińcy o własnych błędach w polszczyźnie – przykład statystycznej analizy danych w glottodydaktycznych badaniach eksploracyjnych*, „Przegląd Wschodnioeuropejski”, nr 2, s. 237–253.
- Izdebska-Długosz D., 2017g, *Inność/Obcość akceptowana czy odrzucana? – Polacy i Ukraińcy wobec błędów językowych w polszczyźnie*, [w:] A. Myszka, E. Oronowicz-Kida, J. Pastarska (red.), *Obszary Polonistyki 3. Inny/Obcy w literaturze, kulturze i języku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 164–180.
- Izdebska-Długosz D., 2017h, *Definicje bezpieczeństwa, pokoju, sprawiedliwości i wolności u młodzieży ukraińskiej studiującej w Rzeszowie w kontekście problematyki emigracji Ukraińców do Polski*, [w:] M. Lubicz Miszewski (red.), *Emigracja obywateli Ukrainy do Polski po 2013 roku i jej wpływ na bezpieczeństwo*, Wydawnictwo Akademii Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki, Wrocław, s. 105–111.
- Izdebska-Długosz D., 2017i, *Między Ukrainą a Polską – hierarchie wartości ukraińskich studentów w Polsce w aspekcie aksjologicznym i kulturowym*, [w:] R. Kordonski, Ł. Muszyński, O. Kordonska, D. Kamilewicz-Rucińska (red.), *Transformacja środowiska międzynarodowego i jego wielowymiarowość*, t. 4, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów–Olsztyn, s. 214–224.
- Izdebska-Długosz D., 2017j, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)*, Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne „Absolwent”, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., Długosz P., 2018, *Patriotyzm i nacjonalizm ukraińskich studentów studiujących w Polsce i na Ukrainie*, „Nowa Ukraina”, nr 16/17, s. 75–87.
- Jabłońska O., 2004, *Szkolnictwo polskie na Ukrainie. Metody i problemy nauczania języka polskiego*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 123–131.

- Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- James C., 1993, *Contrastive Analysis*, Longman, London–New York.
- Janowska I., 2002, *Gramatyka powraca...*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 28–34.
- Janowska I., 2004, *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 40–48.
- Janowska I., 2008, *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35–49.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2016, *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 37–53.
- Janów J., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach polskich Rusinów lwowskich*, [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa, s. 335–341.
- Jasińska A., 2013, *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 1, s. 68–75.
- Jasińska A., 2015, *Planowanie kursu, kwalifikacja i pomiar wyników w grupach specyficznych*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3, s. 42–50.
- Kaczmarek S.P., 1988, *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kaczmarek S.P., 2002a, *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–19.
- Kaczmarek S.P., 2002b, *Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 19–22.
- Kaczmarek S.P., 2003, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 14–19.
- Kaleta R., 2015, *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Katedra Białorusistyki, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, <https://doi.org/10.17951/sb.2015.9.354>.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kałużyńska E., 2014, *Media a zachowania językowe dzieci: dialogiczność*, [w:] M. Kalczyńska, A. Rajchel (red.), *Społeczeństwo internautów a kultura globalna*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej, Opole, s. 111–126.
- Karczmarski B., 1994, *Przygotowanie językowe kandydatów pochodzenia polskiego ze Wschodu na studia w Polsce*, [w:] J. Mazur (red.), *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w aspekcie ich przygotowania merytorycznego”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 45–56.

- Karolczuk A., 2014, *Opis gramatyczny polszczyzny dla celów glottodydaktycznych. Stan dzisiejszy, potrzeby*, [w:] A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, s. 89–99.
- Karolczuk A., Rysak D., 2010, *Kanon języka polskiego, czyli polszczyzna, której uczymy cudzoziemców*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 153–161.
- Karolczuk M., 2006, *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Kellerman E., 1977, *Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning*, „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 1(2), s. 58–145.
- Kellerman E., 1979, *Transfer and Non-Transfer. Where We Are Now*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 1(2), s. 37–57.
- Kellerman E., 1983, *Now You See It, Now You Don't*, [w:] S. Gass, L. Selinker (ed.), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley, s. 112–134.
- Kijewska A., 2001, *Bułgarskie interferencje foniczne w języku polskim a błąd glottodydaktyczny (na materiale prac pisemnych studentów bułgarskich)*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 263–277.
- Kita M., 1998, *Od gramatyki do pragmatyki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, s. 317–327.
- Kita M., Czempka-Wewióra M., Ślawska M. (red.), 2008, *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice.
- Klemensiewicz Z., 1969, *Zarys składni polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., 1982, *Co to jest błąd językowy*, [w:] *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 780–784.
- Kołąk K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz A., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 1, Fundacja „Wolność i Demokracja”, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Komorowska H., 1975, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska H., 1978, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska H., 1979, *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 165–189.
- Komorowska H., 1980, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska H., 2004, *Podejście komunikacyjne w nauce języka obcego – blaski i cienie*, [w:] P.P. Chruszczewski (red.), *Aspekty współczesnych dyskursów*, t. 1, Tertium, Kraków, s. 137–148.

- Komorowska H., 2011, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Konczewska K., 2013, *Nauka języka polskiego na Wschodzie: zagadnienia „gorsze” i „lepsze”*, [w:] B. Skowronek, E. Rudnicka-Fira (red.), *Gorszenie w literaturze, języku, mediach i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 219–228.
- Kononenko I., 2012, *Українська та польська мови: контрастивне дослідження. Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kononenko W.I., Kononenko I.W., 2010, *Контрастивна граматика української та польської мов. Навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. / Gramatyka konfrontatywna języka ukraińskiego i polskiego. Podręcznik akademicki*, Видавничий Дом „Слово”, Кijów.
- Konopka B., 1999, *Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych. Учебник польского языка*, cz. 1, Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie, Warszawa.
- Konopka B., 2002, *Pierwsza wizyta. Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych*, cz. 2, Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie, Warszawa.
- Korol Ł., 2007, *Kłopoty Ukraińców z polską etykietą językową*, [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III Kongres Polonistyki Zagranicznej, Poznań 8–11 czerwca 2006 roku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 874–878.
- Korol Ł., 2008, *Odstępstwa od normy gramatycznej w polszczyźnie młodzieży polskich szkół Lwowa i studentów polonistyki lwowskiej*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 199–204.
- Korol Ł., 2010, *Wielojęzyczność i kompetencja językowa uczniów polskich szkół we Lwowie (na podstawie kwestionariuszy)*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 363–368.
- Korol Ł., 2012, *Osobliwości polszczyzny uczniów szkół polskich we Lwowie (na tle normy ogólnopolskiej)*, „Rozprawy Komisji Językowej” (Łódź), t. 58, s. 135–149.
- Korol Ł., 2013, *Osobliwości składniowe w polszczyźnie uczniów szkół Lwowa z polskim językiem nauczania*, [w:] G. Filip, J. Pastarska, M. Patro-Kucab (red.), *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 395–402.
- Korol Ł., 2015, *Зв'язок керування у мовленні учнів польських шкіл Львова*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 136–142.
- Korzeniewska-Rogalewicz J., 1986, *Błąd leksykalny a dydaktyka języka obcego. Na materiale języka rosyjskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kosacz A., 2000, *Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 58–60.
- Kostić-Golubičić M., 1998, *Homonimia międzyjęzykowa jako problem glottodydaktyczny w nauczaniu języka polskiego na uniwersytecie w Belgradzie*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, s. 329–335.
- Kowalewska M., 2014, *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*, Kraków.

- Kowalewska M., Kowalewski J., 2008–2010, *Co nas łączy...*, cz. 1–2, Kraków.
- Kowalewski J., 2008, *Program kulturowy jako odpowiedź na potrzeby i specyfikę nauczania języka polskiego na Wschodzie i studentów ze Wschodu*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 365–376.
- Kowalewski J., 2011, *80 lat nauczania języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 99–123.
- Kowalewski J., 2012, *Językowy obraz świata zamknięty w składni? Hipotezy na podstawie badań błędów popełnianych w pracach pisemnych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 19, s. 83–91.
- Kowalewski J., 2013a, *Globalizacja w nauczaniu języka polskiego – spojrzenie ze Wschodu na nadchodzącą dekadę*, [w:] B. Skowronek, E. Rudnicka-Fira (red.), *Gorszenie w literaturze, języku, mediach i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 229–241.
- Kowalewski J., 2013b, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków.
- Kowalewski J., 2015a, *Czy można się uczyć na błędach? Wnioski dydaktyczne wynikające z analizy błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego na Ukrainie*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływyski (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 361–376.
- Kowalewski J., 2015b, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 337–355.
- Kowalewski J., 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.
- Kowalikowa J., 1992, *Zagadnienia komparatystyki w nauczaniu języka polskiego w uniwersytecie zagranicznym*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin, s. 51–58.
- Kowalikowa J., 2010, *Dydaktyka języka ojczystego a glottodydaktyka w kontekście nauczania polszczyzny*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 57–65.
- Kowalska M., 2008, *Польська мова за 4 тижні. Інтенсивний курс польської мови з компакт-диском*, tłum. B. Antoniuk, Wydawnictwo REA, Warszawa.
- Kozak K., 1993, *Problemy studentów polskich z Ukrainy w przygotowaniu się do studiów humanistycznych*, [w:] J. Mazur (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 81–84.
- Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowywaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców”)*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 491–497.

- Krawczuk A., 2007, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej powodowane polsko-ukraińską interferencją*, [w:] M. Czermińska, K. Meller, P. Fliciński (red.), *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Poznań 8–11 czerwca 2006 roku, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 809–823.
- Krawczuk A., 2008a, *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 129–140.
- Krawczuk A., 2008b, *Nauczanie Ukraińców polskiej etykiety językowej (zwracanie się do adresata)*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 301–311.
- Krawczuk A., 2008c, *Польська мова – українцям. Іменна словозміна з елементами синтаксису*, Українська академія друкарства, Львів.
- Krawczuk A., 2009, *Błędy leksykalne i leksykalno-stylistyczne w polszczyźnie Ukraińców*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(3), s. 167–183.
- Krawczuk A., 2010, *Między poprawnością a niepoprawnością. Źródła kodyfikacji normy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 221–231.
- Krawczuk A., 2011a, *Leksykologia i kultura języka polskiego*, t. 2: *Kultura języka*, Firma „INKOS”, Kijów.
- Krawczuk A., 2011b, *Błędy językowe w polszczyźnie Ukraińców powodujące zakłócenia komunikacji z Polakami*, [w:] I. Masojć, H. Sokołowska (red.), *Tożsamość na styku kultur*, Edukologija, Vilnius, s. 480–494.
- Krawczuk A., 2011c, *Komunikacyjna kompetencja tekstowa Ukraińców w zakresie polskiej etykiety językowej*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 11, s. 37–46.
- Krawczuk A., 2011d, *Teksty w nauczaniu Ukraińców łączliwości leksykalno-semantycznej czasowników polskich*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 223–228.
- Krawczuk A., 2012a, *Problemy normy języka polskiego w kraju i za granicą (na Ukrainie)*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 6(60), s. 133–167.
- Krawczuk A., 2012b, *Łączliwość wyrazów w nauczaniu Ukraińców (i nie tylko) języka polskiego*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 12, s. 19–30.
- Krawczuk A., 2012c, *O kognitywnych uwarunkowaniach współczesnej glottodydaktyki: kategorie gramatyczne w nauczaniu Ukraińców języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, s. 69–82.
- Krawczuk A., 2012d, *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty*, „Rozprawy Komisji Językowej” (Łódź), t. 58, s. 151–167.
- Krawczuk A., 2013a, *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*, [w:] J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Uniwersytet Śląski, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 49–65.
- Krawczuk A., 2013b, *Struktury referujące z wyrazami pan/pani w polskojęzycznej prasie na Ukrainie: grzeczność czy niegrzeczność?*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 119–130.

- Krawczuk A., 2013c, *Co i jak myślą o polszczyźnie jej ukraińskojęzyczni użytkownicy (na podstawie badań nad świadomością normatywną studentów polonistyki lwowskiej)*, [w:] A. Rabczuk (red.), *Edukacja międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji naukowej*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 95–116.
- Krawczuk A., 2013d, *Zwracanie się do adresata w polszczyźnie osób polskiego pochodzenia na Ukrainie*, [w:] G. Filip, J. Pasterska, M. Patro-Kucab (red.), *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 382–394.
- Krawczuk A., 2015a, *Wspólne interferencje gramatyczne z języków wschodniosłowiańskich w polszczyźnie mieszkańców Ukrainy, Białorusi, Rosji*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski, *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Firma „INKOS”, Kijów, s. 377–394.
- Krawczuk A., 2015b, *Польська вимова з елементами правопису для українців, що вивчають польську мову*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Kijów.
- Krawczuk A., 2016, *Польська мова. Граматика з вправами*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Kijów.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2013, *Jestem stąd. Підручник з польської мови*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Lwów.
- Krawczyk A., 2007, *Zapożyczenia leksykalne w sytuacji wielojęzyczności. Ukrainizmy i rusycyzmy w gwarze Maćkowiec na Podolu*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- Krawczyk-Neifar E., 2008, *Fałszywych przyjaciół poznaje się w biedzie, czyli czy to znaczy to, co ja myślę, że znaczy?*, [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 117–128.
- Krucka B., 1995, *Rusycyzmy składniowe w języku Polaków ze Wschodu na tle polsko-rosyjskich kontrastów językowych*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 115–123.
- Krumm H.-J., 1993, *Gramatyka w nauczaniu języka niemieckiego ukierunkowanym na komunikację*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 5–23.
- Krzeszowski T.P., 1976, *Gramatyki zdania, tekstu i dyskursu a gramatyki pedagogiczne*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 13–15 listopada 1974*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 37–48.
- Krzeszowski T.P., 1979a, *Interjęzyk i kontrastywna gramatyka generatywna*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 586–596.
- Krzeszowski T.P., 1979b, *Rola znajomości gramatyki języka ojczystego w nauce języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 3, s. 7–17.

- Krzeszowski T.P., 2010, *Fałszywi przyjaciele, konie trojańskie i tymczasowi imigranci: o niektórych podstępnych zapożyczeniach językowych*, [w:] B.Z. Kielar, F. Grucza (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa, s. 254–264.
- Kubiński R., 2010, *Błędy ortograficzne i gramatyczne w zadaniach uczniów lwowskich*, [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa, s. 331–334.
- Kuc M., 2008, *Projekt „innej” gramatyki funkcjonalnej języka polskiego. Językowe środki wyrażania cechy obiektu*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 103–110.
- Kwiatkowska K., 2014, *Czy każdy błąd jest błędem? Kilka uwag na temat względności błędów językowych*, [w:] M. Dziwisz, D. Głuszak, A. Jawdosiuk-Malek, A. Potyrańska, A. Ścielecki, M. Stasiak (red.), *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 241–251.
- Labocha J., 1996, *Gramatyka polska. Składnia (podstawy analizy wypowiedzi)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Langhoff D., 2007, *Interakcja między językami, interakcja między lektorami*, „Języki Obce w Szkole”, nr 7, s. 141–147.
- Lehr-Spławiński T., 2010, *Wzajemne wpływy polsko-ruskie w dziedzinie językowej*, [w:] J. Rieger, D.A. Kowalska (red.), *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa, s. 279–291.
- Levchuk P., 2015, *Bilingwizm ukraińsko-polski w świetle badań ankietowych*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływynski (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Kijów, s. 143–158.
- Levchuk P., 2016, *Język polski w warunkach ukraińsko-rosyjsko-polskiej trójjęzyczności. Motywacja i preferencje językowe*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 201–214.
- Lewandowski J., 1980a, *Język polski jako język obcy*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 22–30.
- Lewandowski J., 1980b, *Kierunki rozwoju metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego po roku 1970*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 68–82.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ligara B., 2016, *Kompetencja dwujęzyczna a zagadnienie błędu, normy i systemu*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 15–31.
- Lipczuk R., 1992, *Internacjonalizmy a „fałszywi przyjaciele tłumacza”*, [w:] J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (red.), *Język a kultura*, t. 7: *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 135–143.

- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2016, *Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 23–35.
- Lotko E., 1992, *Typologia językowa i nauczanie języka polskiego w środowisku czeskim*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin, s. 37–45.
- Łątka-Likh E., 2015, *Błędy w interjęzyku uczących się języka polskiego jako obcego a zakłócenia w komunikacji międzykulturowej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 143–154, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.10>.
- Łesiów M., 2003, *Historia wzajemnych kontaktów i wpływów języka polskiego i ukraińskiego*, [w:] D. Buczek, M. Łesiów (red.), *Z badań nad polsko-ukraińskimi powiązaniami językowymi*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 11–23.
- Łoginow J., *Практичний підручник польської мови і польського сленгу. Praktyczny podręcznik języka polskiego i polskiego slangu młodzieżowego dla Ukraińców* [e-book, DW: 10.2016].
- Madej P.D., 2009, *Tłumaczenie bezpośrednie jako metoda nauki języka obcego*, [w:] V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna: „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”, Ustroń, s. 113–119.
- Madelska L., 2012, *Практическая грамматика польского языка*, tłum. O. Leshkova, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Prolog, Kraków.
- Magnuszewska Z., 1981, *O błędach językowych spowodowanych interferencją (na przykładzie analizy systemu morfosyntaktycznego i leksykalnego języka francuskiego)*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra.
- Majtczak T., Sieradzka-Baziur B., 2008, *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 169–184.
- Maliszewski B., 2014, „Per aspera ad astra” – zwalczanie interferencji gramatycznych w procesie nauczania języka polskiego studentów ze Wschodu, [w:] M. Dziwisz, D. Głuszak, A. Jawdoszuk-Malek, A. Potyrańska, A. Ścielecki, M. Stasiak (red.), *Błąd w literaturze, kulturze i językach narodów słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 221–229.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005a, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Prolog, Kraków.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005b, *Hurra!!! Po polsku 1. Zeszyt ćwiczeń*, Prolog, Kraków.

- Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005c, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Prolog, Kraków.
- Mańczak W., 1956, *Ile jest rodzajów w języku polskim*, „Język Polski”, nr 2, s. 116–121.
- Markiewicz-Pławecka E., 2008, *Błędy w łączliwości składniowej w tekstach pisanych przez Słowian znających język polski na poziomie zaawansowanym*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, TAIW-PN Universitas, Kraków, s. 115–128.
- Markowski A., 1999, *Postawy użytkowników wobec języka*, [w:] J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 15–31.
- Markowski A., 2004–2005, *Językoznawstwo normatywne dziś i jutro: zadania, szanse, zagrożenia*, „Postscriptum”, nr 2–1(48–49), s. 126–139.
- Markowski A., 2008, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Markowski A., Puzynina J., 2012, *Kultura języka*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 49–71.
- Marton W., 1976, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Marton W., 1978, *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Marton W., 1979a, *Pedagogiczne implikacje studiów kontrastywnych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 607–617.
- Marton W., 1979b, *Kilka uwag na temat formalnych właściwości kontrastywnych gramatyk pedagogicznych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 597–606.
- Marton W., 1979c, *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Marton W., 1979d, *Analiza kontrastywna w klasie*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 618–625.
- Martyniuk W., 1992, *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym (progowym)*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 119–156.
- Masenko Ł., 2008, *„Surżyk” jako fenomen socjolingwistyczny*, [w:] Ł. Masenko, *Język i społeczeństwo. Wymiar postkolonialny*, tłum. i red. nauk. A. Bracki, J. Rieger, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 118–129.
- Mazur J. (red.), 1992, *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*. Kazimierz Dolny, 2–4 grudnia 1991 r., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin.
- Mazur J. (red.), 1993, *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze*

- Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)", Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin.
- Mazur J., 1993, *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, [w:] J. Mazur (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 13–21.
- Mazur J. (red.), 1995, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin.
- Mazur J., 1995, *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 27–37.
- Mazur J. (red.), 1996, *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995). Referaty i komunikaty z konferencji: „Efekty kształcenia rodaków ze Wschodu w Polsce 1989–1995” (Kazimierz Dolny, 18–20 kwietnia 1996)*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin.
- Michalewski K., 1992, *Norma językowa a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] S. Grabias (red.), *Język polski jako język obcy*, seria „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin, s. 78–80.
- Mielczarek A., Lisowski T., 2008, *Typologia błędów fleksyjnych Koreańczyków uczących się języka polskiego*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 159–169.
- Mieszkowska W., Jurowiec E., 1994, *O zjawisku interferencji językowej w nauczaniu języka rosyjskiego*, [w:] E. Umińska-Tytoń (red.), *Interferencje w językach i dialektach słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 149–153.
- Mihułka K., 2013, *O poprawności gramatycznej: wczoraj – dziś – jutro*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 95–102.
- Mindak J., 1983, *O bilingwizmie i interferencji w opracowaniach polonistycznych ostatnich lat*, „Język Polski”, nr 3, s. 204–209.
- Miodek J., 2012, *O normie językowej*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 73–83.
- Miodunka W., 1980a, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 57–89.
- Miodunka W., 1980b, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 46–67.

- Miodunka W., 1992, *Program gramatyczno-syntaktyczny w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 105–118.
- Miodunka W., 1995, *Sprawność komunikacyjna a inne sprawności w kształceniu obcokrajowców*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 11–18.
- Miodunka W., 2010, *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 41–54.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowami a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 125–141.
- Mystkowska-Wiertelak A., 2006, *O dynamicznej naturze gramatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 45–47.
- Nagórko A., 2000, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nikiel A., 1964, *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Nomańczuk P., 1967, *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Odlin T., 1989, *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ohorilko O., 2010, *Poza granicami ogólnopolskiej normy osobliwości składni rzędu i zgody w polszczyźnie Lwowa (na przykładzie tekstów prasowych)*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 321–329.
- Ostromęcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, [w:] A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 29–36.
- Otwinowska-Kasztelaniec A., 2009, *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa, s. 189–205.
- Pado A., 2015, *Strategie korekty błędów w kontekście doświadczeń ucznia, studenta i praktykanta*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 69–74.
- Palinciuc-Dudek E., Dudek P., 2016, *„Mama, a kak budiet po polski ‘pantera?’”, czyli o dwujęzyczności naturalnej. Studium przypadku*, [w:] R. Dębski, W.T. Miodunka (red.),

- Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 151–161.
- Papierz M., 1997, *Wyrazy zdradliwe w języku polskim i słowackim*, [w:] M. Filipowicz-Rudek, J. Konieczna-Twardzikowa, M. Stoch (red.), *Między oryginałem a przekładem III. Czy zawód tłumacza jest w pogardzie?*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Paradowski M.B., 2006, *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej w implikacje dla dydaktyki języków obcych*, [w:] J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 125–138.
- Pasieka M., 2000, *Kierownik małego fiata. Błędy leksykalne popełniane przez cudzoziemców uczących się JPJO*, „Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej”, nr 36, s. 190–199.
- Pasieka M., 2005, *Sposoby przedstawiania haseł czasownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, [w:] P.W. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 390–405.
- Pasieka M., 2006, „Polski nie jest językiem, którego szybko i bez ambicji się uczy”, czyli o niektórych błędach w języku polskim popełnianych przez cudzoziemców, „Rozprawy Komisji Językowej” (Wrocław), s. 83–90.
- Pasieka M., 2013, *O trudnościach z użyciem imiesłowowego równoważnika zdania. Błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka, A. Libura (red.), *Sapientia ars vivendi. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław, s. 475–486.
- Pawłowska A., 2005, *Oblicza błędu językowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 84–88.
- Pfeiffer W., 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Piasecka A., Tulina-Blumental I., 2016, *Polsko-ukraiński słownik frazeologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Piegiż W., 2006, *Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyki – implikacje edukacyjne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 13–20.
- Pisarek W., 1978, *Słownik języka niby-polskiego, czyli błędy językowe w prasie*, Narodowy Zakład im. Ossolińskich, Wrocław.
- Podlaska D., Płóciennik I., 2002, *Błąd językowy – rodzaje*, [w:] *Leksykon nauki o języku*, Park, Bielsko-Biała, s. 160–165.
- Podracki J., 2010, *Poziomy normy językowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO)*, [w:] P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 143–147.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.bc.ore.edu.pl. (dostęp 10.06.2019).
- Popson N., 2011, *Defining Surzhyk in Contemporary Ukraine*, www.wilsoncenter.org/publication/defining-surzhyk-contemporary-ukraine [DW: 18.06.2016].
- Porayski-Pomsta J., 1983, *Uwagi o możliwościach wykorzystania gramatyki generatywno-transformacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 58–68.

- Porayski-Pomsta J., 1996, *Kultura języka*, [w:] S. Dubisz (red.), *Nauka o języku dla polonistów*, Książka i Wiedza, Warszawa, s. 57–100.
- Pösingerová K., 2001, *Interferencja i nauczanie języka polskiego*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 258–268.
- Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, 2016, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P.W. Turek (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] J. Mazur (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 39–48.
- Przybylska R., 2003, *Najczęstsze błędy językowe i ich typy*, [w:] *Wstęp do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 108–125.
- Puczkowski J., 2015, *Польська мова. Практичний курс, „Чумацький Шлях”*, Kijów.
- Raabe H., 1980, *Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch*, [w:] D. Cherubim (ed.), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*, Niemeyer, Tübingen, s. 61–93.
- Rabiej A., 2016, *Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka obcego/ drugiego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 55–75.
- Remblewska O., 2010, *Jak ujarzmić fałszywych przyjaciół?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 128–131.
- Rieger J., 1995, *O błędach łuckich Ukraińców uczących się polskiego*, „Poradnik Językowy”, nr 1, s. 50–55.
- Rodzaje błędów językowych*, 2000, [w:] W. Mizerski (red.), *Język polski. Encyklopedia w tabelach*, Wydawnictwo Adamantan, Warszawa, s. 166–170.
- Rojczyk A., 2008, *Błąd językowy w neurolingwistyce*, [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach, Katowice, s. 139–149.
- Romaniuk S., 2012, *Структура категорії темпоральності в сучасній українській мові. Структура kategorii temporalności we współczesnym języku ukraińskim*, Katedra Ukrainistyki, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Rusiecki J., 1964, *O nauczaniu języków obcych. Zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Rusiecki J., 1976, *Gramatyka generatywna, psycholingwistyka a nauczanie języków obcych*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 28–38.
- Saloni Z., 1971, *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Saloni Z., Świdziński M., 1985, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Scheffler P., 2007, *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 43–48.

- Scheffler P., 2013, *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 82–87.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 3, s. 209–231.
- Seretny A., 1994, *Błędy popełniane przez anglojęzycznych studentów w początkowym okresie nauki języka polskiego jako obcego – próba analizy*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 3, s. 101–109.
- Seretny A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 131–154.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2005a, *Przewodnik po egzaminach certyfikатовych*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005b, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E. (red.), 2016, *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Siatkowski S., 1976, *Językoznawstwo a problemy nauczania języków obcych*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 16–27.
- Sicińska K., 2005, *Błędy językowe i ich rodzaje*, [w:] S. Frycie, M. Jurkowski, K. Sicińska (red.), *Kultura języka polskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa, s. 131–154.
- Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, [w:] J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin*, s. 49–57.
- Skowron J., 2010, „Surżyk” po polsku – pokonywanie bariery lingwoetnicznej w przekładzie powieści „Riwne/Rowno” Ołeksandra Irwancia, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 3251, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 115–120.
- Skrundowa Z., 1985, *Nauczanie gramatyki języka rosyjskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Skura M., 2013, *Błędy wynikające z interferencji kulturowej popełniane przez Niemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 20, s. 149–158.
- Słoiński S., 1947, *Słownik polskich błędów językowych*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa.
- Słota M., 2002, *Językoznawstwo kognitywne w nauczaniu języka*, [w:] W. Chłopicki (red.), *Język trzeciego tysiąclecia II. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*, seria „Język a komunikacja” 4, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej, Kraków, s. 301–310.
- Smólska J., 1974, *Aspekt lingwistyczny analizy błędów*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 13–15 listopada 1974*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 77–88.

- Smólska J., 1979, *Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 202–209.
- Spillner B., 1991, *Error Analysis. A Comprehensive Bibliography*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia [www.books.google.pl, DW: 04.2014].
- Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2004, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, Warszawa.
- Stasieczek-Górna M., 2011, *Błędy szyku zdania popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 295–302.
- Stefańczyk W.T., 2015, *Kupiłem grejpfrut czy grejpfruta? O błędach językowych w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 99–105.
- Strutyński J., 1997, *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków.
- Szapkina O., 1997, *Podstawowe trudności w nauczaniu języka polskiego początkujących studentów rosyjskojęzycznych*, [w:] W. Miodunka (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 203–208.
- Szapkina O., 2004, *Testowanie poprawności gramatycznej na poziomie średnio zaawansowanym*, [w:] A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 137–144.
- Szczepankowska I., 2012, *O semantyce zaimków*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 12, s. 275–291.
- Szelc-Mays M., 2016, *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć? Wersje językowe podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 209–221.
- Szpila G., 2005, *Make Friends with False Friends. Practice Book*, Wydawnictwo EGIS, Kraków.
- Szulc A., 1960, *Teorie lingwistyczne a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 338–346.
- Szulc A., 1976, *Zasady strategii dydaktycznej w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin, 13–15 listopada 1974*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 27–34.
- Szulc A., 1979, *Podstawy ogólnej teorii interferencji*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 632–637.
- Tęcza Z., 2011, *Gramatyka referencyjna dwóch języków obcych: idea, cele, konstrukcja*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–9.
- Tomaszewski T., 1963, *Wstęp do psychologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tsai N., 2015, *Taiwanese English Learners' Perceptions of Errors in Speaking*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 107–124, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.08>.

- Turek P.W., 2006, *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, [w:] A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 115–127.
- Turek P.W., 2010, *Czy polski należy do najtrudniejszych języków? Polszczyzna w statystykach trudności przyswojenia danego języka i w perspektywie porównawczej*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 269–279.
- Urbańczyk S. (red.), 1978, *Encyklopedia o języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław.
- Vesely J., 1976, *Z problematyki ustnych błędów językowych*, [w:] S. Siatkowski (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 258–269.
- Weinreich U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, Mouton Publishers, New York [www.books.google.pl, DW: 02.2014].
- Werbińska D., 2000, *Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 50–57.
- Wieczorkiewicz B., 1980, *Uwagi o nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 9–15.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1968, *Praktyczna stylistyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Wilczyńska W., 1992, „*Faux amis*” czy „*amis infidèles*” – definicja i praktyka, [w:] J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (red.), *Język a kultura*, t. 7: *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 161–168.
- Witkowski W., 1968, *Język ukraiński*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Wojaczek E., 2015, *Udział wykładowcy i studentów w eliminowaniu błędów językowych na zajęciach z niemiecko-polskich tłumaczeń ustnych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 76–86, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.05>.
- Wojenka-Karasek M., Kubacka K., 2015, *Nauczyciel (nie)doskonały – wypowiedzi lektora a zakłócenia na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 211–222, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.14>.
- Wojtczak E., 2015, *Kompetencja składniowa i jej niedostatki w polszczyźnie mówionej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 283–294, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.19>.
- Woźniakowski W., 1982, *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Woźniewicz W., 1987, *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Wójcik T., 1979, *Miejsce gramatyki kontrastywnej w nauczaniu języka obcego*, [w:] F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 639–647.
- Wójcik T., 1982, *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Wójtowicz J., 1980, *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] J. Lewandowski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 166–188.
- Wróblewski-Ibis A., 1995, *Byki i byczki*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Zabrocki L., 1976, *O tak zwanych „studiach kontrastywnych”. Problem językoznawstwa konfrontatywnego*, „Lingua Posnaniensis”, t. 19, s. 9–29.
- Zajac-Knapik H., 2011, *Interferencja języka ojczystego w procesie opanowywania języka obcego. Podstawy teoretyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 68, Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3, s. 181–198.
- Zakłęcka O., 1997, *Z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego na Ukrainie Zachodniej*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. 2, Elipsa, Warszawa, s. 267–270.
- Zawadzka A., 2012, *Jak nauczać języka polskiego jako kolejnego języka obcego?*, [w:] B. Skowronek (red.), *(Nie)swoj język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 9–20.
- Zawilska D., 1996, *Czasowniki z zaimkiem „się” w teorii językoznawczej i w praktyce szkolnej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica”, t. 35, s. 57–62.
- Zawilska D., 1999, *Błąd stylistyczny w świetle badań stylistyki lingwistycznej a praktyka szkolna*, [w:] J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 256–261.
- Zgółkowa H., 1980, *Trudności w przyswajaniu struktur syntaktycznych z przyimkami w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 74–80.
- Zielińska M., 2010, *Nauczanie języka polskiego w polskich szkołach sobotnio-niedzielnich na Ukrainie*, [w:] U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej, polisensorycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 173–181.
- Zielińska M., 2012, *Sytuacje komunikacyjne a umiejętności tworzenia wypowiedzi przez młodych użytkowników języka polskiego na terenach Ukrainy Zachodniej*, „Słowo. Studia językoznawcze”, nr 3, s. 192–200.
- Zielińska M., 2013, *Osobliwości fleksji werbalnej w polszczyźnie młodych osób pochodzenia polskiego na Ukrainie Zachodniej*, [w:] G. Filip, J. Pastarska, M. Patro-Kucab (red.), *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 403–412.
- Zielińska M., 2015, *Комунікативна компетенція польськокомовної молоді західноукраїнських областей*, [w:] I. Bundza, J. Kowalewski, A. Krawczuk, O. Sływyski (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność*, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Kijów, s. 107–117.
- Zinkiewicz-Tomanek B., 2007, *Gramatyka współczesnego języka ukraińskiego. Morfologia. Składnia. Граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zinkiewicz-Tomanek B., 2009, *Gramatyka opisowa współczesnego języka ukraińskiego. Fonetyka. Słowotwórstwo. Leksykologia. Leksykografia*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków.

- Zybert J., 1999, *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Zych J., 2015, *Jak uczyć gramatyki wobec dominacji podejścia komunikacyjnego i ludycznego do języka?*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 19, s. 52–58.
- Zydróż J., 1989, *Gramatyka w nauczaniu języków obcych: szkolna, dydaktyczna, komunikacyjna*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 10, s. 37–47.
- Żarski W., 1993, *Interferencja kulturowa w komunikacji językowej*, [w:] J. Mazur (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 147–152.
- Żarski W., Wróblewski K., 1992, *Przegląd ważniejszych teorii stosowanych w glottodydaktyce*, [w:] J. Mazur (red.), *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Stan i problemy kształcenia młodzieży polonijnej (ze szczególnym uwzględnieniem Wschodu)”*. Kazimierz Dolny, 2–4 grudnia 1991 r., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin, s. 99–110.
- Żydek-Bednarczuk U., 1993, *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 69–82.
- Żydek-Bednarczuk U., 2007, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, [w:] A. Achtełik, J. Tambor, M. Kita (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 223–237.
- Балыхина Т.М., Игнатъева О.П., 2010, *Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся*, Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва.
- Вараксина В.А., 2013, *Ошибки в речи иностранцев при изучении русского языка*, „Вестник ТвГУ. Серия: Филология”, No 24, вып. 5, s. 236–241.
- Дегтярьова Т.О. (red.), 2018, *Ukrainian Elementary. Українська для іноземців. Навчальний посібник*, Університетська книга, Суми.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., 1984, *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, „Русский язык”, Москва.
- Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., 1988, *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, „Русский язык”, Москва.
- Хавронина С.А., Крылова О.А., 1989, *Обучение иностранцев порядку слов в русском языке*, „Русский язык”, Москва.
- Щерба Л.В., 1958, *О понятии смешения языков*, [w:] Л.В. Щерба (red.), *Избранные работы по языкознанию и фонетике*, t. 1, Ленинградский государственный университет, Ленинград, s. 40–53.

STRESZCZENIE

Zagadnienie błędów językowych popełnianych w języku polskim przez obcokrajowców, podejmowane w niniejszej rozprawie, sytuuje ją w kręgu prac z lapsologii polonistycznej – subdyscypliny glottodydaktyki porównawczej.

Pomysł napisania pracy wynika z doświadczenia lektorskiego – pięcioletniego nauczania JPJO w grupach homogenicznych pod względem języka pierwszego – ukraińskojęzycznych. Wówczas to zauważono, iż błędy językowe pewnego rodzaju i typu są popełniane przez studentów z Ukrainy w polszczyźnie regularnie i niezależnie od poziomu biegłości językowej. Oczywistym wydawało się, iż za większością powtarzalnych błędów stoi zjawisko interferencji – transferu negatywnego z języka prymarnego studentów. Metodyka stosowana w nauczaniu JPJO naszych grup studenckich w żaden sposób nie pozwalała na walkę z błędami interlingwalnymi, co więcej – promowała umiejętności i sprawności, które dzięki zjawisku interkomprehensji nie wymagają u osób ukraińskojęzycznych szczególnych zabiegów dydaktycznych. Testowanie innych technik i typów ćwiczeń w ramach zajęć pozwoliło na upewnienie się, iż studentów ukraińskojęzycznych należy nauczać polszczyzny inaczej niż grupy heterogeniczne pod względem prymarnego systemu językowego. Zaznajomienie się zaś z bogatą literaturą przedmiotu umożliwiło przekonanie się, iż glottodydaktycy i lektorzy praktycy wyrażali podobne spostrzeżenia od niemal 30 lat (na gruncie JPJO, na gruncie języków światowych znacznie dłużej). Pojawiło się zatem pytanie o rozdźwięk pomiędzy świadomością źródeł problemów grup wschodniosłowiańskich z akwizycją polszczyzny a brakiem praktycznych rozwiązań w nauczaniu JPJO tych odbiorców.

Przekonaniu o konieczności stworzenia metodyki szczegółowej nauczania JPJO osób ukraińskojęzycznych towarzyszyła konieczność odpowiedzi na szczegółowe pytania o zakres problemów językowych Ukraińców w języku polskim. Ustalono także, że jedną z głównych bolączek tych grup jest niska poprawność gramatyczna produkcji językowej w JPJO (gramatykalność). Odpowiedzią na postawione powyżej pytanie miała być szczegółowa analiza zgromadzonych w autorskim korpusie błędów językowych. Postanowiono skoncentrować się na błędach gramatycznych: fleksyjnych i składniowych (wyłączając – za A. Markowskim – błędy słowotwórcze).

Zgromadzono 862 prace pisemne różnego typu, a z nich wyekscerpowano 5958 gramatycznych błędów językowych, które następnie poddano podziałowi głównemu, klasyfikacji szczegółowej, opisowi językoznawczemu oraz objaśnieniu (kryteria lingwistyczne, psycholingwistyczne i glottodydaktyczne).

W pracy dokonano analizy zarówno jakościowej, jak i ilościowej wyekscerpowanych błędów. Z tej pierwszej wynikają informacje na temat językoznawczej tożsamości błędu (czy jest, na czym polega, jaki model systemowy i/lub regułę narusza), przeważnie także na temat jego jakości glottodydaktycznej (czy stanowi zagrożenie dla powodzenia komunikacji, w jakim stopniu) oraz przyczyn (najbardziej uchwytą jest interferencja międzyjęzykowa).

Z analizy ilościowej błędów pochodzą dane pozwalające na porównywanie liczebności różnych grup błędów, np. dane dotyczące liczebności danego typu błędu w danej grupie (np. błędnej końcówki **-am* zamiast *-om* we wszystkich błędach w C. lm. rzeczowników); danej grupy błędów w całości wyższego rzędu (np. błędów w C. lm. we wszystkich błędach fleksyjnych rzeczownika). Analiza ilościowa pozwala także na określenie liczby błędów wynikających z mechanizmu transferu negatywnego z J1 w całym korpusie, a także na określenie średniego zagęszczenia błędami prac pisemnych danego typu.

Uzyskane dane pozwalają na rozpoczęcie prac nad stworzeniem szczegółowej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego osób ukraińskojęzycznych, w szczególności zaś: planowania kursów JPJO, przygotowywania materiałów nauczania, w tym podręczników, które będą odpowiadały specyficznym potrzebom językowym tej grupy odbiorców i pozwolą na działania służące niwelowaniu błędów interlingwalnych i zapobieganiu ich fosylizacji.

Rozważania teoretyczne w rozprawie dotyczą lingwistycznego i glottodydaktycznego aspektu błędu językowego oraz nauczania gramatyki języka obcego. Różne (w ujęciu tak synchronicznym, jak i diachronicznym) koncepcje związane z powyższymi tematami są w pracy wyzyskane funkcjonalnie – dla określenia miejsca nauczania gramatyki języka polskiego Ukraińców i sposobów dydaktyki gramatyki w celu walki z błędami gramatycznymi w polszczyźnie Ukraińców.

Powołując się na przedstawioną w pracy specyfikę grup studenckich, z których prac wyekscerpowano błędy, postuluje się oprzeć nauczanie polskiej gramatyki w tych grupach na kontrastowaniu dydaktycznym, realizowanym także poprzez wyzyskanie techniki tłumaczenia dydaktycznego, oraz na wzmocnieniu roli i udziału intensywnego drylu językowego.

Jako propozycję dydaktyczną, zgodną z powyższymi postulatami, przedstawia się autorską publikację powstałą w czasie prowadzenia badań zaprezentowanych w pracy – *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* (2017). Publikacja ta, oparta na wynikach opisanych w rozprawie badań lapsologicznych, jest pierwszym krokiem ku tworzeniu

nowych narzędzi dydaktyki polskiej gramatyki w nauczaniu JPJO Ukraińców. Owe „nowe” (odświeżone) materiały nauczania miałyby, podobnie jak zaprezentowana książka, stanowić połączenie kilku metod, technik i podejść znanych dobrze w NJO. Przekonaniu o istotnych celach NJO w podejściu komunikacyjnym towarzyszyć ma świadome uczenie się gramatyki języka (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i kognitywna) oraz niektóre procedury, jak: tłumaczenie dydaktyczne, koncentracja na formie i strukturze języka (język jako system, gramatyka zarówno *parole*, jak i *langue*), analiza kontrastywna dokonywana na zajęciach (w ramach pracy nad błędami interlingwalnymi), intensywny dryl gramatyczny w celu kształtowania nawyków językowych (z metody audiolingwalnej). Można więc powiedzieć, iż współczesny eklektyzm metodyczny w NJO realizuje się w pełni w tej propozycji autorskiej – wyboru i dostosowania dostępnych w obecnej metodyce NJO technik oraz narzędzi nauczania w celu adekwatnej odpowiedzi dydaktycznej na specyficzne problemy językowe studentów ukraińskojęzycznych w polszczyźnie.

SUMMARY

The question of linguistic errors made in Polish by Ukrainians, discussed in the dissertation at hand, places it in the field of Polish lapsology – a branch of comparative glottodidactics.

The inspiration for writing this dissertation derives from my teaching experience – five years of teaching Polish as a Foreign Language (PFL) to Ukrainian-speaking groups, thus groups homogeneous in terms of their first language. It was observed that linguistic errors of a certain kind and type are made in Polish by students from Ukraine regularly and irrespective of their language level. It seemed obvious that the phenomenon of linguistic interference – negative transfer the students' mother tongue – is responsible for the majority of repeated errors. In no way do teaching methods applied in teaching Polish as a Foreign Language (TPFL) allow for conquering interlingual errors; moreover, they promote skills and competences which due to the phenomenon of intercomprehension do not require particular didactic measures. Experimenting with different teaching methods and types of activities in class allowed for certainty that Ukrainian-speaking students should be taught Polish using different methods than the groups heterogeneous in terms of their first language. On the other hand, delving into voluminous literature on this subject matter allowed for establishing that similar conclusions have been drawn by linguists and practising language teachers for almost 30 years (in TPFL, much longer in other languages). Hence arises the question of dissonance between the awareness of the sources of problems East Slavic groups must face while acquiring Polish and the lack of practical solutions in TPFL to these groups.

The conclusion that specific methods for TPFL to Ukrainian-speaking groups must be developed was accompanied by the necessity to answer particular questions relating to Ukrainians' linguistic problems with Polish. It was determined that one of the major problems of these groups is low grammatical correctness in language production in PFL (grammaticality). A detailed analysis of linguistic errors gathered in my original corpus of linguistic errors shall provide an answer to the aforestated question. The main focus of this dissertation are grammatical errors: inflectional and syntactical (excluding – as in A. Markowski – word formation errors).

862 written assignments of various types were collected from which 5958 grammatical errors were extracted. The errors were divided into main groups, then detailed classes and provided with linguistic description and explanation (linguistic, psycholinguistic and glottodidactic criteria).

Both qualitative and quantitative analyses were performed on the extracted errors. The qualitative analysis provided data on linguistic identity of an error (what it is, what it is based on and what systemic pattern and/or rule it violates), most often also on its glottodidactic quality (whether it poses a threat to successful communication and – if so – to what extent), and its sources (the most noticeable one is interlingual interference).

The quantitative analysis of errors has provided data which allows for comparing the numerical amount of different error groups: e.g. the data on the proportion of a particular type of error in a given group (e.g. an incorrect suffix **-am* instead of *-om* in all the errors in Dative case of plural nouns); a given group of errors on the whole higher level (e.g. errors in Dative case in all the inflectional errors of a noun). Not only does quantitative analysis allow for determining the number of errors resulting from the mechanism of negative transfer from J1 in the whole corpus, but also determining the average percentage of these errors in written assignments of a given type.

The collected data allows for commencing the creation of detailed TPFL methods for teaching Ukrainians, especially: planning PFL courses, preparation of teaching aids, including coursebooks which could meet the specific linguistic needs of this group of recipients and would allow for activities leading to suppressing interlingual errors and preventing them from becoming fossilised.

Theoretical considerations in this dissertation pertain to linguistic and glottodidactic aspects of linguistic error and teaching grammar of a foreign language. Different concepts (both in synchronic and diachronic perspective) connected with the aforementioned issues are used for functional purposes – for determining the place of teaching Polish grammar to Ukrainians and methods of grammar didactics in order to suppress the grammatical errors in Polish spoken by Ukrainians.

By referring to the specifics of student groups from whose assignments the errors were extracted, it is postulated that teaching Polish grammar to these groups shall be based on comparative didactics, carried out also by means of didactic translation method and increase in the use of intense language drills.

An authorial publication which was written during the research presented in this dissertation – *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* [Polish without mistakes. A collection of exercises in Polish for Ukrainian-speaking students] (2017) – is presented as a didactic option. This publication, based on the results of research on lapsological errors discussed herein, is the first step towards the creation of new tools for TPFL to Ukrain-

ians. These „new” (refreshed) teaching aids shall be, similarly to the presented publication, a combination of a few methods, techniques and approaches well known in the field of teaching foreign languages. The claims regarding crucial teaching aims in communicative approach should be accompanied by conscious learning of grammar (grammar-translation method and cognitive method) as well as certain procedures, such as didactic translation, focusing on the form and the structure of a language (language as a system, grammar both as *parole* and *langue*), comparative analysis performed in class (as part of working on interlingual errors), intense grammar drill, the aim of which is to shape linguistic habits (derived from audio-lingual method). Thus, it may be said that the modern eclecticism in teaching foreign languages is fully developed in this authorial publication – by virtue of selecting and adjusting teaching tools and techniques present in contemporary FLT methods in order to meet specific didactic needs of Ukrainian-speaking students in learning Polish.

РЕЗЮМЕ

Проблема языковых ошибок, допускаемых иностранцами в польском языке, обсуждаемая в данной монографии, помещает ее в круг работ по польской ляпсологии – поддисциплине сравнительной глоттодидактики.

Идея написания монографии возникла в результате педагогического опыта – пяти лет обучения ПЯКИ (польского языка как иностранного) в однородных группах с точки зрения первого языка – украинского. Затем было замечено, что определенные виды и типы лингвистических ошибок совершаемых студентами из Украины в польском языке регулярны, независимо от уровня владения языком. Казалось очевидным, что большинство повторяющихся ошибок вызваны феноменом интерференции – отрицательной передачи с основного языка учащихся. Методика, используемая при обучении наших студентов ПЯКИ, не позволяла нам каким-либо образом бороться с межъязыковыми ошибками, более того – она способствовала развитию навыков и умений, которые, благодаря феномену взаимопонимания, не требуют специальных дидактических процедур у украиноязычных людей. Тестирование других техник и типов упражнений на занятиях позволило убедиться, что украиноязычные студенты должны обучаться польскому языку иначе, чем неоднородные по основному языку группы. Знакомство с многочисленной литературой по этому вопросу позволило увидеть, что учёные-глотодидактики и практикующие преподаватели наблюдали аналогичную ситуацию на основе ПЯКИ в течение почти 30 лет (а на основе мировых языков – гораздо дольше). Вследствие этого, возникает вопрос о несоответствии между явной осведомленностью о причинах проблем восточнославянских групп в усвоении польского языка и отсутствием практических решений в обучении таких учащихся ПЯКИ.

Убежденность в необходимости создания детализированной методики обучения украиноязычных учащихся ПЯКИ сопровождалась необходимостью ответить на детальные вопросы о масштабах языковых проблем украинцев в польском языке. Также было установлено, что одной из основных проблем этих групп является низкая грамматическая корректность рече- и текстоо-

бразования в ПЯКИ (грамматичность). Ответом на поставленный вопрос должен был стать подробный анализ лингвистических ошибок, собранных в авторском корпусе. Было решено сделать акцент на грамматических ошибках: флективных и синтаксических (исключая – по А. Марковскому – словообразовательные ошибки).

Было собрано 862 письменных произведения различного типа, из которых было отобрано 5958 грамматических ошибок, которые затем подверглись основному разделению, детальной классификации, лингвистическому описанию и объяснению (лингвистические, психолингвистические и глоттодидактические критерии).

Работа включает в себя как качественный, так и количественный анализ выявленных ошибок. Первый предоставляет информацию о лингвистической идентичности ошибки (что это такое, в чем её суть, какую системную модель и/или правило она нарушает), а также о её глоттодидактическом качестве (представляет ли она угрозу для успеха коммуникации, в какой степени) и её причинах (наиболее ощутимым является межъязыковое вмешательство).

Количественный анализ ошибок предоставляет данные, которые позволяют сравнивать количество различных групп ошибок: данные о количестве ошибок в группе данного типа (напр. неправильное окончание **-at* вместо *-ot* во всех ошибках в Д. мн.ч. существительных) и данные группы ошибок более высокого порядка в целом (напр., ошибки в Д. мн. ч. во всех флективных ошибках существительного). Количественный анализ также позволяет определить количество ошибок, возникших в результате интерференции во всем корпусе, а также определить среднюю частотность ошибок в письменных произведениях данного типа.

Полученные данные позволяют начать работу по разработке детальной методики обучения польскому языку как иностранному для украиноязычных людей, в частности: планирование курсов ПЯКИ, подготовка учебных материалов, в том числе учебников, которые будут соответствовать конкретным языковым потребностям данной группы учащихся и позволят принять меры по устранению межъязыковых ошибок и предотвращение их фоссилизации.

Теоретические соображения в монографии касаются лингвистического и глоттодидактического аспекта лингвистической ошибки и обучения грамматике иностранного языка. В работе функционально используются различные (как в синхроническом, так и в диахроническом смысле) концепции, связанные с вышеуказанными темами – для определения места преподавания польской грамматики украинцам и методов обучения грамматике для борьбы с грамматическими ошибками в украинском языке.

Ссылаясь на специфику представленных в работе студенческих групп, в которых были получены ошибки, предполагается, что преподавание поль-

ской грамматики в этих группах должно основываться на дидактическом противопоставлении, также реализованном за счет использования техники дидактического перевода и усиления роли и участия интенсивного лингвистического упражнения.

В качестве дидактического предложения, в соответствии с вышеуказанными постулатами, представлена авторская публикация, созданная в ходе исследования, описанного в работе – *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* (2017). Эта публикация, основанная на результатах лясологического исследования, описанного в диссертации, является первым шагом на пути к созданию новых дидактических инструментов польской грамматики в обучении украинцев ПЯКИ. Эти обновлённые учебные материалы, как и данная книга в целом, являются комбинацией нескольких методов, техник и подходов, хорошо известных в преподавании иностранных языков (ПИЯ). Убеждение в значимости целей ПИЯ в коммуникативном подходе должно сопровождаться осознанным изучением грамматики языка (грамматико-переводческий и когнитивные методы) и некоторых процедур, таких как дидактический перевод, концентрация на форме и структуре языка (язык как система, грамматика языка и речи), контрастивный анализ, проводимый в классе (в рамках работы над межъязыковыми ошибками), интенсивная грамматическая подготовка для формирования языковых навыков (по аудиолингвальному методу). Таким образом, можно сказать, что современная методологическая эклектика в ПИЯ полностью реализована в данной авторской концепции – в выборе и адаптации методик и инструментов обучения, доступных в текущей методологии ПИЯ, чтобы обеспечить адекватный дидактический ответ на специфические языковые проблемы украиноязычных студентов в общении на польском языке.

Перевод на русский язык Павел Левчук

РЕЗЮМЕ

Проблема мовних помилок, які трапляються у іноземців в польській мові, обговорювана в цій дисертації, поміщає її в коло робіт з польської лясології – субдисципліни порівняльної глоттодидактики.

Ідея написання дисертації виникла в результаті педагогічного досвіду – п'яти років викладання ПМЯІ (польської мови як іноземної) в однорідних групах з точки зору першої мови – української. Потім було помічено, що певні види і типи лінгвістичних помилок, які роблять студенти з України в польській мові, є регулярними незалежно від рівня володіння мовою. Здавалося очевидним, що більшість повторюваних помилок було викликано феноменом інтерференції – негативної передачі з основної мови учнів. Методика, використовувана при навчанні наших студентів ПМЯІ, не дозволяла нам якимось чином боротися з міжмовними помилками, більш того – вона сприяла розвитку навичок і умінь, які, завдяки феномену взаєморозуміння, не вимагають спеціальних дидактичних процедур в україномовних людей. Тестування інших технік і типів вправ на заняттях дозволило переконатися, що українськомовні студенти повинні навчатися польської мови інакше, ніж групи, різномірні за системою основної мови. Знайомство з чисельною літературою з даного питання дозволило побачити, що вчені-глотодидактики та практикуючі викладачі робили аналогічні спостереження на основі ПМЯІ протягом майже 30 років (а на основі світових мов – значно довше). Таким чином, виникло питання про невідповідність між явною обізнаністю стосовно причин проблем східнослов'янських груп у засвоєнні польської мови та відсутністю практичних рішень у навчанні таких учнів ПМЯІ.

Переконаність у необхідності створення детальної методики навчання українськомовних студентів ПМЯІ супроводжувалася необхідністю відповісти на детальні питання про масштаби мовних проблем українців у польській мові. Також було встановлено, що однією з основних проблем цих груп є низька граматична коректність мово- та текстотворення в ПМЯІ (граматичність). Відповіддю на поставлене запитання мав стати детальний аналіз лінгвістичних помилок, зібраних в авторському корпусі. Було вирішено

зробити акцент на граматичні помилки: флексійні і синтаксичні (виключаючи – за А. Марковським – словотвірні помилки).

Було зібрано 862 письмових твори різного типу, з яких було відібрано 5958 граматичних помилок, які потім піддалися основному поділу, детальній класифікації, лінгвістичному опису і поясненню (лінгвістичні, психолінгвістичні та глоттодидактичні критерії).

Робота включає в себе як якісний, так і кількісний аналіз виявлених помилок. Перший надає інформацію про лінгвістичну ідентичність помилки (що це таке, у чому полягає, яку системну модель і/або правило вона порушує), а також про її глоттодидактичні якості (чи представляє вона загрозу для успіху комунікації, в якій мірі) і її причини (найбільш відчутними є міжмовні втручання).

Кількісний аналіз помилок подає дані, які дозволяють порівнювати кількість різних груп помилок: наприклад, дані про кількість помилок в групі даного типу (напр. неправильне закінчення **-at* замість *-ot* у всіх помилках в Д. мн. іменників) і дані групи помилок вищого порядку в цілому (напр. помилки в Д. мн. у всіх флексивних помилках іменника). Кількісний аналіз дає підстави визначити кількість помилок, які виникли в результаті інтерференції у всьому корпусі, а також визначити середню частотність помилок для письмових творів даного типу.

Отримані дані дозволяють почати роботу з розробки детальної методики навчання польської мови як іноземної для україномовних людей, зокрема: планування курсів ПМЯІ, підготовка навчальних матеріалів, в тому числі підручників, які будуть відповідати конкретним мовним потребам даної групи одержувачів і дозволять вжити заходів щодо усунення міжмовних помилок і запобігання їх фосилізації.

Теоретичні міркування в дисертації стосуються лінгвістичного і глоттодидактичного аспекту лінгвістичної помилки і навчання граматики іноземної мови. В роботі функціонально використовуються різні (як в синхронічному, так і в діяхронічному сенсі) концепції, пов'язані із зазначеними вище темами – для визначення місця викладання польської граматики українцям і методів навчання граматики для боротьби з граматичними помилками в українській мові.

Посилаючись на специфіку представлених в роботі студентських груп, у яких було отримано помилки, передбачається, що викладання польської граматики в цих групах має ґрунтуватися на дидактичному протиставленні, також реалізованому за рахунок використання техніки дидактичного переладу і посилення ролі та участі інтенсивних лінгвістичних вправ.

Як дидактичні пропозиції, відповідно до вказаних вище постулатів, представлено авторську публікацію, створену в результаті дослідження, описа-

ного в роботі – *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1–B1)* (2017). Ця публікація, заснована на результатах лінгвістичного дослідження, описаного в дисертації, є першим кроком на шляху до створення нових дидактичних інструментів польської граматики в навчанні українців ПМЯІ. Ці оновлені навчальні матеріали, як і дана книга у цілому, є комбінацією декількох методів, технік і підходів, добре відомих у викладанні іноземних мов (ВІМ). Переконавання в значущості цілей ВІМ в комунікативному підході має супроводжуватися усвідомленим вивченням граматики мови (грамматико-перекладацький і когнітивні методи) і деяких процедур, таких як дидактичний переклад, концентрація на формі і структурі мови (мова як система, граматика мови і мовлення), контрастивний аналіз, який проводиться у класі (під час роботи над міжмовними помилками), інтенсивна граматична підготовка для формування мовних навичок (за аудіолінгвальним методом). Таким чином, можна сказати, що сучасна методологічна еkleктика у ВІМ повністю реалізована у даній авторській концепції – у виборі і адаптації методик та інструментів навчання, доступних в поточній методології ВІМ, щоб забезпечити адекватний дидактичний відповідь на специфічні мовні проблеми україномовних студентів польською мовою.

Переклад українською Павло Левчук

INDEKS NAZWISK

A

Allen John Patrick Brierly 100, 103, 131
Ananiewa Natalia 91, 139
Antoniak Bożena 142
Arabski Janusz 36, 38-39, 41, 43, 45, 71, 77,
79-82, 84-85, 87-89
Artiomow Władysław A. 111

B

Babanow Andrey 80
Bachman Lyle F. 51
Balkowska Grażyna 90
Балыхина Татьяна М. (Bałychina Tatja-
na M.) 33-34
Bandura Ludwik 16
Bańko Mirosław 16, 23, 181, 192, 230, 240,
253, 255, 257, 261, 276, 278, 282, 287,
299, 303, 305, 312-313, 387
Baraniwska Oksana 91
Bartnicka Barbara 129
Bawej Izabela 41, 55, 58, 68, 73, 80
Bąk Piotr 230, 257, 287, 297, 303, 306, 323,
369, 381
Bednarska Katarzyna 35, 39, 42-43, 77-81,
83, 85, 89-91, 179
Białek Ewa 386
Bielajew Borys 111
Biełocka Tatiana 91, 138
Bilaniuk Laada 177
Biłęńka-Swystowycz Lesia 142
Bonaparte Napoleon 405

Bracki Artur 177
Bugajski Marian 17-18, 20
Burkat Agnieszka 130
Burt Marina K. 39, 88
Burzyńska Anna 54-55, 61
Buttler Danuta 17-19, 21, 30, 123, 139, 157,
407

C

Canale Michael 51
Candelier Michel 144-145
Carlbom Ulla 88
Carroll John B. 113
Celce-Murcia Marianne 132, 159-160
Chawronina Serafima A. (Хаврони́на Се-
рафи́ма А.) 67
Chomicz-Jung Krystyna 58, 61
Chomsky Noam 49-50, 52-54, 56, 60, 85,
101-102, 105, 112
Cienkowski Witold 16, 18-19, 64-65
Cieśla Michał 108
Cook Guy 149
Corder S. Pit 36-39, 42-44, 47, 59-60, 144,
167, 170
Coseriu Eugene 18
Czarnecka Urszula 51
Czechowska Anna 50-51, 91
Czernysz Tatiana 91
Czesak Artur 280
Czochralski Jan A. 36, 42, 74-76, 80, 83-84,
184, 246, 292

D

Dakowska Maria 43, 119
 Damborský Jiří 138
 Dąbrowska Anna 13, 21, 29, 58, 62, 64-65, 68-69, 81-82, 88, 94-95, 123, 128, 168-169, 190, 224, 276, 297, 313-315, 320, 325, 378
 Dąmbska Elżbieta Grażyna 366
 Dembowska-Wosik Iwona 46
 Dębski Antoni 103
 Dębski Robert 74
 Дегтярьова Тетяна О. (Diegtiarowa Tietiana O.) 197, 210-211
 Dilna Julia 92
 Długosz Piotr 172
 Dobesz Urszula 81, 95, 123, 128, 190
 Doros Aleksander 87, 136
 Doroszewski Witold 17-19, 30-31, 39, 233, 288
 Dubisz Stanisław 93-94
 Dudek Paweł 177
 Dulay Heidi C. 39, 88
 Dunin-Dudkowska Anna 90, 149, 153-155
 Duškova Libuše 35, 88
 Dźwierzynska Ewa 13, 104

E

Ellis Rod 39
 Ervin-Tripp Susan Moore 88

F

Fellerer Jan 285, 287
 Foland-Kugler Magdalena 129
 Fomina Joanna 174
 Fredro Aleksander 306
 Fries Charles C. 34
 Frycie Stanisław 29

G

Garncarek Piotr 134, 164
 Gasek Bogumił 87
 Gaze Mateusz 46
 Geben Kinga 90
 George H.V. 35, 39, 88
 Gębał Przemysław E. 120, 122, 129, 133, 143-146
 Goszczyńska Halina 129
 Góralczyk-Mowczan Paula 46
 Górską Agnieszka 92
 Grabias Stanisław 104
 Grabowska Monika 80
 Grice Paul 65
 Grochala Beata 32
 Grochowski Ludwik 73, 79, 86, 88, 111
 Grochowski Maciej 118, 136
 Grodziński Eugeniusz 20
 Grucza Franciszek 12, 33, 39-40, 43, 54-55, 61, 63-65, 102-103, 149
 Grzegorzczkova Renata 168, 182, 190, 250, 272, 311-313, 372

H

Harczuk Zenon 78, 80, 87, 89, 136
 Harmer Jeremy 111
 Hofmański Wojciech 91, 121, 133, 138, 153, 157-158
 Hufeisen Britta 144
 Hymes Dell 50

I

Игнатъева Ольга П. (Ignatjewa Olga P.) 33-34
 Imedadze Natela V. 82
 Iwan Krystyna 73, 78, 87-89
 Izdebska-Długosz Dominika 13, 27, 46, 64, 84, 92, 116, 138, 148, 158, 162, 171-172, 174, 185, 188, 296, 321, 354, 386, 388, 396-401, 403, 411-412, 417

J

Jabłońska Oksana 92, 138
 Jadacka Hanna 246, 252, 264, 299, 302-303,
 307, 317, 363, 379-380, 383
 Jagodziński Grzegorz 276
 James Carl 43
 Janaszek Krystyna 13
 Janowska Iwona 13, 46, 103, 118-119, 151, 153
 Janów Jan 92
 Jarmoluk Mykoła 142
 Jasińska Agnieszka 91, 130, 146-147
 Jodłowski Stanisław 297
 Jurkowski Marian 29
 Jurowiec Elżbieta 89

K

Kaczmarek Stanisław P. 56, 107, 119, 135,
 139, 144, 149-151, 154
 Kaleta Radosław 91, 169
 Kaleta Zofia 129
 Kałuzińska Emilia 388
 Karczmarska Barbara 94
 Karolczuk Agnieszka 24, 63, 101, 129, 139-
 140
 Karolczuk Marzanna 73, 75-76, 87, 89, 136,
 187, 240, 246
 Kaufman Terrence 81
 Kellerman Eric 79
 Kijewska Anna 83
 Kita Małgorzata 118
 Klemensiewicz Zenon 19, 168, 297
 Kleppin Karin 55, 58
 Kołak Katarzyna 142
 Komorowska Hanna 34-35, 43-44, 48, 50,
 53, 58, 66, 71-72, 85-88, 100, 105-106,
 108, 110-112, 114-115, 123, 126-128,
 151, 162, 183, 247
 Konczewska Katarzyna 140
 Kononenko Iryna W. 134-135, 139, 182, 195,
 233, 239, 253, 299, 304, 306, 312, 323,
 327, 345, 362, 367, 374
 Kononenko Witalij I. 233
 Konopka Blanka 141

Korol Łesia 92
 Korzeniewska-Rogalewicz Joanna 35-36,
 42-43, 45, 70, 87
 Kosacz Anna 116, 158
 Kostić-Golubičić Mirjana 91
 Kostomarov Witalij G. (Костомаров
 Виталий Г.) 66
 Kotlarewski Iwan 133
 Kowalewska Marta 92, 141
 Kowalewski Jerzy 69, 92-94, 121, 124, 131,
 140-142, 147, 158
 Kowalikowa Jadwiga 65, 118, 138
 Kowalska Marzena 142
 Kozak Kinga 92
 Krashen Stephen 39, 82
 Krasnowolski Antoni 17
 Krawczuk Ałła 18, 20, 22, 25, 29, 31, 62, 64,
 92-93, 138, 141-142, 182, 186, 188,
 190-193, 197, 305, 312, 320, 323-325,
 343, 369, 380, 385
 Krawczyk Aleksandra 354
 Krawczyk-Neifar Elżbieta 80
 Krucka Barbara 137
 Krumm Hans-Jürgen 119
 Крылова Ольга А. (Kryłowa Olga A.) 67
 Krzeszowski Tomasz P. 34-35, 44-45, 80,
 101-103, 136, 138, 151
 Kubacka Kamila 46
 Kubiński Roman 92
 Kuc Maria 103
 Kurkowska Halina 18-19, 21, 30-31

L

Labocha Janina 297-298, 303, 305, 308-309,
 313, 317, 342
 Lado Robert 34
 Lance Donald M. 88
 Langhoff Dariusz 77
 Laskowski Roman 182
 Lee Robert 34
 Lehr-Spławiński Tadeusz 132
 Leontjew Aleksandr N. 111
 Leopold Werner 82
 Leshkova Olga 139

Levchuk Pavlo 177
 Lewandowski Jan 90, 118, 121-123, 157, 163
 Ligara Bronisława 60, 74, 177
 Lipczuk Ryszard 80
 Lipińska Ewa 32-33, 42, 44, 79, 82, 88, 121-122, 124, 126-128, 131, 150-151, 154, 366
 Lisowski Tomasz 90
 Lotko Edvard 138
 Lott David 39
 Lubaś Władysław 21

Ł

Łątka-Likh Elżbieta 46
 Łesiów Michał 132-133
 Loginow Jakub 142
 Łużny Stanisław 87, 136

M

Madej Paweł D. 138, 149, 156
 Madelska Liliana 129, 139
 Magajewska Mirosława 129
 Magnuszewska Zofia 57, 66, 73-74, 77-78, 81, 87-88, 240
 Majtczak Tomasz 90
 Malinowska Małgorzata 142
 Maliszewski Bartłomiej 94
 Mańczak Witold 187
 Markiewicz-Pławicka Elżbieta 91
 Markowski Andrzej 19-20, 22, 24-26, 28-31, 168, 288, 451, 455
 Marton Waldemar 35-36, 56, 70, 78, 110, 114
 Martyniuk Waldemar 124
 Masenko Łarysa 177
 Mazur Jan 94, 137, 162, 190
 Michońska-Stadnik Anna 167
 Mielczarek Agnieszka 90
 Mieszkowska Walentyna 89
 Mihułka Krystyna 158
 Mindak Jolanta 94
 Miodek Jan 18, 24, 27

Miodunka Władysław T. 32-33, 64, 109, 118, 120-125, 129, 162
 Mitrofanowa Olga D. (Митрофанова Ольга Д.) 66
 Młynkowiak Tadeusz 132, 158, 160
 Morcinek-Abramczyk Barbara 46
 Mystkowska-Wiertelak Anna 118-120

N

Nagórko Alicja 129
 Nemser William 41, 82
 Neuner Gerhard 144
 Newmark Leonard 35
 Nickel Gerhard 44
 Nikiel Antoni 111
 Nomańczuk Piotr 111-112

O

Odlin Terence 71, 80
 Ohorilko Oksana 92
 Ostromecka-Frączak Barbara 91, 139-140
 Otwinowska-Kasztelaniec Agnieszka 80

P

Pado Anna 60
 Palinciuc-Dudek Elena 177
 Papierz Maria 80
 Paradowski Michał B. 136, 138-139
 Pasieka Małgorzata 21, 29, 58, 62, 64-65, 69, 81-82, 88, 90, 94-95, 123, 128, 168-169, 190, 224, 276, 297, 313-315, 320, 325, 378
 Passendorfer Artur 17
 Paulston Christina B. 51
 Pawłowska Agnieszka 58-59
 Pfeiffer Waldemar 33, 107-115, 117, 151, 396, 403
 Piasecka Agata 139
 Piegzik Wioletta 118
 Pisarek Walery 17

Pisowicz Andrzej 13
 Płóciennik Iwona 25
 Podlaska Daniela 25
 Podracki Jerzy 32, 317
 Poliwanow Jewgienij D. 33
 Popson Nancy 177
 Porayski-Pomsta Józef 25, 103, 120
 Pösingerová Kateřina 77, 82, 91
 Prizel-Kania Adrianna 49, 51
 Przechodzka Grażyna 64, 190
 Przybylska Renata 25, 27, 29
 Puczkowskij Jurij 142
 Puren Christian 46

R

Raabe Horst 67, 196, 286
 Rabczuk Anna 142
 Rabiej Agnieszka 148-150, 152-153, 155-156
 Remblewska Olga 80
 Richards Jack C. 39
 Rieger Janusz 92
 Rojczyk Arkadiusz 49
 Romaniuk Svitlana 354
 Ronjat Jules 82, 133
 Rubinsztejn Siergiej L. 72
 Rusiecki Jan 110-111
 Rysak Dorota 63

S

Saloni Zygmunt 18, 25, 168, 276, 308, 380, 383
 Satkiewicz Halina 17-19, 129
 Scheffler Paweł 118-119
 Schröder-Sura Anna 144-145
 Selinker Larry 43-44, 60
 Seneka Lucjusz Anneusz (Starszy) 15
 Seretny Anna 48, 90, 108-110, 112-114, 121-122, 124, 126-128, 131, 151, 154
 Siatkowski Stanisław 103, 136
 Sicińska Katarzyna 29
 Sieradzka-Baziur Bożena 90
 Skalska Alicja 44, 158, 162

Skalski Tadeusz 44, 158, 162
 Skorupka Stanisław 20
 Skowron Jadwiga 177
 Skrundowa Zoja 89, 101, 105, 136
 Skura Marta 90
 Słoński Stanisław 20
 Słota Małgorzata 57
 Smólska Janina 50, 59
 Spillner Bernd 39
 Stasieczek-Górna Magdalena 308
 Stefańczyk Wiesław T. 13, 32
 Strutyński Janusz 283, 371, 380
 Swain Merrill 51
 Szapkina Olga 91
 Szczepankowska Irena 240
 Szczerba Lew W. 33
 Szelc-Mays Magdalena 140
 Szewczenko Taras 133
 Szober Stanisław 30
 Szpila Grzegorz 80
 Sulc Aleksander 54-55, 71, 74-75, 80-81, 114
 Szymczak Mieczysław 16

Ś

Świdziński Marek 168

T

Taylor Barry P. 82
 Tęcza Zygmunt 103, 139
 Thomason Sarah G. 81
 Tsai Natalia 46
 Tulina-Blumental Ija 139
 Turek Przemysław W. 63, 81
 Tuwim Julian 306

U

Urbańczyk Stanisław 27, 181, 363

V

Veselý Josef 24, 58, 67, 183, 194-196, 225, 246, 250

W

Walicki Aleksander 17
Вараксина Виктория А. (Waraksina Wiktorija A.) 60, 63, 77
Warchoń-Schlottmann Małgorzata 129
Weinreich Uriel 34, 73-75
Werbińska Dorota 116, 158
Widdowson Henry G. 44, 103, 151
Wieczorkiewicz Bronisław 111
Wierzbicka Anna 378
Wierzbicki Piotr 378
Wilczyńska Weronika 80, 167
Witkowski Wiesław 134
Wojaczek Ewa 30, 167
Wojenka-Karasek Magdalena 46
Wojtczak Edyta 91
Woźniakowski Waldemar 82
Woźniewicz Władysław 57, 100, 105
Wójcik Tomasz 55, 103
Wójtowicz Janina 112

Wróbel Henryk 182

Wróblewska-Pawlak Krystyna 177

Wróblewski Krzysztof 113

Wróblewski-Ibis Andrzej 17

Z

Zabrocki Ludwik 80, 103, 151
Zackiewicz Dorota 142
Zajac-Knapik Halina 34
Zakłicka Oksana 92
Zarzycka Grażyna 95
Zawadzka Agnieszka 145-146, 148
Zawilska Danuta 24, 287
Zgółkowa Halina 90
Zielińska Maria 92, 190
Zinkiewicz-Tomanek Bożena 133, 261
Zybert Jerzy 68
Zych Justyna 103
Zydroń Janusz 102-103

Ż

Żarski Waldemar 77, 113

Żydek-Bednarczuk Urszula 74, 91

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: M. Skarżyński i M. Smoczyńska, *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*, Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiowatej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska i M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Niecisława Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Michała Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Bogusłai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J. S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy – materiały konferencji naukowej*. Kraków 21–22 września 2010 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Słowistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały konferencji naukowej „Gwara i tekst”*, Kraków, 27–28 września 2013 r., pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.

- t. 19: M. Rak, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, „*Radość i nadzieja, smutek i trwoga*” w nabożeństwie drogi krzyżowej. *Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.
- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.
- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izydora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa III. Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, opracowanie M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.
- t. 27: J. Labocha, *Składnia żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, Kraków 2019.
- t. 28: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*, pod red. M. Raka i V. M. Mokienki, Kraków 2020.
- t. 29: K. Sikora, *Życzenie w gwarze i kulturze wsi*, Kraków 2020.
- t. 30: M. Rak, *Jan Karłowicz w świetle materiałów archiwalnych – dialektologia, etnolingwistyka i lituanistyka*, Kraków 2021.

Sprzedaż prowadzi
KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Biblioteka „LingVariów”. „Seria Glottodydaktyka”

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. W. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P. E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P. E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. T. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W. T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P. E. Gębała, Kraków 2016.
- t. 16: W. T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.

- t. 20:** *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21:** D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.

Książka przedstawia dokładną, staranną i kompetentną analizę trudności gramatycznych, na jakie napotykają Ukraińcy uczący się języka polskiego. Powinna stanowić obowiązkową lekturę dla przyszłych i czynnych lektorów, wskazuje bowiem na konieczność nauczania gramatyki i pokazuje, jak to skutecznie robić.

Pod koniec książki Dominika Izdebska-Długosz stawia nowy cel badawczy – analizę i opis interjęzyka polsko-ukraińskiego. [...] Nadzieja wyrażona w *Zakończeniu*, że książka pomoże w kształtowaniu nowoczesnej metodyki nauczania JPJO w grupach ukraińskojęzycznych, na pewno zostanie spełniona, o czym jestem głęboko przekonana. Cieszę się, że w środowisku glottodydaktyków polonistycznych powstała tak dobra i potrzebna praca.

Z recenzji prof. Anny Dąbrowskiej



Dr Dominika Izdebska-Długosz – asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jako lektorka języka polskiego jako obcego pracowała w środowisku polonijnym w Armenii, w prywatnych szkołach językowych w Krakowie oraz w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Od roku 2018 związana z Uniwersytetem Jagiellońskim. Prowadzi wykłady z metodologii badań glottodydaktycznych oraz teorii języka na studiach magisterskich. Uczy gramatyki kontrastywnej grupy wschodniosłowiańskiej.

Autorka monografii pedeutologicznej, wielu artykułów z dziedziny glottodydaktyki i socjologii migracji oraz podręcznika *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)* (2017). Członkini Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego.