

Edyta Manasterska-Wiącek
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID 0000-0003-4998-9668

Typowe błędy językowe w przyswajaniu języka polskiego jako obcego (grupa wschodniosłowiańska)

Nauczanie języka polskiego jako obcego od dawna zajmowało w polskim systemie kształcenia wyższego, co podkreślał jeszcze w latach 90. Jerzy Nowacki, miejsce szczególne (Nowacki 1992: 185). Jak słusznie zauważa Anna Dąbrowska, polszczyzna interesowała obcokrajowców od wieków. Było to związane z silną pozycją polityczną i gospodarczą państwa, co sprawiało, że język polski był uznawany za atrakcyjny i miał, zdaniem badaczki, moc przyciągającą (Dąbrowska 2012: 192)¹. P.E. Gębał i W.T. Miodunka podkreślają, że początki nauczania polszczyzny jako języka obcego datuje się na XVI wiek. Pierwsza gramatyka języka polskiego to wydana w Krakowie w 1568 roku *Polonicae grammatices institutio* autorstwa Francuza, P. Statoriusa-Stojeńskiego. Oznacza to, że nauczanie języka polskiego ma już pięćsetletnią tradycję. Co istotne, nauczanie go jako języka obcego wyprzedziło nauczanie polskiego jako języka ojczystego o ponad 200 lat (Gębał, Miodunka 2020: 29, 33). Wspomniana Anna Dąbrowska wydzieliła w historii nauczania języka polskiego jako obcego cztery okresy:

- okres pierwszy, tzw. dawny – od początku XVI do końca XVIII wieku,
- okres drugi – od XIX wieku do końca 1918 roku,

¹ W tym miejscu należy się odwołać do całego rozdziału książki Przemysław E. Gębała i Władysława Miodunki *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, poświęconego historii nauczania polszczyzny. Zob. też: Miodunka 2018.

- okres trzeci – dwudziestolecie międzywojenne (od 1918 do 1939 roku),
- okres czwarty – od 1945 trwający do dziś (Gębał, Miodunka 2020: 47).

Przedstawmy kilka uwag dotyczących dawnych metod nauczania zaprezentowanych przez przywołaną uczoną: „Języka polskiego uczono tak, jak języków klasycznych, czyli przez sylabizowanie, zapamiętywanie, tłumaczenie i pisanie oraz wygłaszanie oracji. Dominowała metoda werbalno-pamięciowa, przy czym dużą wagę przywiązywano do mówienia. Nie z każdego okresu przetrwały opisy metod czy też rozkładu materiału nauczania w szkołach. Informacje pochodzą z analizy podręczników oraz wiadomości dotyczących szkół tamtych czasów. W odniesieniu do niektórych placówek zachowały się fragmentaryczne informacje na temat planowanego sposobu nauczania języka polskiego jako obcego czy też lektur obowiązkowych. Na przykład w Gimnazjum Akademickim w Gdańsku prowadzony był kurs niższy (1 rok) i wyższy (2 rok). W czasie pierwszego roku uczono czytania i pisania (alfabet, całe wyrazy i zdania), a kiedy umiejętności te zostały opanowane, wówczas przechodzono do tłumaczenia na język niemiecki. Następnie wprowadzano tzw. fundamenta, czyli gramatykę (deklinacja i koniugacja, składnia, części mowy), którą opanowywano pamięciowo. Kolejno zaczynało czytać i analizować teksty, czasem ucząc się ich na pamięć. Wprowadzano też rozmówki i różne historyjki. Kurs wyższy obejmował czytanie trudniejszych tekstów, np. Pisma Świętego, poezji i prozy polskiej. Uczono się pisać listy, wygłaszać kazania i przemówienia publiczne na różne tematy” (Dąbrowska 2012: 197).

Niezależnie od zmieniających się wraz z czasem metod, zainteresowanie językiem polskim wśród obcokrajowców jest żywe i trwa. Warto jednak zaznaczyć, że „ostatnie 60 lat ma specjalne znaczenie w 500-letniej historii nauczania JPJO, ponieważ w ciągu tych lat rozwinęło się nie tylko nauczanie JPJO, ale także rozwinęły się badania naukowe poświęcone temu nauczaniu, w wyniku czego można mówić obecnie o glottodydaktyce polonistycznej jako dyscyplinie naukowej” (Gębał, Miodunka 2020: 48).

Obcokrajowcy przybywają do Polski z różnych powodów, część z nich to studenci, którzy, jak w wiekach poprzednich, chcą w naszym kraju zdobywać wiedzę na różnych kierunkach. Wśród nich są młodzi ludzie przyjeżdżający do Polski ze wschodu Europy. Znają język polski na tyle, aby móc studiować w Polsce, ale wciąż się uczą i wytworzyli pewien interjęzyk (Żurek 2014: 91–301).

Celem niniejszego badania jest analiza wybranych błędów językowych grupy osób uczących się języka polskiego jako obcego, których rodzimym językiem jest język wschodniosłowiański – rosyjski lub ukraiński². Mimo

² Przeważającą część badanych stanowili Białorusini – rodzimi użytkownicy języka rosyjskiego, dwoje pochodziło z Ukrainy, wszyscy uczestnicy ankiety to osoby dwujęzyczne – poza rosyjskim posługują się językiem białoruskim lub ukraińskim. Badanie dotyka

że na sam problem błędu podczas przyswajania języka obcego zwracano uwagę wielokrotnie (np. Kułak 2009: 136–142; Mazur 1995: 32–33), konfrontacja oceniania zgodna z systemem certyfikacji języka polskiego jako obcego z przyjętą w ramach kultury języka polskiego klasyfikacją błędów językowych już tak powszechna nie jest. Ciekawą stroną przedstawionego badania jest też wykorzystanie autorskiego ćwiczenia polegającego na napisaniu krótkiego opowiadania na bazie podanych słów kluczy. Słowa te umożliwiają ćwiczenia w wymowie w zakresie kłopotliwych dla obcokrajowców ze Wschodu dźwięków i ich połączeń. Zadanie rozwija ponadto umiejętności twórcze uczących się oraz stanowi podłoże do omawiania i korekty, wraz z twórcami opowiadań, błędów na różnych poziomach. Badanie skoncentrowane jest wokół teoretycznych zagadnień normy językowej, świadomości językowej oraz różnej genezy mechanizmów odchodzenia od normy przez obcokrajowców w stosunku do użytkowników rodzimych języka.

Funkcjonujące w kulturze języka polskiego definicje błędu językowego łączy nieświadome odstępstwo od obowiązującej normy językowej. Znajomość języka, która pozwala na swobodne posługiwanie się nim, wiąże się ściśle z zagadnieniem świadomości językowej³. Podstawą świadomości językowej jest intuicyjna wiedza użytkownika języka, która pozwala na porozumiewanie się w rozmaitych sytuacjach życiowych oraz wiąże się z umiejętnością wyboru oraz oceny różnych form językowych. Dla większości użytkowników każdego języka jest on wartością, która powinna być kształtowana, a umiejętność poprawnego mówienia stanowi podstawę oceny człowieka. Wśród cech języka, uznawanych za pożądane, wymienia się staranną wymowę, przestrzeganie reguł gramatycznych, bogactwo słownictwa oraz unikanie wulgaryzmów. Głoszenie sądów językowych, które wiążą się z koniecznością wyboru między różnymi elementami językowymi, stanowi wyraz wyższego poziomu świadomości językowej, a przejawia się chociażby w uwagach typu: „U nas się tak nie mówi”, „To nie jest dobrze powiedziane po polsku”, „Tu jest błąd językowy” (Markowski 2008: 123–126). Grażyna Krasowicz-Kupis, przywołując badania Ann van Kleeck, zauważa, że świadomość językowa ujawnia się wtedy, kiedy pojawia się nieprawidłowo wypowiedziane słowo. Świadomość cech strukturalnych języka jest uznawana za pierwotną wobec intencjonalnego zastosowania wiedzy o nich w czasie przetwarzania językowego (Krasowicz-Kupis 2004: 15).

Powyższe sądy, z których wynika, że błąd językowy jest związany z nieświadomym odstępstwem od normy językowej, z drugiej zaś strony,

zagadnienia wielojęzyczności, którego nie rozwijam z racji tego, że respondenci władają oboma językami należącymi do tej samej grupy języków słowiańskich.

³ Przywołuję tu niektóre teoretyczne ustalenia z publikacji mojego autorstwa: *Nienormatywność a wtórne przyswajanie języka* (Manasterska-Wiącek 2013).

że z normą językową wiąże się świadomość językowa, pozwalają na stwierdzenie, iż owa świadomość może być również związana z naruszeniem normy uznanej za wzorcową⁴. Komunikacja na płaszczyźnie potocznego języka polskiego pozwala osobom świadomie korzystającym z zasobów systemu językowego na użycie, dla przykładu, rzeczowników nieżywotnych w biernika liczby pojedynczej równych dopełniaczowi np. *pokrój ogórka*, zam. *ogórek*, czy zaimka wskazującego *ta* w tymże przypadku w postaci *tą (książkę)* zam. *tę* (w mowie), przy ich jednoczesnej świadomości innego funkcjonowania owych połączeń w normie wzorcowej.

Warto jednak zauważyć, że świadomość normy językowej zyskuje zupełnie inne oblicze z perspektywy osób, które uczą się języka jako obcego.

Czym jest uczenie się języka obcego – przyswajaniem systemu reguł czy raczej umiejętnością komunikowania się, adekwatnego do otaczających warunków? Pytanie przywołuje dyskusję o kompetencji językowej i komunikacyjnej (Manasterska-Wiącek 2013: 234). Kompetencja językowa wyrażała się, według Noama Chomsky’ego, m.in. w postaci nieuświadomionej wiedzy na temat poprawnych gramatycznie wypowiedzi, również ich oceny, jeśli zaś uświadomionej, to ściśle związanej z językiem ojczystym. Kompetencja komunikacyjna zaś (termin Della Hymesa) była uznawana za umiejętność dostosowania swojej wypowiedzi do określonej sytuacji komunikacyjnej⁵. W późniejszych badaniach obserwowano się kompilację tych dwóch podejść, mówiono bowiem o kompetencjach w komunikacji językowej. Były one specyfikowane na kompetencje lingwistyczne (leksykalne, gramatyczne, semantyczne, fonologiczne, ortograficzne, ortoepiczne), socjolingwistyczne oraz pragmatyczne (Raczyńska 2007). Z kolei Anna Seretny i Ewa Lipińska zwracają uwagę na potrzebę wyróżnienia w ramach kompetencji lingwistycznej (gramatycznej) odrębnego od gramatyki subkomponentu w postaci kompetencji leksykalnej. Autorki przywołują jednocześnie *Europejski system opisu kształcenia językowego*, w którym kompetencja lingwistyczna została rozbita na dwie podgrupy: kompetencję leksykalną i semantyczną (Seretny, Lipińska 2005: 76–77). Widzimy zatem swoistą zmienność szeregowania rodzajów kompetencji, być może słuszny wydaje się w tej mierze sąd Idy Kurcz, która uważa za zasadne rozróżnienie między kompetencją językową a komunikacyjną, nie da się bowiem, jej zdaniem, sprowadzić jednej z nich do drugiej. Można natomiast powiedzieć, że „kompetencja językowa jest jakby wbudowana w kompetencję komunikacyjną” (Kurcz 2011: 154, 159).

Zarówno zagadnienie świadomości językowej, jak i różnego rodzaju kompetencji są, co już zostało zaznaczone, zjawiskami znacznie bardziej złożonymi w kontekście przyswajania języka jako obcego. Uczenie się języka

⁴ Poziomy i typy normy, zob. Markowski 2008: 28–37.

⁵ Zob. też Seretny, Lipińska 2005.

obcego powinno być związane z przyswajaniem form normatywnych, zależy jednak od wielu czynników, m.in. kompetencji samego nauczyciela (zob. Komorowska 2015) oraz warunków, w których nauczanie się odbywa – w kulturze obcej czy w kulturze własnej (lub nawet w kulturze trzeciej), a także od wpływu języka rodzimego. Odbieganie od normy językowej przez osobę wtórnie przyswajającą język jest zatem wypadkową różnych składników, niezaprzeczalnie jednak formy nienormatywne generowane przez osobę uczącą się języka jako obcego mają – poza różną w stosunku do osób natywnych genezą – zupełnie inny charakter niż te, które powstają na gruncie danego języka i które są tworzone przez społeczność połączoną wspólną kulturą, tradycją i historią. Przywołajmy tu raz jeszcze frazę w rodzaju: „Tak się u nas mówi”. Zwróćmy uwagę, że użyty w niej zaimek wystąpi zawsze w odniesieniu do języka ojczystego, zupełnie inaczej pomyślimy w kontekście języka, który jest „nie nasz”, „obcy”, „ich”. W takim też kontekście zostanie omówiony zebrany dla potrzeb niniejszego badania materiał.

Zacytowana poniżej baza analityczna została zbudowana na podstawie wypowiedzi pisemnych dziesięciorga studentów z Białorusi i Ukrainy (I rok studiów, drugi semestr lingwistyki stosowanej) posługujących się językiem na nieco zróżnicowanym poziomie: między B1 a B2. Materiał zgromadzono podczas zajęć z praktycznej gramatyki oraz drogą mailową⁶. Studenci zostali poproszeni o skonstruowanie – napisanie⁷ i przeczytanie – możliwie spójnej historyjki z wykorzystaniem dziesięciu podanych słów kluczowych, a następnie o przesłanie zapisanych tekstów wykładowcy.

słowa-klucze: bałwan, Waclaw, włosy, twardy, czekać, okno, oczy, niedowiedrzanie, kartka, matematyka

(1) Waclaw popatrzył w okno i zobaczył śnieg. Nareszcie nadeszła zima! Chłopak ubrał się i poszedł do przyjaciela Antka żeby zrobić razem pięknego bałwana. Waclaw podszedł do domu Antka, wziął trochę śniegu, wylepił twardego śnieżka i wystrzelił do jego okna. W oknie pojawił się niezadowolony twarz.

— Chodźmy lepić bałwana!

Antek popartzył na niego z niedowiedrzaniem i odpowiedział mu:

— Co ty mówisz? Jaki bałwan? Nauczyciel z matematyki sprezentował na ferie zimowe pięć kartek ćwiczeń! Idź już!

Smutny Waclaw z mokrymi włosami powoli idzie do domu.

⁶ Kilka osób przesłało zdjęcia rękopisów mailem po zajęciach.

⁷ O technikach nauczania pisanego, zob. Seretny, Lipińska 2005: 245–251, zob. też: Lipińska 2006.

(2) Pan Waław był nauczycielem matematyki w liceum. Był on nauczycielem dobrym i wykastalonym, ale zawsze spoznil się na swoje zajęcia. Jeden raz zdecydowaliśmy się z grupą pójść na spacer bo nie chcieliśmy na nego czekać. Ponieważ spadł śnieg, zrobiliśmy bałwana z twardymi włosami z gałęzie. I tylko potem zobaczyliśmy go w oknie; Patrzył pan Waław z niedowierzaniem, w go rękach była kartka s napisem „Wrócie”

(3) Waław obudził się o dziewiątej. Otworzył oczy, poszedł do łazienki aby umyć zęby i uczesać włosy. O dziesiątej zaczął robić pracę domową, a dokładnie kartkę z matematyki. Po odrobieniu pracy domowej Waław zajrzał przez okno i patrzył z niedowierzaniem że pada śnieg. W tym momencie zadzwonił do przyjaciela żeby pójść lepić bałwana. Przyjaciel dał zgodę na ten pomysł, ale poprosił na niego zaczekać.

(4) Czekałem na swojego przyjaciela przez cały wieczór. Dlatego patrzyłem przez unkno. Chcieliśmy zrobić bałwana. Wreszcie mój przyjaciel Waław przyszedł. On miał ze sobą kartkę a matematyki. Dlatego że musieliśmy zrobić pracę domową. Popatrzył na niego z niedowierzeniem dlatego że myślał że nie many pracy domowej. Już po chwile kartka leżała na twardym stole. W tym czasie robiliśmy bałwana. Oczami były kamienia, włosami – gałęzie, zamiast nosu była marchewka. Rano w szkole otrzymaliśmy dwóję. Od tego czasu zawsze robimy pracę domową.

(5) Kidy Waław obudził się rano i podszedł do okienka, to zrozumiał, że nastała zima. Wszędzie leżał śnieg. Oczy chłopaka świecili się radością i on w tej samej chwili pobiegł z domu żeby zrobićbałwana. Na jego włosy padały śnieżynki i jego twarz świecił się wszędzie jak dług on czekał na ten śnieg! Ale bawiąc się z tym śniegiem zapomniał pro kartkę z matematyki z zadaniem domowym.

(6) Pewnego razu chłopiec, który miał na imię Waław czekał na swojego przyjaciela aby razem pójść na dwór lepić bałwana ze śniegu. Chłopiec bardzo już chciał iść na spacer wiec ciągle patrzył przez okno. Kiedy przyjaciel przyszedł, chłopcy zaczęli robić to co zaplanowali. Zrobili trzy śnieżne kuli, trzeba by jeszcze było znaleźć coś, żeby zrobić twarz bałwanowi, dlatego chłopcy wzienli twarde kamienie, żeby zrobić oczy i usta, potem trzeba było z czegoś z czegoś zrobić włosy, wtedy chłopcy znaleźły gałęzie, z których zrobili jeszcze ręce, ale potem do nagle do Waława zadzwoniła matka, która zapytała go z niedowiedrzaniem, czy zrobił matematykę z tej kartki, którą dała mu nauczycielka na poprzednich zajęciach. Waław powiedział, że oczywiście zrobił, ale matka wiedziała, że to kłamstwo, ponieważ zawsze sprawdzała zadania domowe swojego syna. Była na niego bardzo zła i powiedziała, żeby szedł do domu. Tak i zakończył się spacer Waława i jego przyjaciela.

(7) Działo się to po feriach zimowych. Andrzej jak zwykle czekał na Wacława po lekcjach z matematyki. Wacław ze swoim przyjacielem poszli do parku, w którym wszystkie dzieci grały, robiły bałwana. Andrzej nagle spadł na ziemię. Chłopach spytał: co się stało? Andrzej odpowiedział z niedowierzaniem: ktoś rzucił twardą śnieżką w włosy. Nie wiem, kto to zrobił. Andrzej odwrócił się i zobaczył uśmiechające się dziewczyny z szeroko otwartymi oczami. To była dziewczyna, która zawsze żartowała z chłopców w klasie.

(8) Jeden z moich sąsiadów ma na imię Wacław, jest moim przyjacielem, ma piękne on włosy. Co roku, kiedy śnieg leży już dostatecznie twardy, robimy bałwana. Tej zimy, dwudziestego stycznia, czekałam na Wacława przy u? okna. Ale kiedy Wacław wyszedł, powiedział, że ma dużo kartek z ćwiczeniami z matematyki i nie może bawić się ze mną. W jego oczach nawet nie było smutku. Popatrzyłam na niego z niedowierzaniem i poszłam do domu.

(9) Wczoraj było bardzo zimno i padał śnieg. Kiedy dzisiaj obudziłam się zaczęła rozgrzewać jedzenie. Podeszłam do okna. Na podwórku był bałwan. Nie był duży ale bardzo piękny. W jego rękach, zrobionych ze śniegu, była kartka z napisem „Mam na imię Wacław i lubię matematyki”. Włosy zostały zrobione z suchych twardych liści utkanych nitkami. W jego oczach było niedowierzanie dla tego świata. W pewnym momencie usłyszałam dziwny dźwięk. To uciekła owsianka i niestety musiałam zrobić wszystko jeszcze raz.

(10) To był zimowy mroźny piątek. Padał śnieg, dzieci bawili się i grali na ulicy w śnieżki. Marta siedziała w gabinecie matematyki i widziała to wszystko przez okno. Skończyła już swój test i marzyła o tym, żeby zrobić bałwana ze swoimi przyjaciółmi. Sąsiad czasami patrzył w jej kartkę, a nauczyciel z niedowierzaniem patrzył na niego. Gdy pan Wacław powiedział, że wszyscy mogą być wolni, wybiegła na ulicę i przed jej oczami pojawił się piękny zimowy krajobraz. Śnieżynki padli na jej włosy i teraz była najszcześliwszym człowiekiem na całym świecie. Czekala ona na ten śnieg przez całą zimę.

Należy przyznać, że z zupełnie niezwiązanych ze sobą logicznie słów kluczy studenci umieli stworzyć bardzo ciekawe mikrohistoryjki, dając wyraz swej kreatywności oraz pomysłowości. Twórczy charakter tekstów wymagał scalenia w tak krótkiej formie wielu fragmentów rzeczywistości, co jednak nie stało się barierą, ale podstawą do uruchomienia pokładów wyobraźni młodych ludzi. Klucze, które otrzymali, nie były jednak dobrane zupełnie bezrefleksyjnie. Większość z nich łączy bowiem trudność w wymowie (np. wypowiedzenie połączenia wł-, w którym -ł- często wymawiane jest przez studentów przedniojęzykowożębowo lub z zanikiem artykulacji -ł- (zamiast wymowy ł wargowego), akcent proparoksytoniczny, nagłosowe

i śródgłosowe o, połączenie -kw wymawiane przez grupy wschodnie dźwięcznie, -ć w zakończeniu bezokolicznika wymawiane miękko przedniojęzykowo-zębowo zamiast miękko palatalnie). Niezależnie od takiego ukierunkowania słów-kluczy, w przedstawionym badaniu posłużę się tylko wersją pisaną stworzonych przez studentów tekstów, omawiając je pod kątem zaznaczonych już błędów językowych. Do problemu samej istoty błędu językowego w kontekście przyswajania języka jako obcego powrócę w dalszej części tekstu.

Podziału zarejestrowanych w materiale błędów można dokonać w oparciu o rozmaite klasyfikacje⁸. P.E. Gębał i W.T. Miodunka przywołują w swojej *Dydaktyce i metodyce nauczania...* kryteria ewaluacji pisania kreatywnego dla poszczególnych poziomów biegłości językowej, wśród których w typologii błędów wyróżnione zostały na poziomach A1–B1 błędy leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne interferencje z języka rodzimego oraz nadmierna generalizacja, natomiast na poziomach B2–C2 – błędy leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne, socjolingwistyczne, socjokulturowe i pragmatyczne (Gębał, Miodunka 2020: 311–312). Z kolei Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasięka proponują klasyfikację błędów w oparciu o dwie kategorie – błędy formy i błędy użycia (Dąbrowska, Pasięka 2014: 333).

Niezależnie od „nieprzystępności” błędów popełnianych przez obcokrajowców w stosunku do błędów rodzimych użytkowników języka, badanie niniejsze oparto na tradycyjnej klasyfikacji Andrzeja Markowskiego (2008: 55–60). Kłopotliwe i niejednoznaczne przyporządkowanie rozmaitych błędnych form do grup wymienianych we wspomnianej klasyfikacji warto porównać do klasyfikacji błędów zgodnej z wytycznymi Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego⁹ w celu zestawienia różnic w interpretacji. Typ błędu w ESOKJ będzie podawany w przypisie¹⁰.

Andrzej Markowski omawia zjawisko błędów językowych w następujących grupach:

- błędy zewnątrzjęzykowe (błędy zapisu):
 - ortograficzne
 - interpunkcyjne
- błędy wewnątrzjęzykowe (systemowe):
 - błędy systemowe (językowe)
 - błędy gramatyczne
 - błędy leksykalne

⁸ Zob. Przechodzka 1993, 2004; Maliszewski 2019; Kowalewski 2015; Wojtczak 2015; Kaleta 2015; Dunin-Dutkowska; Maliszewski 2018.

⁹ W dalszej części badania na oznaczenie klasyfikacji błędów w systemie certyfikacji języka polskiego jako obcego przyjęto skrótowiec: SCJPJO. O kryteriach poprawności testów językowych, zob. Gębał, Miodunka 2020: 383–384.

¹⁰ Za konsultację dotyczącą wykorzystanych klasyfikacji dziękuję pani prof. Annie Dunin-Dutkowskiej.

- błędy fonetyczne
- błędy użycia (stylistyczne)

Analiza materiału pozwoliła na przedstawione poniżej obserwacje, grupy błędów zostały dostosowane do materiału badawczego.

Błędy gramatyczne¹¹ **Błędy fleksyjne**

Wybór niewłaściwego wzorca odmiany

- *twardego śnieżka*¹²
- *niezadowolony twarz*¹³
- *twarz świecił się*¹⁴

Studenci mylą rodzaj rzeczowników, łącząc je w związki zgody z określeniami. Czynią to konsekwentnie (w ramach samego związku), dostosowując jednak formę wyrazu podrzędnego do błędnie użytego wyrazu nadrzędnego. Jak odnotowuje Ałła Krawczuk, najczęstsze błędy fleksyjne wynikają z innej realizacji kategorii rodzaju, która decyduje o „formach fleksyjnych całego systemu imiennego oraz werbalnego” (Krawczuk 2006:137). Badaczka odnosi swoje spostrzeżenie do języka polskiego oraz ukraińskiego, ale można je rozszerzyć do grupy języków wschodniosłowiańskich.

Wybór niewłaściwej postaci tematu wyrazu

- *wrócie*¹⁵
- *przyjacieł*¹⁶
- *unkno*¹⁷
- *popatrzeł*¹⁸
- *z niedowiedrzaniem*¹⁹
- *myślał*²⁰
- *lepić*²¹

¹¹ Przykłady naruszenia normy podaję tylko w charakterze zilustrowania zjawiska, nie przytaczając wszystkich użyć w materiale badawczym.

¹² Błąd gramatyczny w SCJPJO.

¹³ Błąd gramatyczny w SCJPJO.

¹⁴ Błąd gramatyczny i ortograficzny w SCJPJO.

¹⁵ Błąd leksykalny w SCJPJO.

¹⁶ Błąd ortograficzny w SCJPJO.

¹⁷ Błąd leksykalny w SCJPJO.

¹⁸ Błąd ortograficzny w SCJPJO.

¹⁹ Błąd gramatyczny w SCJPJO.

²⁰ Błąd ortograficzny w SCJPJO.

²¹ Błąd ortograficzny w SCJPJO.

Formy powyższe są w zasadzie niedostosowaniem zapisu (i wymowy) do modelu systemowego, błędy jednak wynikają nie tyle z zapisu nieprawidłowej konstrukcji modelowej, co z zapisu niepoprawnej wymowy, np. w *myślał, lepiej* – z powtórzenia miękkiego połączenia [l]+[ja] funkcjonującego w języku rodzimym studenta (miękkie l) – rosyjskim lub ukraińskim.

W niniejszej grupie znalazły się ponadto poniższe przykłady:

- *dostateczno*²²

forma, w której został użyty niewłaściwy morfem słowotwórczy przysłówka oraz:

- *w go rękach*²³.

obserwujemy tu niepoprawną formę zaimka dzierżawczego (krótka forma *go* zamiast pełnej: *jego*)

Do omawianej grupy odnieść można również:

- *chciliśmy*²⁴
- *wzienli*²⁵
- *znaleźli*²⁶
- *zawsze spoznił się*²⁷

W ostatnim przykładzie obserwujemy niedostosowanie postaci wyrazu do konstrukcji z przysłówkiem *zawsze* podkreślającej trwanie czynności (*zawsze spóźniał się*). Niektóre z przywołanych w tej grupie wyrazów przyporządkowane zostały do błędów gramatycznych z racji zmienionych tematów, można je jednak uznać również za przykłady błędów ortograficznych, co jest świadectwem trudności w klasyfikacji takich wyrazów.

Wybór niewłaściwej końcówki fleksyjnej²⁸

- *z gałęzie*
- *śnieżne kuli*
- *zaczęła (rozgrzewać jedzenie)* (1 os. – zam. *zaczęłam*)

W języku rosyjskim i ukraińskim w czasownikach czasu przeszłego nie występują końcówki osobowe. Przytoczona forma jest doskonałą ilustracją transferu negatywnego.

²² Błąd gramatyczny w SCJPJO.

²³ Błąd gramatyczny w SCJPJO.

²⁴ Błąd gramatyczny w SCJPJO.

²⁵ Błąd ortograficzny w SCJPJO.

²⁶ Dwa błędy gramatyczne w SCJPJO.

²⁷ Dwa błędy ortograficzne i gramatyczny w SCJPJO.

²⁸ Uszczegółowiony w postaci konkretnych reprezentacji danego zjawiska językowego podział odstępstw od normy językowej dostosowuję do poczynionych na bazie materiału empirycznego obserwacji. Błędy gramatyczne w SCJPJO.

Błędy składniowe²⁹Błędy w zakresie związku zgody i rzędu

- *śnieżynki padli na...*

Męskoosobowe formy czasowników w połączeniu z rzeczownikami niemęskoosobowymi to bardzo częsty błąd osób zza wschodniej granicy Polski uczących się języka polskiego (*padli – padły*). W ich językach rodzimych nie istnieje bowiem takie rozróżnienie, a istotna jest kategoria żywotności/nieżywotności.

Spójrzmy na przykład – kalkę konstrukcji z języków wschodniosłowiańskich w tej grupie:

poprosił na niego zaczekać (zam. *poprosił (o co?), poprosił żeby...*)

Błędy w używaniu przyimków i wyrażeń przyimkowych

- *s napisem*³⁰
- *pro kartke z matematyki*³¹
- *po chwile*³²
- *przy u? okna*

Ciekawym przykładem jest ostatni z wymienionych. Widzimy, że student szuka poprawnego przyimka, nie jest pewien swojego wyboru, dostosowuje jednak formę rzeczownika wchodzącego w skład wyrażenia przyimkowego do tej, która jest mu bliższa w języku rodzimym. Niezależnie od tego, zapis świadczy o pewnej formie refleksji językowej.

Konstrukcje niepoprawne pod względem szyku

- *Patrzył pan Wacław z niedowierzaniem*
- *kiedy dzisiaj obudziłam się*
- *Tak i zakończył się zam.* (zam. *I tak. Tak oto*)
- *ma piękne on włosy*

Przykład przedostatni to kalka wschodniosłowiańskiej konstrukcji *tak i*, zamiast: *i tak*. Druga propozycja korekty to zamiana spójnika *i* na partykułę *oto*. Ostatni z przykładów można potraktować ambiwalentnie w zakresie jego klasyfikacji – studentka umieszcza zaimek w niewłaściwej pozycji w zdaniu (zam. *ma on piękne włosy; on ma piękne włosy*), nietrudno jednak zauważyć, że jest to człon zdania w zasadzie naddany i w ogóle nie powinno go w nim być w takim kontekście. Problem ten jest dobrze zaznaczony w grupie kolejnej:

²⁹ Błędy gramatyczne w SCJPIO.

³⁰ Błąd leksykalny w SCJPIO.

³¹ Błąd leksykalny w SCJPIO.

³² Możliwa jest tu inna interpretacja – zam. *po chwili* z prawidłowym przyimkiem, czyli błąd fleksyjny w klasyfikacji Markowskiego (gramatyczny w SCJPIO).

Zbędne zapożyczenia składniowe³³

- **On** miał ze sobą kartkę, kiedy śnieg leży dostatecznie twardy.
- Czekala **ona** na ten śnieg przez całą zimę.

Przytoczone przykłady świadczą o braku znajomości przez studentów reguły o opuszczaniu zaimków osobowych.

Niepoprawna parcelacja zdań³⁴

- *On miał ze sobą kartkę a matematyki.* Dlatego że musieliśmy zrobić pracę domową.
- *Na jego włosy padały śnieżynki i jego twarz świecił się wszędzie jak dług on czekał na ten śnieg!*

Wybór niewłaściwego czasu narracji zbudowanej z czasie przeszłym w nie-konsekwentnym połączeniu z czasem teraźniejszym:

- *Wacław popatrzył (...) wystrzelił (...) popatrzył – powoli idzie do domu*

Błędy leksykalne³⁵**Błędy słownikowe (wyrazowe)**Używanie wyrazów w niewłaściwym znaczeniu

- **Jeden raz** zdecydowaliśmy się (zam. pewnego razu)
- **Tylko** potem zobaczyliśmy go w oknie (zam. dopiero)

W pierwszym przykładzie student najpewniej przetłumaczył dosłownie z ukr. *одного разу* (lub z ros. *однажды*), w drugim – nie uwzględnił dwóch odmiennych znaczeń w języku polskim odpowiadających rosyjskiemu *только* lub ukraińskiemu *тільки*, wyrażanych słowami *tylko* i *dopiero*, których użycie zależy od kontekstu³⁶.

- Zrobiliśmy bałwana z **twardymi włosami**
- Przymiotnik *twardy* został użyty zamiast słowa *sztwywny*.

Błędy frazeologiczne i kolokacyjne

Używanie w mowie i na piśmie związków frazeologicznych jest bodaj ostatnią umiejętnością w nauce języka obcego. Podobnie jak gra słów, również stałe połączenia wyrazowe, których znaczenie nie wynika z sumy znaczeń budujących je komponentów, znacznie wykracza poza podstawowy poziom

³³ Błędy gramatyczne w SCJPJO.

³⁴ Błędy interpunkcyjne w SCJPJO.

³⁵ Najczęstsze błędy leksykalne popełniane przez uczących się JPJO zob. Gębał, Miodunka 2020: 260–261.

³⁶ *Tylko, dopiero* – partykuła, przysłówki, wykrzyknik – w zależności od kontekstu.

opanowania języka obcego. Nie można nie zauważyć, że rozumienie takich jednostek języka, a tym bardziej włączanie ich w mówienie, sprawia kłopot nawet rodzimym użytkownikom języka – wzrastającym na określonym gruncie kulturowym. Nic zatem dziwnego, że konstrukcje są często kalkowane (podobnie jak chociażby wyrażenia przymkowe dosłownie tłumaczone z języka rodzimego). Zarejestrowany materiał badawczy pozwolił na wyekscerpowanie jednostek, które określam jako **wyrażenia o intencjonalnym charakterze kolokacyjnym**³⁷:

- zrobić bałwana³⁸
- wylepił (śnieżka)³⁹
- rozgrzewać jedzenie⁴⁰

Jak się łatwo domyślić, dosłowne tłumaczenie przywołanych związków wyrazowych na język wyjściowy pozwoliłoby stworzyć poprawne wyrażenia w tymże języku (ros. *разогревать еду* czy ukr. *згріти їжу*). Nawiązując do świadomości językowej w rodzaju „tak się u nas mówi”, należy zauważyć, że stworzeniu tego typu kolokacji w języku polskim wtórowała najpewniej myśl: „tak się u nich mówi”. Wiadomo jednak, że korespondencja między-systemowa nie jest aż tak prosta. Co ciekawe, w dalszej części historyjki (1) student, który niepoprawnie łączy dwa znaczenia – zrobić bałwana, używa już poprawnego połączenia: lepić (bałwana). Błąd może być zatem dziełem przypadku, trudno w związku z tym mówić o pełnej świadomości funkcjonowania określonego, poprawnego w nabywanym języku połączenia wyrazów. Mimo wszystko nie świadczy to o braku intencji poprawnego mówienia/pisania, a raczej o wspomnianym braku świadomej refleksji językowej.

Podobnie poniżej:

- wystrzelił śnieżka

Pomijając niepoprawny rodzaj użytego rzeczownika, student używa błędnego połączenia wyrazów: wystrzelić + śnieżkę.

Błędy ortograficzne

Analizując różnice w interpretacji błędów w oparciu o dwie wykorzystywane tu klasyfikacje, można stwierdzić, że błędy ortograficzne są w Systemie Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego traktowane znacznie szerzej niż w tradycyjnym rozumieniu tego typu błędu (niezgodności z normami ortograficznymi), jak na przykład: *chłopcy zaczęli*. Zapis ten może zostać uznany za sygnał niewiedzy (choć nie wiemy tego na pewno) w zakresie pisowni form

³⁷ Błędy leksykalne w SCJPJO.

³⁸ Błąd leksykalny (zrobić w takiej kolokacji) w SCJPJO.

³⁹ Błąd leksykalny w SCJPJO.

⁴⁰ Błąd leksykalny w SCJPJO.

czasu przeszłego czasowników na -qć, w których samogłoski -q, -ę w pozycji przed spółgłoskami tracą rezonans nosowy i są niesłyszalne (w tym wypadku forma 3 os. l.mn.).

Analiza tekstów zapisanych przez badaną grupę studentów pozwala na dostrzeżenie licznych niedociągnięć na polu ortograficzno-interpunkcyjnym. Anna Seretny i Ewa Lipińska słusznie zauważają, że „w nauczaniu języka polskiego jako obcego ortografia i interpunkcja zazwyczaj zajmują pozycję marginalną. Uczący się są zainteresowani bardziej opanowaniem sprawności pisania rozumianego jako umiejętność komponowania i redagowania tekstów poprawnych gramatycznie i spójnych leksykalnie. Nieco później przychodzi świadomość, że jest jeszcze potrzebna poprawna ortografia i interpunkcja” (Seretny, Lipińska 2005: 49). Obserwacje autorek *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* w pełni pokrywają się ze spostrzeżeniami w zakresie prezentowanego tu materiału. Nie wiemy jednak, czy niefrasobliwość zapisu wyrazów w wymyślonych opowiadaniach nie wynika z tego, że studenci położyli nacisk na stworzenie spójnej historii, traktując samą formę pisemną jako wtórną. W związku z niedostrzeganiem przez osoby biorące udział w badaniu wartości znaków diakrytycznych w pracach badanej grupy można odnotować liczne tego typu usterki.

Podsumowanie

Błędy to naturalny element towarzyszący procesowi akwizycji języka drugiego. Analizowany materiał nie jest wyjątkowy pod względem zawartości, jest jednak kolejnym „głosem w sprawie” – unaocznia bowiem podstawowe problemy w posługiwaniu się językiem polskim przez osoby ze Wschodu. Badanie otwiera pole do dyskusji nad reinterpretacją rozumienia błędów popełnianych przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego. Pozwala jednocześnie na wyprowadzenie szeregu wniosków.

Poziom językowy badanej grupy nie jest jednolity. Warto tu zwrócić uwagę na przenikające się nawzajem, a nieanalizowane tutaj, czynniki indywidualne. Wśród nich Mirosław Pawlak wymienia: wiek, płeć, inteligencję, zdolności językowe, osobowość, style i strategie uczenia się, przekonania, motywację, gotowość komunikacyjną, lęk językowy (Pawlak 2019). Jak się wydaje, mogą one wpływać na poprawność wypowiedzi i nakreślają ciekawy, wymagający we wciąż zmieniającym się społeczeństwie nieustannego uaktualniania, obszar badań⁴¹.

⁴¹ Różne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, charakteryzujące zarówno uczących się, jak i nauczycieli, zob. Komorowska 2020: 133–260.

Przedstawiona analiza uwypukla niektóre kategorie błędów wśród uczących się języka polskiego jako obcego ze Wschodu oraz potwierdza niektóre konsekwencje marginalizowania nauczania pisania⁴². Świadczy ponadto o przewadze w pisemnej formie chęci przekazu logicznej treści, potrzeby wyrażenia określonych sensów nad względami formalnymi.

Na podstawie zaprezentowanego badania można również stwierdzić, że przedstawione klasyfikacje szeregują przykłady często bardzo odmiennie. Samo przydzielanie jednostek do odpowiednich grup w każdej typologii stanowi, co podkreśla Anna Dąbrowska, dużą trudność. „W części wypadków trzeba bowiem postępować arbitralnie, ponieważ jeden typ błędu może być włączony do różnych grup, przy czym w obu wypadkach jest to uzasadnione” (Dąbrowska: 333–334). Jak się wydaje, klasyfikacja stosowana w systemie ESOKJ jest mniej dyskusyjna. Jest to jednak sąd indywidualny.

Powróćmy do celu przedstawionego badania. Wśród przyczyn, które wpływają na naruszenie normy językowej, wskazuje się na kilka istotnych:

- nieznajomość panującej normy językowej,
- niedostateczna troska o poprawność wypowiedzi.

Nie wszystkie z wymienionych zostały uwzględnione w zaprezentowanym badaniu, w którym skupiono się na naruszeniu obowiązujących zasad, wszystkie natomiast są podkreślane w literaturze przedmiotu jako generujące błąd językowy. Izabela Orchowska pisze, że „celem uczenia się/nauczania języków obcych nie jest (...) nabywanie kompetencji komunikacyjnej równej rodzimemu użytkownikowi języka docelowego, ale wykształcenie indywidualnej kompetencji, opartej na tożsamości wielokulturowej jednostki” (Orchowska 2007: 336). Niezależnie od tak postawionego celu należy zauważyć, że w użytkowniku wtórnym danego języka będzie zakorzenione lub osadzone na długi czas przeświadczenie o nienormatywności „mojej” i „ich”. Autorefleksja taka pojawia się, jak stwierdza Izabela Gatkowska, w momencie uświadomienia sobie przez użytkownika danego języka trudności na tym tle (Gatkowska 2005: 45).

Uzmysłowienie sobie trudności w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej nikogo jednak nie uchroni przed przejawami wielopoziomowej nienormatywności w języku obcym. Czy jednak wobec naszej świadomości niedostatecznej (przynajmniej w pewnym stopniu) znajomości normy językowej języka obcego możemy na pewno mówić o błędach językowych popełnianych przez osoby uczące się? Bez wątplenia są to naruszenia panujących reguł. Jeśli tak, to czy są to błędy równoprawne w stosunku do błędów popełnianych przez użytkowników natywnych? Powyższe badanie potwierdza,

⁴² Należy jednak podkreślić, że konstatacja ta odnosi się w równym stopniu do rodzimych użytkowników języka polskiego, zwłaszcza uczniów stawianych przed podobnym, jak w niniejszym badaniu, zadaniem.

że nie. Przedstawione odstępstwa od normy w wysokim stopniu naruszają powszechnie znane i stosowane normy funkcjonowania systemu językowego, dotyczą podstawowych reguł i zasad, ale w potencjalnym odniesieniu do natywnych użytkowników języka polskiego. Zauważmy jednak, że kiedy rozpatrujemy je w odniesieniu do obcokrajowców, ich wartościowanie ma zupełnie inną naturę. Stopień przyzwolenia społecznego i tolerancja błędu w stosunku do osób posługujących się „naszym” językiem są nieporównywalne. Warto również zauważyć, że rodzaje błędów popełnianych przez nierodzimych użytkowników języka pozwalają na identyfikację ich „twórcy” jako obcokrajowca i to obcokrajowca należącego do określonej grupy językowej. Oczywiście jest bowiem, że błędy popełniane przez osoby z innych kultur będą miały nieco inny charakter, choć nie zmieni się na pewno sama odrębność owych błędów w stosunku do błędów będących udziałem Polaków.

Nie zgodność z normą w mówieniu obcokrajowców ma dwa zasadnicze źródła – naruszenie normy zależne od danych dostarczanych przez użytkowników natywnych języka (jest to sytuacja, kiedy użytkownik rodzimy mówi niepoprawnie i to od niego obcokrajowiec uczy się błędnych form) oraz odstępstwa od normy wynikające z zakłóceń niesionych przez język rodzimy.

Bibliografia

- Dąbrowska A., 2012, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Warszawa, s. 191–210.
- Dąbrowska A., *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego*, https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=%20article&id=1372:kto-gdzie-kiedy-i-dlaczego-uczy-si-dawniej-jzyka-polskiego-jako-obcego-prof-anna-dbrowska101&catid=109&Itemid=59 (dostęp 19.10.2020).
- Dąbrowska A., Pasieka M., *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr*, <https://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9100.pdf> (dostęp 19.10.2020).
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008a, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Katowice, s. 73–102.
- Dąbrowska A., Pasieka M., 2008b, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, A. Lipińska, Kraków, s. 103–113.
- Dąbrowska M., Pasieka M., 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UWr [w:] 40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław, s. 331–342.

- Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, [w:] *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, red. A. Krawczuk, I. Bundza, Kijów, s. 354–363.
- Gatkowska I., 2005, *Kilka uwag o świadomości językowej*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III, t. 1: Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*, red. G. Szpila, seria: „Język a komunikacja” VIII, Kraków, s. 41–48.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Kaleta R., 2015, *Glottodydaktyczne błędy analogiczne na przykładzie języka polskiego i języka białoruskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis” XXII, s. 319–335.
- Komorowska E., 2015, *Błędy nauczycieli na kursach języka polskiego jako obcego w biznesie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” XXII, s. 173–187.
- Komorowska E., 2020, *Nauczanie języka polskiego jako obcego dla potrzeb biznesowych na najniższych poziomach zaawansowania, rozprawa doktorska*, Kraków, <https://ruj.uj.edu.pl/entities/publication/391e01d6-db8f-4a85-a2af-fcf305aa9273> (dostęp: 20.10.2020).
- Kowalewski J., 2015, *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodziensis” XXII, s. 337–355.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Krawczuk A., 2006, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, „Postscriptum” II(52), s. 137–153.
- Kułał B., 2009, *Nauczanie języka polskiego kandydatów na studia uniwersyteckie w Polsce (na przykładzie KUL)*, [w:] *Nauczanie języków słowiańskich jako obcych w środowisku słowiańskim – stan i perspektywy. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, która odbyła się w Bańskiej Bystrzycy 24–25.04 2008 r.*, red. G. Olchowa, Bańska Bystrzyca, s. 136–142.
- Kurcz I., 2011, *O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej*, „Czasopismo Psychologiczne” XVII(2), s. 153–160.
- Lewandowski J., 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce: monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Czynniki wpływające na proces uczenia się języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, s. 57–89.
- Maliszewski B., 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne” LXVII(10), s. 99–112.
- Manasterska-Wiącek E., 2013, *Nienormatywność a wtórne przyswajanie języka*, [w:] *Język rosyjski jako przedmiot nauczania w szkole wyższej*, red. H. Munia, S. Szaszkowa, Lublin, s. 233–240.
- Markowski A., 2008, *Kultura języka polskiego*, Warszawa.

- Mazur J., *Językowe i kulturowe uwarunkowania kształcenia sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1995, s. 32–33.
- Miodunka W.T., 2018, *Gramatyka języka polskiego Statoriusa ukazała się 450 lat temu. Refleksje o jej znaczeniu dla historii polskiego językoznawstwa*, „Poradnik Językowy” DCCCLIX(10), s. 10–24.
- Nowacki J., 1992, *Nauczanie języka polskiego jako obcego w wybranych ośrodkach w Polsce (na podstawie przeprowadzonego sondażu)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” IV, s. 183–188.
- Orchowska I., 2007, *Próba zdefiniowania „interkulturowego stylu komunikacyjnego” dla potrzeb dydaktyki języków obcych na poziomie zaawansowanym*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, red. W. Chłopicki, seria: „Język a komunikacja” XIX, Kraków, s. 337–343.
- Pawlak M., 2019, *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić*, „Języki Obce w Szkole” II, <http://jows.pl/artykuly/czym-sa-roznice-indywidualne-w-nauce-jezyka-obcego-i-jak-sobie-z-nimi-radzic> (dostęp 20.09.2020).
- Przechodzka G., 1993, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin, s. 39–48.
- Przechodzka G., 2004, *Problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wschodniosłowiańskich (wybrane zagadnienia)*, [w:] *W kręgu wiernej mowy*, red. M. Wojtak, M. Rzeszutko, Lublin, s. 529–536.
- Raczyńska M., 2007, *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, s. 169–175, <https://omega.polsl.pl/info/article/PSL0c5d6378518a40a791aa77be9571aec7/> (dostęp: 20.10.2020).
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Wojtczak E., 2015, *Kompetencja składniowa i jej niedostatki w polszczyźnie mówionej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis” XXII, s. 283–294.
- Żurek A., 2014, *Z badań nad interjęzykiem*, [w:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, Wrocław, s. 291–301.

Streszczenie

Celem niniejszego badania jest analiza błędów językowych wybranej grupy osób uczących się języka polskiego jako obcego, których rodzimym językiem jest rosyjski bądź ukraiński. Dodatkowo autorka konfrontuje wybraną klasyfikację błędów językowych z Systemem Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego. Analiza została przeprowadzona na podstawie autorskiego pomysłu – krótkich opowiadań napisanych przez grupę uczestniczącą w badaniu z wykorzystaniem słów kluczy. Otwiera ona pole do dyskusji nad reinterpretacją rozumienia błędów popełnianych przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego. Badanie potwierdziło teoretyczne sądy, wskazujące na przewagę w pisemnej formie chęci przekazu logicznej treści, potrzeby wyrażenia

określonych sensów nad względami formalnymi. Pokazało również, na jakie aspekty w nauczaniu języka polskiego jako obcego grup wschodniosłowiańskich warto zwrócić uwagę. Przedstawione klasyfikacje błędów językowych szeregują przykłady bardzo często odmiennie. Samo przydzielanie jednostek do odpowiednich grup w każdej typologii stanowi dużą trudność.

Typical language Errors in Acquiring Polish as a Foreign Language (East Slavic Group)

Abstract

The aim of this study is to analyze language errors made by a selected group of learners of Polish as a foreign language whose native languages are Russian or Ukrainian. In addition, the author compares a chosen classification of language errors with the official Certification System for Polish as a Foreign Language. The analysis is based on an original research method involving short stories written by the study participants using key words. This creative approach opens a space for discussion on how errors made by learners of Polish as a foreign language can be reinterpreted and understood. The findings confirmed theoretical assumptions about learners' tendency to prioritize logical content and the need to convey specific meanings over formal correctness in written communication. The study also highlighted areas that deserve special attention in teaching Polish as a foreign language to East Slavic learners. The presented classifications of language errors often categorize the same examples differently, and assigning individual instances to appropriate categories within each typology proves to be a significant challenge.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, błędy językowe, grupa wschodniosłowiańska

Keywords: Polish as a foreign language, language errors, East Slavic group