

**Violetta Elżbieta BORECKA**

Uniwersytet w Białymstoku

violetta.borecka@wp.pl

## **ANALIZA BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH W PRAKTYCE GLOTTODYDAKTYCZNEJ (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ)**

### **1. WPROWADZENIE**

Wizja nowoczesnej edukacji zakłada, że uczeń jako autonomiczny i kreatywny podmiot, znajduje się w centrum wszelkiej działalności dydaktycznej. Celem działania pedagogów jest więc kształtowanie w uczniach poczucia własnej wartości, promowanie ich mocnych stron, zachęcanie do odnoszenia sukcesów szkolnych poprzez pozytywną motywację. Niepowodzenie jest w tym środowisku postrzegane jako część składowa porażki nie tylko ucznia, ale również jego nauczyciela i systemu edukacyjnego. W takich okolicznościach koncentrowanie się glottodydaktyka na błędach językowych popełnianych przez ucznia w trakcie nauki języka obcego zamiast na jego osiągnięciach może wydawać się działaniem wręcz niestosownym. Istnieją jednak ważne powody, dla których to skupienie na błędach jest istotne. Analiza błędów uczniowskich służy bowiem ważnym celom pedagogicznym i psycholingwistycznym. Z pedagogicznego punktu widzenia błąd językowy jest specyficzną reakcją zwrotną ucznia ukazującą wartość stosowanych przez nauczyciela procedur dydaktycznych. Analiza błędu odpowie więc na pytanie, co uczeń już opanował, a czego jeszcze nie umie. Na płaszczyźnie psycholingwistycznej błąd postrzega się jako produkt procesu zachodzącego w umyśle osoby uczącej się języka obcego. Analiza próbuje zatem wyjaśnić, jak wygląda ten proces, i zgłębić skomplikowaną naturę akwizycji. Dąży do opisu strategii i technik stosowanych przez ucznia w celu opanowania

nowego systemu językowego. Stawia sobie za cel odpowiedź na pytanie o przyczyny uczniowskich błędów i ostatecznie zakłada, że popełnianie ich paradoksalnie może doprowadzić do sukcesu w nauczaniu/uczeniu się poprzez świadome zaangażowanie intelektu uczniów w proces samo-kontroli i autokorekty. Koncentracja na błędach jest więc ważnym środkiem zwiększającym szanse metodyki nauczania.

Celem artykułu jest ukazanie istoty analizy błędów obcojęzycznych oraz jej znaczenia w praktyce glottodydaktycznej. Po krótkim przypomnieniu założeń teoretycznych dotyczących poszczególnych faz analizy opisano problemy, jakie zarejestrowano w trakcie realizacji badań nad błędami popełnianymi przez polskich uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wypowiedziach pisemnych w języku angielskim. Zreferowane komplikacje dotyczą wybranych etapów, a w szczególności: identyfikacji, klasyfikacji błędów oraz eksplikacji ich źródeł. W zakończeniu sformułowano kilka refleksji odnoszących się do wartości tej techniki w praktyce pedagogicznej.

## 2. ANALIZA BŁĘDU W INTERJĘZYKU UCZNIA

Błąd obcojęzyczny poddawany był systematycznym obserwacjom, odkąd behawiorystyczna teoria uczenia się języków założyła, że badania kontrastywne par języków są w stanie wykazać występujące między nimi różnice i podobieństwa strukturalne. Błąd uznawano za zjawisko jednoznacznie negatywne, którego występowanie należy przewidzieć i mu zapobiec. Idea kognitywnego podejścia do nauki zmieniła ten pogląd – w centrum uwagi znalazł się uczeń i jego kompetencja w zakresie nowo przyswajanego języka. Uznano, że samodzielny błąd, jako zjawisko powierzchniowe, nie jest tak interesujące, jak kryjący się za nim system językowy tworzony przez ucznia. Błąd zaczęto postrzegać jako pozytywny aspekt – najważniejsze źródło informacji o istocie nauki języków (Corder 1973: 257) i narzędzie uczenia się gramatycznej poprawności (Selinker 1992: 150). W odpowiedzi na krytykę badań kontrastywnych powstała nowa metoda dokumentowania trudności językowych – **analiza błędu**, polegająca na porównywaniu zdefiniowanych i sklasyfikowanych błędów ucznia z prawidłowymi strukturami modelu języka docelowego. Analiza błędu jest więc szczególnym rodzajem analizy kontrastywnej, a różnica między nimi polega na braku teoretycznego opisu języka ucznia,

który pomógłby porównać jego strukturę ze strukturą języka docelowego. W związku z tym analiza błędu sprowadza się do opisanego nieznanego do tej pory specyficznego idiosynkratycznego kodu odmiennego zarówno od języka ojczystego ucznia, jak i języka docelowego. Ten uczniowski dialekt, nazwany przez Selinkera **interjęzykiem**, jest produktem pięciu kognitywnych procesów występujących w trakcie akwizycji, na które składają się: transfer językowy, transfer uczenia, strategia uczenia się języka obcego, strategia komunikowania się w języku obcym, generalizacja materiału językowego (Selinker 1992: 247). Każdy z nich samodzielnie lub w kontakcie z innym czynnikiem może być odpowiedzialny za powstanie lub wzmocnienie błędów ujawniających się w interjęzyku i determinujących jego wygląd. Interjęzyk nie jest zjawiskiem jednorodnym i stałym – składa się z przejściowych etapów w rozwoju ucznia charakteryzujących się sobie jedynie właściwą grupą błędów i reguł gramatycznych, którymi uczeń posługuje się w danym momencie, korzystając zarówno z reguł języka ojczystego, jak i języka docelowego (McLaughlin 1987: 61). Selinker zakłada, że niektóre błędy ewoluują w kierunku prawidłowych struktur i po pewnym czasie zanikają, ale część z nich ulega fosylizacji i pozostaje w interjęzyku na zawsze (Zybert 1999: 175). Odpowiednio wcześniej przeprowadzona analiza błędu może zapobiec takiej negatywnej sytuacji.

Technika analizy błędów obcojęzycznych w oparciu o klasyczne już ujęcie Stephena Pita Cordera powinna opierać się na kilku następujących po sobie etapach (Corder 1973: 268–294). Pierwszym jest **identyfikacja** błędu, która implikuje precyzyjne określenie, czym jest błąd obcojęzyczny. Według Cordera błąd (ang. *error*) ukazuje lukę w kompetencji ucznia, pojawiającą się wówczas, gdy ten nie potrafi poprawnie przekazać treści i nieświadomie łamie normę systemową, której nie opanował. Ważne jest rozróżnienie naruszenia kodu językowego od przypadkowego przejęzyczenia, gafy czy lapsusu. Pomyłka taka (ang. *mistake*) odzwierciedla jedynie sporadyczną usterkę, która powstaje w niesprzyjających okolicznościach. Uczeń, mimo znajomości zasad i posiadanej wiedzy, tworzy nieprawidłową wypowiedź ze względu na zmęczenie czy brak koncentracji. Zdarza się, że po pewnym czasie (jeśli ma sposobność) samodzielnie poprawia swoje omyłki. Identyfikacja błędu zakłada więc rozróżnienie istotnego w procesie analizy błędu kompetencji (*error*) od nieistotnego błędu produkcji (*mistake*). Zarówno analiza teoretyczna, jak i praktyczne działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela powinny ignorować

przypadkowe przejęzyczenia i skupiać się na błędach, które są systematycznymi naruszeniami kodu językowego i mówią o rzeczywistej wiedzy ucznia (Corder 1981: 10).

**Deskrypcja błędu**, będąca kolejnym etapem analizy, polega na zinterpretowaniu zamiaru komunikacyjnego ucznia i zrekonstruowaniu poprawnej wypowiedzi. Należy więc porównać odchylenie wypowiedzi ucznia od prawidłowej, semantycznie ekwiwalentnej wypowiedzi w języku docelowym i dokonać jego korekty. Wyróżnia się dwa rodzaje korekt: autoryzowane i nieautoryzowane (Grucza 1978: 32–33). Korekta autoryzowana jest łatwa do prawidłowego przeprowadzenia, gdyż może być dokonana w porozumieniu z uczniem-autorem błędnej wypowiedzi lub na podstawie stosownie sformułowanego zadania polegającego na przykład na tłumaczeniu określonych przez nauczyciela treści z języka ojczystego na docelowy lub odwrotnie. Taki rodzaj korekty jest zwykle możliwy w warunkach szkolnych, ze względu na częsty kontakt nauczyciela z uczniem i procedury dydaktyczne. Prawidłowy opis błędu może być problematyczny w sytuacji, gdy niemożliwa jest konfrontacja lub gdy uczeń zapytany o sens wykonanego przez niego samodzielnie zadania nie potrafi odtworzyć treści, które chciał przekazać. Nieautoryzowanej korekty nie powinno się uwzględniać w analizie błędu, gdyż nauczycielska interpretacja błędnej wypowiedzi ucznia może być niewiarygodna. Istotne jest, aby opisu błędów językowych dokonywać na bazie całego interjęzyka, a nigdy w izolacji od prawidłowych wypowiedzi.

Do zadań opisu błędów należy również dokonanie ich **taksonomizacji**. Heidi Dulay, Marina Burt & Stephen Krashen (1982: 146–150) zaproponowali taksonomię strategii powierzchniowej, wskazującej różne sposoby zmian struktur. Wyróżnili więc błędy pominięcia, błędy dodania, błędy morfosyntaktyczne i błędy pozycji. Rod Ellis argumentuje, iż kiedy analizuje się błąd tylko jako zjawisko typowo lingwistyczne, określenie przyczyny błędu w niektórych przypadkach może okazać się niezmiernie trudne, jeśli nie niemożliwe. Uważa także, że taksonomia strategii powierzchniowej jest niezgodna z ideą interjęzyka, gdyż nie identyfikuje procesów kognitywnych zachodzących w trakcie akwizycji i zakłada, że uczniowie nie tworzą własnego języka, a jedynie operują na powierzchni struktur już istniejących. Wyodrębnia więc błędy fonetyczno-fonologiczne, leksykalne, morfologiczne, syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne (Ellis 1994: 56). Mimo że kryterium

przynależności do podsystemów językowych jest chętnie wykorzystywane przez dydaktyków (np. do określenia częstotliwości występowania pewnego typu błędów, tworzenia planów nauczania, przygotowywania materiałów dydaktycznych), to jednak w niewielkim stopniu wyjaśnia ono procesy odpowiedzialne za akwizycję języka obcego i powstające trudności.

Prawidłowo dokonany opis i klasyfikacja umożliwią **eksplikację błędu**, czyli znalezienie jego źródła. Wczesne badania nad rolą transferu w nauce języka obcego ograniczały się do stwierdzenia, że brak znajomości pewnych elementów języka obcego skutkuje sięganiem do odpowiednich elementów języka ojczystego. Zakładano, iż negatywne skutki transferu będą tym silniejsze, im większe będą różnice strukturalne między dwoma językami. W wyniku dokładniejszych badań nad przyswajaniem języka obcego ten pogląd został zrewidowany i obecnie wiadomo, iż dystans międzyjęzykowy może mieć zarówno negatywne, jak i pozytywne oddziaływanie (Ringbom 1987). W dalszym ciągu uznaje się, że błąd jest motywowany językowo i pojawia się w języku ucznia najczęściej wskutek interferencji struktur języka ojczystego na struktury języka docelowego. Jednak nie jest to jedyne źródło błędu. Istnieją błędy rozwojowe (ang. *developmental errors*), popełniane przez uczniów na całym świecie niezależnie od wpływów międzyjęzykowych. Są one spowodowane próbami uproszczenia nowo poznawanego języka i objawiają się w postaci opuszczeń (\*I √ *eating lunch*) lub nadmierną generalizacją przyswajanego bodźca (\*I *eated lunch*) (Ellis 2000: 19).

Na podbudowie tych treści Diane Larsen-Freeman i Michael Long (1991: 59) rozróżnili dwa główne mechanizmy odpowiedzialne za powstawanie błędów: interferencję interlingwalną (zewnątrzęzykową) oraz interferencję intralingwalną (wewnątrzęzykową). **Interferencja interlingwalna** ma związek z błędną realizacją struktur języka obcego na podstawie analogii do języka ojczystego. Interpretuje się ją jako dynamiczny proces nawarstwiania się i mieszania elementów i struktur tych dwóch języków. **Interferencja intralingwalna** polega na generalizacji bodźców, czyli przenoszeniu wzorców wcześniej wyuczonych struktur na struktury aktualnie przyswajane (ang. *overgeneralisation*) lub na uproszczeniu konstrukcji (ang. *simplification*) w obrębie jednego i tego samego języka docelowego. Poszukując przyczyn błędów, można również brać pod uwagę strategie podejmowane przez ucznia w celu przezwyciężenia trudności, takie jak strategie komunikacyjne czy strategie uczenia się (Ellis 1995: 52).

**Ewaluacja błędu** pociąga za sobą oszacowanie powagi błędu w celu podjęcia zasadniczych decyzji dydaktycznych. Nauczyciele częściej dokonują oceny błędów lokalnych (odnoszących się do pojedynczego elementu w obrębie zdania, np. formy gramatycznej czasownika) niż błędów globalnych, które zaburzają strukturę całego zdania i uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi (Ellis 2000: 20). Ewaluacja błędu jest często tendencyjna i uzależniona od programu nauczania na danym etapie edukacji.

Kolejność wymienionych etapów nie jest przypadkowa, zachodzi między nimi dość ścisły związek poprzedzania i następowania. Bez względu na zachowanie procedury umożliwi realizację terapii i profilaktyki błędów, które są z pedagogicznego punktu widzenia naczelnym celem analizy.

### 3. WYBRANE PROBLEMY ANALIZY BŁĘDU OBCOJĘZycznego

Mimo istotnych zalet, jakie daje glottodydaktyce analiza błędu, nie trudno zauważyć jej ograniczenia (Ellis 1990: 46). Krytyce poddaje się przede wszystkim fakt, iż technika ta ignoruje prawidłowo tworzone elementy języka docelowego oraz te struktury, które są przez ucznia pomijane ze względu na jego strategię komunikacyjną i strategię uczenia się. Opisy błędów bywają zwykle niejasne i ogólnikowe, a ich klasyfikacja – subiektywna i uzależniona od interpretacji nauczyciela. Brakuje również danych ilościowych, które umożliwiłyby statystyczną analizę uzyskanych wyników. Glottodydaktycy często skarżą się, że nie jest możliwe zrekonstruowanie prawidłowych wypowiedzi, a tym bardziej określenie źródła błędów. Dotyczy to szczególnie sytuacji, gdy brak jest podstaw do stwierdzenia, czy pojawiający się w rejestrze ucznia błąd jest zjawiskiem regularnym, czy jest efektem omyłki lub zgadywania. Analiza idiosynkratycznych reguł językowych powinna być systematyczna, wówczas łatwiej można zidentyfikować błędy kompetencji, wskazać ich źródła i zastosować skuteczną terapię. Wymaga to jednak regularnej, długoterminowej i indywidualnej współpracy nauczyciela z uczniem, co w naszych warunkach jest często niemożliwe. Polscy uczniowie, zanim przystąpią do egzaminu maturalnego, realizują podstawę programową nauczania języka angielskiego w kilku cyklach – na poziomie wczesnoszkolnym, w klasach 4–6 szkoły podstawowej, w gimnazjum oraz w szkole ponad-

gimnazjalnej. Niekorzystym, ale nieuniknionym zjawiskiem ze względu na organizację pracy szkół są zmiany kadry pedagogicznej w trakcie jednego etapu nauczania czy nawet w ciągu jednego roku szkolnego. Ani teoretyczna ciągłość edukacji językowej, ani kontrola kompetencji w postaci egzaminów zewnętrznych nie umożliwiają systematycznych działań dydaktycznych w obszarze obserwacji rozwoju interjęzyka uczniów i weryfikacji popełnianych przez nich błędów. W takich warunkach utrudniona jest więc zarówno terapia błędów, jak i ich profilaktyka.

### 3.1. PROBLEMY NA ETAPIE IDENTYFIKACJI BŁĘDÓW

Już w początkowym etapie procesu analizy pojawia się istotny problem polegający na odróżnieniu wypowiedzi błędnych od poprawnych. Warto pamiętać, że błędu nie należy rozpatrywać w izolacji, gdyż jego charakter jest determinowany przez kontekst całej wypowiedzi. Wiele uczniowskich sformułowań uznawanych za błędne można interpretować na kilka sposobów. Poniższy przykład ukazuje problem identyfikacji błędu, który bez konsultacji z uczniem trudno skorygować i tym bardziej opisać. Uczeń, który napisał zdanie:

*\*My father convinced that I go to university*

mógł mieć na myśli: *My father suggested that I go to university* lub *My father convinced me to go to university*. Obie interpretacje są prawdopodobne i dopuszczalne w tym kontekście. Nie wiadomo więc, czy uczeń nie potrafi dokonać komplementacji czasownika *convince* poprzez wybór stosownej struktury gramatycznej (w postaci zaimka *me* i bezokolicznika *to go*), czy nie rozróżnia znaczenia leksykalnego czasowników *convince* (przekonać) oraz *suggest* (sugerować).

Problem identyfikacji błędu ze względu na trudności interpretacyjne widoczny jest również w poniższej wypowiedzi:

*\*If your students don't do well on their tests, they cannot be very good.*

Zaimek osobowy *they* w zdaniu nadrzędnym może odnosić się zarówno do podmiotu zdania podrzędnego (*your students*), jak i do jego dopełnienia (*tests*). Poprawa może wymagać przeformułowania całej treści wypowiedzi. Trudności w rozróżnieniu formy błędnej od poprawnej pokazują, jak subiektywne może być pojęcie błędu. Jego korekta musi być uzależniona zarówno od intencji przekazu, jak i interpretacji błędu.

Innym istotnym aspektem odróżniania struktur błędnych od poprawnych jest stwierdzenie, czy dana wypowiedź powoduje zaburzenia komunikacyjne. Kryterium to często powoduje, że niektóre nieprawidłowości są akceptowalne w pewnych warunkach, a w innych nie. Okazuje się bowiem, że norma lingwistyczna i glottodydaktyczna nie muszą być identyczne. Z tego względu nauczyciele języków obcych niebędący „native speakerami” często surowiej oceniają wypowiedzi uczniowskie w stosunku do obcokrajowców, którzy zwracają większą uwagę na realia komunikacyjne (dopuszczając odstępstwa w obrębie danego języka), a nie na normy preskryptywne. Zdanie utworzone przez ucznia *I saw Ben this morning* i wyrwane z kontekstu wypowiedzi może być uznane przez polskiego nauczyciela za błędne. Uczniowie na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej poznają bowiem standardowe reguły stosowania i rozróżniania czasów gramatycznych Past Simple oraz Present Perfect Simple, podkreślające, że zdanie odnoszące się do przeszłości musi zawierać określnik czasu przeszłego (np.: *last week, two hours ago, yesterday*). Zastosowanie określnika teraźniejszości *this morning* wskazywałoby na konieczność wprowadzenia konstrukcji: *I have seen Ben this morning*.

W przypadku korpusów tworzonych przez uczniów na poziomie kompetencji potocznie określanym jako początkujący czy średniozaawansowany istnieje widoczna różnica w porównaniu do języka realizowanego przez dorosłego „native speaker”, umożliwiającą łatwiejszą identyfikację błędnej struktury. Jednak w przypadku analizy wypowiedzi uczniów na poziomie zaawansowanym identyfikacja błędów nastęrcza mnóstwa problemów. Nauczyciel często zauważa, że wypowiedzi brakuje kolorytu języka docelowego, jednak trudno stwierdzić, co powoduje takie wrażenie i który element jest błędny (Ringbom 2007). W zdaniu *\*Geography is my favourite subject, it's interesting, challenging, and motivates me* zauważono błąd, który ma zupełnie inną naturę niż typowe błędy gramatyczne czy leksykalne na poziomie B1. Wypowiedź ta wydaje się prawidłowa ze względu na użyte słownictwo oraz struktury gramatyczne. Zaburzona została tu równowaga stylistyczna między użytymi przydawkami w drugiej części zdania. Należałoby dokonać zmiany wyrażenia czasownikowego *motivates me* na przymiotnik *motivating* – dla zachowania przejrzystości wypowiedzi: *Geography is my favourite subject because it's interesting, challenging, and motivating*.

Kolejny przykład przedstawia błąd polegający na zakłóceniu przyczynowo-skutkowego wywodu wypowiedzi:



*\*I've chosen biology to take as my final school exam because this subject is challenging and rewarding, and I plan on being a vet.*

Aby poprawić zdanie, trzeba zmienić kolejność występujących w nim elementów, tak aby cała wypowiedź była spójna i logiczna: *I plan on being a vet, so I've chosen biology to take as my final school exam. I also like biology because I find it challenging and rewarding.*

### 3.2. PROBLEMY NA ETAPIE OPISU I KLASYFIKACJI BŁĘDÓW

Trudności na etapie opisu i klasyfikacji błędu pojawiają się często w przypadku wypowiedzi zawierających niewłaściwie zastosowane przedimki (a/an, the, przedimek „zerowy”). Stosuje się sposoby opisu ograniczone zwykle do struktury powierzchniowej. Nauczyciel może problem z przedimkiem uznać za błąd pominięcia (*\*My father is √ electrician*), błąd dodania (*\*I haven't eaten **the** breakfast today*), błąd selekcji (*\*A weather is cold and rainy here*) lub błąd szyku (*\*She's a such nice girl*). Wymienione zjawisko, będące świadectwem niedostatecznego opanowania systemu identyfikacji tej samej kategorii gramatycznej (przedimków), jest klasyfikowane jako różne rodzaje błędów, co utrudnia prawidłowe ustalenie przyczyny nieprawidłowości.

Trudności w taksonomizacji błędów można także zauważyć w kolejnym przykładzie:

*\*I'm learning English for six years* (poprawnie: *I've been learning English for six years*).

Stwierdzenie, że uczeń popełnił dwa błędy: błąd dodania (niepotrzebnie użył *\*am*) oraz błąd opuszczenia (pomiął *have been*) ani nie wyjaśni źródła błędu, ani nie umożliwi zrozumiałej i świadomej poprawy. O wiele lepiej jest stwierdzić, że uczeń dokonał błędu selekcji – wybrał niewłaściwą strukturę gramatyczną, gdyż nie opanował systemu czasów gramatycznych języka angielskiego. Okazuje się, że opis struktury powierzchniowej należy uzupełniać o kryteria przynależności do podsystemów językowych lub inne kryteria w celu prawidłowej charakterystyki błędu – może być konieczne łączenie różnych klasyfikacji lub samodzielne utworzenie bardziej szczegółowego podziału błędów.

W interjęzyku polskiego ucznia wyjątkowo często zauważamy, że w jednym zdaniu pojawiają się różne grupy błędów nakładających się na siebie, uniemożliwiając określenie błędu prymarnego. Interesującym

przykładem, wartym omówienia, jest sposób, w jaki polscy uczniowie tłumaczą zdanie „Może pożyczę ci jakąś interesującą książkę do czytania?” na język angielski:

*\*Maybe borrow you some interesting book for reading? (poprawnie: I may/could lend you an interesting book to read).*

Uczeń, chcąc przekazać wszystkie treści występujące w polskim zdaniu, dokonuje dosłownego przekładu treści „słowo-po-słowie” z zachowaniem zarówno szyku poszczególnych wyrazów, jak i budowy związków składniowych. W uczniowskim przekładzie można wyszczególnić więc następujące błędy: błąd pominięcia (brak podmiotu *I*), błąd rozróżnienia znaczenia leksykalnego (*\*borrow* – poprawnie: *lend*), błąd rozróżnienia kategorii gramatycznej (*\*some* – poprawnie: *a*), błąd komplementacji orzeczenia (*\*for reading* – poprawnie: *to read*). Dodatkowo podkreślić należy, że przysłówek *maybe*, mimo że tłumaczony na język polski jako *może*, nie spełnia tu właściwej funkcji, gdyż oznacza raczej wątpliwość, a nie propozycję i jest tu zbyteczny. Powyższy przykład ilustruje sytuację, w której widać, że nawet dokładne opisanie i klasyfikacja pojedynczych, wyodrębnionych błędów struktur powierzchniowych jest działaniem niewystarczającym. Niezbędna jest dalsza analiza, spojrzenie z szerszej perspektywy – całego zdania lub nawet dłuższej wypowiedzi ucznia, co umożliwi dotarcie do źródła popełnionych błędów.

Błędy nakładające się na siebie na różnych poziomach (wewnętrznych i zewnętrzny językowych), przecinające kategorie leksykalne i gramatyczne, tworzące mutacje morfologiczno-semantyczne czy syntaktyczno-semantyczne nie są rzadkim zjawiskiem pojawiającym się w interjęzyku polskiego ucznia. Warto więc poświęcać temu etapowi analizy więcej uwagi. Opis błędu i jego klasyfikacja nie powinny pozostawiać wiele miejsca na subiektywną ocenę nauczyciela i jego dowolną interpretację, gdyż są podstawą informacji zwrotnej dla uczniów i służą wyjaśnieniu przyczyny błędu.

### 3.2. PROBLEMY NA ETAPIE WYJAŚNIANIA ŹRÓDEŁ BŁĘDÓW

Analizując przyczyny błędów obcojęzycznych, zakłada się zwykle, że za jeden błąd odpowiada jedna z dwóch wykluczających się nawzajem przyczyn: interferencja zewnętrzna, polegająca na transferze struktur z języka ojczystego, lub interferencja wewnętrzna, występująca najczę-

ściej w postaci generalizacji bodźca lub simplifikacji konstrukcji w obszarze języka docelowego. Oczywiście nie budzi wątpliwości fakt, że oba mechanizmy aktywizują się w sytuacji niedostatecznej kompetencji językowej. Wydaje się jednak, że założenie o pojedynczym i homogenicznym bodźcu wyzwalającym błąd jest wyjątkowo uproszczone, gdyż nie ma żadnych logicznych ani psycholingwistycznych powodów, dla których ten sam błąd w jednej sytuacji nie może być następstwem jednego czynnika, a w innej sytuacji – innego. Błąd może być samodzielnym produktem czynnika interferencji zewnętrznej bądź może zachodzić w kooperacji z innymi czynnikami interferencyjnymi wewnętrznymi lub pozainterferencyjnymi, modyfikując się nawzajem lub wzmacniając. Źródła błędów upatruje się przecież nie tylko w szerokim obszarze językowym, ale także psychologicznym, neurofizjologicznym, socjologicznym, glottodydaktycznym i pragmatycznym. Nie udało się dotąd prześledzić siły ani kolejności ogniw w łańcuchu bodźców. Jest to doskonale widoczne w poniższych przykładach, ilustrujących problemy analizy błędów na etapie wyjaśniania ich źródeł.

Do najczęściej zauważanych trudności pojawiających się w trakcie nauki języka angielskiego należy poruszony już temat prawidłowego użycia przedimków. Polscy uczniowie pozbawieni są intuicji powstającej wskutek doświadczenia przy akwizycji języka ojczystego (jak dzieje się to w przypadku uczniów hiszpańskich czy niemieckich). Za redundancję przedimka lub jego niewłaściwe użycie, według Janusza Arabskiego, odpowiedzialny jest więc **wpływ interferencji struktur języka polskiego**. Ze względu na brak takiej kategorii gramatycznej jak przedimek w języku polskim autor nazywa ten mechanizm zewnętrzną interferencją pasywną (Arabski 1968: 74). Podobnie Jerzy Zybert zakłada, że za błędy tego typu odpowiedzialny jest negatywny transfer struktur z języka polskiego. Uczeń wprawdzie zdaje sobie sprawę z występowania określników w języku angielskim, ale stosuje je zupełnie przypadkowo (Zybert 1999: 70). Pojawiają się więc różnorodne modyfikacje polegające na zamianie przedimków (*\*A picture shows two women: the mother and the daughter*), pominięciu ich (*\*√ Woman is buying √ dress*) lub umieszczeniu tam, gdzie są zupełnie zbędne (*\*I like a music and a sport*).

Niezależnie od interferencji języka ojczystego zupełnie logiczną przyczyną opisywanego typu błędu może być **mechanizm interferencji wewnętrznej języka angielskiego** występujący tu pod postacią simplifikacji. Upraszczenie struktur jest niezależne od narodowości uczniów i wpływu

międzyjęzykowego, a opuszczanie przedimków pojawia się w wypowiedziach różnych uczniów, niezależnie od tego, czy w ich języku ojczystym występuje tego typu kategoria gramatyczna czy nie (Odlin 1989: 41). Poniżej przytaczam w całości oryginalny opis ilustracji zaczerpnięty z materiału badawczego dla zobrazowania zjawiska. Poza brakującymi przedimkami występuje tu tylko parę błędów związanych z użyciem czasów gramatycznych. Ponadto cała wypowiedź jest spójna, logiczna, zawiera nawet element humorystyczny:

*\*I can see three women. They are in √ shopping mall. √ Shop looks quite big. They are probably √ mother and √ daughter and √ cashier. √ Young girl is buying √ blue T-shirt. She's asking √ saleswoman about √ prize or √ size of that blouse. √ Mother and her daughter look happy because of √ sale in this shop. I wonder why this lady pays for √ clothes by √ credit card? Perhaps she just spent all √ money on √ new dress or √ necklace in √ different shop.*

Znalezienie źródła błędu w wypowiedziach zawierających błędne struktury morfosyntaktyczne jest również wyjątkowo skomplikowane. Nie łatwo odpowiedzieć na pytanie: co w ostateczności zadecydowało o wyborze danej konstrukcji językowej. W wypowiedziach uczniowskich pojawiają się takie błędy:

*\*The TV news **are** dramatic today. (poprawnie: *The TV news **is** dramatic today*).*

*\*Police **has** too much power. (poprawnie: *Police **have** too much power*).*

*\*Do you know how to play draughts? We could play **them**. (poprawnie: ... *We could play **it***).*

Źródłem przedstawionych wadliwych elementów może być **interferencja wewnątrzjęzykowa** ujawniająca się jako nadmierna generalizacja przyswajanego elementu systemu języka angielskiego poprzez analogię do innych konstrukcji. Uczeń doskonale zna zasadę tworzenia liczby mnogiej rzeczowników poprzez dodawanie końcówki fleksyjnej „-s” (np.: *a vegetable – vegetables, a girl – girls, a chair – chairs*) i wie, jak dopasować do podmiotu odpowiednią formę orzeczenia i inne elementy zdania (np.: *vegetables **are** healthy, girls **wear** make-up, **these** chairs **are** comfortable*). Uczniowskie działanie jest więc logiczne ze względu na pewien wcześniej opanowany schemat formalny.

Błędy morfosyntaktyczne mogą również wynikać z wpływu międzyjęzykowego. Jest to szczególnie widoczne przy porównywaniu wypowiedzi w obu językach. Uczeń, bazując na charakterystyce rzeczowników w języku polskim, tłumaczy je w sposób dosłowny i w konsekwencji dokonuje niewłaściwej interpretacji morfologicznej w języku angielskim (np. *meble* tłumaczy jako *\*furnitures*). Do tego dosłownego przekładu dobiera stosowne (według niego) orzeczenia, końcówki fleksyjne, zaimki wskazujące i inne określniki w zdaniu zgodnie z polskim wzorcem.

*\*The news aren't good today.* – **Wiadomości** dziś **nie są** dobre (poprawnie: *The news is not good today*).

*\*These luggages are really heavy.* – **Te bagaże** są naprawdę ciężkie (poprawnie: *This luggage is really heavy*).

*\*New furnitures cost a lot.* – Nowe **meble** dużo **kosztują** (poprawnie: *New furniture costs a lot*).

Brak kompetencji w zakresie tzw. „wyjątków” skutkuje błędnymi konstrukcjami, które powstają albo poprzez analogię do podobnych konstrukcji w języku angielskim, albo przez analogię do pewnych elementów w języku polskim (w wyniku dosłownego tłumaczenia). Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy pierwotnym źródłem błędu jest generalizacja bodźca, czy wpływ międzyjęzykowy. Zupełnie prawdopodobna jest również interakcja procesów interferencji wewnętrznej i zewnętrznej. Badania porównawcze tego zjawiska wśród uczniów różnych narodowości wskazują, że interferencje mogą zbiegać się w niektórych typach błędów (Odlin 1989: 42).

Kolejna grupa błędów często pojawiająca się w wypowiedziach uczniów to błędy rozróżnienia kategorii gramatycznych. Należą do nich problemy polegające na wyborze niewłaściwej komplementacji składniowej orzeczenia. W języku angielskim istnieją czasowniki wymagające uzupełnień określonym typem drugiego czasownika, czyli formą podstawową (np.: *I must go*), formą bezokolicznikową (np.: *We want to stay*) lub formą gerundialną (np.: *What do you like doing?*). Niektóre z tych komplementacji będą również wymagały zastosowania obowiązkowej frazy przyimkowej, rzeczownikowej czy przysłówkowej. Uzupełnienia te mogą występować w formie jednowyrazowej, złożonej bądź jako zdanie podrzędne. W języku polskim takie kategorie nie ist-

nieją, a komplementacja następuje zwykle poprzez dodanie bezokolicznika lub rzeczownika odczasownikowego, które rzadko można uznać za odpowiedniki wymienionych form angielskich. Niektóre z poniższych przykładów wydają się dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego, co wskazywałoby na uruchomienie mechanizmu interferencji zewnętrznej:

\**I dream to be a lawyer.* (poprawnie: *I dream of being a lawyer*).

\**I suggested him to go.* (poprawnie: *I suggested that he go*).

\**I like to watch sitcoms.* (poprawnie: *I like watching sitcoms*).

Inne przykłady wynikają z chaotycznego poszukiwania stosownego odpowiednika i bez wątpienia świadczą o próbach tworzenia struktur poprzez analogię do innych podobnych elementów składniowych w języku angielskim:

\**I let my dog to sleep in my bed.* (poprawnie: *I let my dog sleep in my bed*).

\**I'll give you a book to reading.* (poprawnie: *I'll give you a book to read*).

\**We want that you stay.* (poprawnie: *We want you to stay*).

Relacje między transferem a innymi procesami zachodzącymi w trakcie nauki języka obcego takimi jak generalizacja bodźca czy simplifikacja są tylko częściowo poznane. W związku z tym precyzyjne wskazanie źródła błędu bywa skomplikowanym zadaniem.

## 5. ZAKOŃCZENIE

W powyższych rozważaniach nie jest możliwe wyczerpujące przedstawienie wszystkich problemów związanych z analizą błędów językowych. Refleksja ta stanowi raczej punkt wyjścia do dociekań na temat stanu aktualnej wiedzy o interjęzyku oraz wskazania problematycznych obszarów lapsologii. Kompilacja różnorodnych pierwotnych przyczyn błędów często utrudnia jednolitą interpretację i powoduje wiele nieporozumień w każdej fazie analizy, poczynwszy od identyfikacji błędu, poprzez prawidłową rekonstrukcję wadliwego elementu, aż po jego deskrypcję. Zasygnalizowane w referacie kwestie sporne mają na celu zachęcenie glottodydaktyków do prowadzenia własnych obserwacji czy pomiarów

błądu. W dzisiejszym świecie bowiem znajomość języków obcych nie wydaje się już wyjątkowym powodem do dumy. Jest to niezbędna umiejętność, która wymusza na lingwistach poszukiwanie takich rozwiązań, które spełnią wzrastające oczekiwania społeczeństwa. To z kolei implikuje konieczność ciągłych badań językoznawczych, za które współodpowiedzialność powinni ponosić nie tylko teoretycy języka, ale w szczególności nauczyciele-praktycy, którzy w sposób bezpośredni stykają się z omawianym zagadnieniem i na nich spoczywa obowiązek stosownej terapii i profilaktyki błędów w interjęzyku uczniowskim.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski J., 1968, A Linguistic Analysis of English Composition Errors Made by Polish Students, „Adam Mickiewicz University Studia Anglica Posnaniensia” vol. 1, s. 71–89.
- Corder S. P., 1973, *Introducing Applied Linguistic*, London.
- Corder, S., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford.
- Dulay H., Burt M., Krashen S., 1982, *Language Two*, New York.
- Ellis R. & Barkhuizen G., 2005, *Analyzing Learner Language*, Oxford.
- Ellis R., 1990, *Instructed Language Learning*, Oxford.
- Ellis R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, 1994 OUP.
- Ellis R., 1995, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford.
- Ellis R., 2000, *Second Language Acquisition*, Oxford.
- Grucza F., 1978, Ogólne zagadnienia lapsologii, w: *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, red., F. Grucza, Warszawa, s. 9–59.
- Larsen-Freeman D., Long M., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York.
- McLaughlin, B., 1987, *Theories of Second-Language Learning*, London.
- Odlin T., 1989, *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge.
- Ringbom H., 2007, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon.
- Selinker L., 1972, Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, „IRAL” 10(2), s. 209–231.
- Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London.
- Zybert J., 1999, *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*, Warszawa.

## ERROR ANALYSIS IN GLOTTODIDACTICS ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN SECONDARY EDUCATION

### Summary

The aim of the article is to draw attention to the problems of error analysis in terms of its suitability for glottodidactics. Error analysis from a conventional perspective consists of successive stages of error identification, description, explication and evaluation. Carrying out these activities in the procedural order enables implementation of the last phase of analysis – error therapy, which is also its goal. In a broader perspective, error prevention is also taken into account. However, it turns out that in pedagogical practice proper conduct of the processes of identifying, describing, and classifying errors may be complicated.

The article briefly presents the technique of error analysis in foreign language teaching in theoretical terms and also shows problematic examples taken from research material in the form of written tasks in English of Polish secondary school students. A few reflections have been formulated to help teachers understand processes of linguistic difficulties and take appropriate decisions concerning the methodology of prevention and treatment of language errors.

**Key words:** linguistic error, error identification, interference, interlanguage, error classification, foreign language learning, error description, language transfer