

Alla Kozhinova

badaczka niezależna, Białoruś

kozhinster@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5498-7037

BADANIE SKOJARZENIOWE JAKO SPOSÓB NA WYJAŚNIENIE PRZYCZYN BŁĘDÓW POPEŁNIANYCH PRZEZ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO¹

1. WSTĘP. OKREŚLENIE PROBLEMU

Sprawność językowa polega przede wszystkim na szybkości odnajdywania potrzebnych jednostek językowych, co musi „przebiegać poza refleksją, czyli automatycznie, aby uwaga mogła być uwolniona dla wyborów na poziomie treści oraz innych strategicznie istotnych aspektów wypowiedzi” (Dakowska 2001: 79). Główną rolę tutaj odgrywa obecność rozbudowanej sieci powiązań semantycznych, a przede wszystkim powiązań skojarzeniowych, na których podstawie kształci się „zdolność szybkiej asocjacji znaczeń i słów” (Dąmbska-Prokop red. 2000: 254). Wiemy, że takie jednostki językowe występują „na kształt węzłów w wysoce złożonej i hierarchicznie zorganizowanej sieci wiedzy (...), od których prowadzą połączenia do innych pojęć” (Chlewiński 1999: 11).

Wszystko to wskazuje, że badanie skojarzeń, które powstają w procesie nauczania języka obcego, a także wykorzystanie tych danych w nauczaniu, jest ważne zarówno w tworzeniu materiałów dydaktycznych, jak i zastosowaniu ich na lekcjach językowych. Właśnie takie studium może być próbą rzucenia światła na to, dlaczego, nawet gdy w świadomości językowej istnieje częściowo ukształtowany system leksykalny odpowiadający danemu poziomowi biegłości językowej, podczas tworzenia tekstów powstają błędy w użyciu leksemów i niepoprawne konstrukcje. Ten artykuł, poświęcony badaniu początkowego etapu kształtowania się powiązań skojarzeniowych w nauce języka polskiego, prezentuje założenia, przebieg oraz rezultaty

¹ Badania prowadzone były w ramach stypendium „Polonista” (NAWA) na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

przeprowadzonego badania pilotażowego. Wnioski opracowane na podstawie tego pilotażu wymagają dalszego rozwinięcia i potwierdzenia.

2. PODSTAWOWE ZASADY BADAŃ SKOJARZENIOWYCH

Pierwszy eksperyment skojarzeniowy przeprowadził w 1879 r. Francis Galton (Kurcz 1976: 184). Od tego czasu właśnie eksperymenty psycholingwistyczne, przede wszystkim skojarzeniowe, umożliwiły dotarcie do świadomości językowej *native speakerów* i opisanie językowego obrazu świata. W drugiej połowie XX w. badanie skojarzeń przybrało nieco inną formę, dostarczając nowych metod nauczania języków obcych.

Jeden z badaczy dwujęzyczności edukacyjnej (por. ang. *classroom / learned bilingualism*), B. Wolter, sugerował, że, wg wielu naukowców,

w miarę zdobywania umiejętności przez uczniów, nie tylko reakcje (np. paradygmatyczne i syntagmatyczne), które wytworzą, będą wykazywać przesunięcie w kierunku modeli *native speakerów*, ale same odpowiedzi będą przypominać te wytwarzane przez *native speakerów* (Wolter 2002: 316).

Jednak, mimo że prace, na przykład P. Meara (1982) lub N. Schmitta (1998), wydawały się to potwierdzać, sam Wolter uważał, że potrzebne jest „znalezienie dokładniejszej metody oceny biegłości językowej” (Wolter 2002: 326).

3. CEL I METODA BADAŃ, MATERIAŁ BADAWCZY I RESPONDENCI

Problemem prezentowanym w tym artykule nie będzie określenie poziomu sprawności językowej badanych ani rozważania dotyczące kształcenia umiejętności językowych, lecz próba wyjaśnienia, czy badanie skojarzeniowe jest w stanie ujawnić błędy, które mogą wystąpić przy posługiwaniu się wyuczonym językiem.

Badanie zostało przeprowadzone jako swobodny eksperyment skojarzeniowy w okresie od początku maja do końca czerwca 2022 r. i miało dwie formy: pisemną i ustną. Podczas pierwszej respondenci otrzymywali ankiety z prośbą o wpisanie pierwszego słowa, które przyszło im na myśl obok słowa hasła; dozwolone było wpisanie więcej niż jednego skojarzenia. Natomiast podczas badania ustnego eksperymentator odczytywał hasła, a respondenci podawali własne skojarzenie. Poinformowano ich także, że mogą podać więcej skojarzeń, natomiast w wypadku ich braku mają powiedzieć „dalej”.

W przeprowadzonym badaniu udział wzięły cztery grupy respondentów z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Polacy – *native speakerzy*, będący studentami

Wydziału Humanistycznego – jako 2 grupy kontrolne (badanie pisemne i ustne) oraz nie-Polacy, uczestnicy rocznego kursu przygotowawczego dla cudzoziemców zamierzający podjąć studia w języku polskim – 2 grupy (badanie pisemne i ustne).

Ankieta (badanie pisemne) została wypełniona przez 55 osób, w tym w grupie kontrolnej (dalej PP) kwestionariusz wypełniło 29 osób w wieku 20–24 lata, 21 kobiet i 8 mężczyzn. W grupie nie-Polaków (dalej nPP) uzyskano 26 odpowiedzi osób w wieku 18–23 lata: 21 kobiet i 5 mężczyzn, pochodzących z Białorusi (14 osób), Ukrainy (6 osób), Rosji (1 osoba), Kirgistanu (1 osoba), Kazachstanu (4 osoby)².

W badaniu przeprowadzonym w formie rozmowy uczestniczyło 46 osób, w tym 25 *native speakerów* (dalej PU), w wieku 21–22 lata (18 kobiet, 7 mężczyzn). Grupa obcokrajowców (dalej nPU) liczyła 21 osób w wieku 18–22 lata (13 kobiet i 8 mężczyzn), pochodzących z Białorusi (9 osób), Ukrainy (8 osób) i Rosji (4 osoby).

Materiał słowny wykorzystany do badania został oparty na słownictwie tematycznie związanym z nauczaniem języka polskiego jako obcego na poziomach A2–B1. Na liście znalazło się 50 haseł, w tym 6 przysłówków (*chętnie, prawie, świetnie, wewnątrz, wszystko, zawsze*), 16 rzeczowników (*część, doniczka, dzielnica, komórka, krzyżówka, mieszkanie, przyjemność, pudełko, rodzina, samochód, truskawka, urzędnik, wycieczka, szynka, zeszyt, związek*), 14 przymiotników (*fajny, marudny, okropny, olśniewający, pomarańczowy, przezroczysty, przystojny, pyszny, tani, udany, ulgowy, zabytkowy, zajęty, zmęczony*) oraz 14 czasowników (*łączyć, oglądać, plotkować, podróżować, polecać, spacerować, ufać, uwielbiać, woleć, zacząć, zamawiać, zginąć, zmyślać, zwiedzać*). Hasła zostały ułożone na liście w kolejności alfabetycznej, co w pewnym sensie stanowiło kolejność losową. Na powyższe hasła uzyskano w sumie 5772 odpowiedzi (3280 odrębnych leksemów, syntagm i zdań), w tym 2422 (1312³) podczas badania pisemnego wśród polskich studentów (PP), 1544 (941) podczas badania pisemnego wśród studentów zagranicznych (nPP), 1146 (542) podczas badania ustnego Polaków (PU), 665 (454) – obcokrajowców (nPU). Należy tu zwrócić uwagę, że pomimo krótkiej nauki języka polskiego studenci wschodniostowiańscy potrafili wziąć udział w badaniu, a liczba przedstawionych przez nich odpowiedzi, jak widać z powyższych liczb, nie różniła się zasadniczo od liczby odpowiedzi udzielanych przez *native speakerów*.

4. ILOŚCIOWA ZBIEŻNOŚĆ ODPOWIEDZI RESPONDENTÓW

Przy przetwarzaniu danych eksperymentu asocjacyjnego zwraca się zwykle uwagę na stereotypowość reakcji, czyli liczbę powtarzających się odpowiedzi na hasło. W wypadku niniejszego badania interesujące okazały się jednakowe odpowiedzi

² Dla osób z Kazachstanu i Kirgistanu językiem ojczystym jest rosyjski.

³ Dalej w nawiasach podaję liczbę odrębnych leksemów, syntagm i zdań.

native speakerów języka polskiego i nie-Polaków, co może wskazywać na to, jak wcześniej w umysłach osób uczących się języka kształtuje się system leksykalny i powstają stabilne powiązania językowe.

Jednakowe odpowiedzi *native speakerów* i nie-Polaków dotyczyły w wypadku badania pisemnego od 2 do 7 leksemów (np. *łączyć – powiązać, związek* (2); *marudny – dziecko, nudny, płaczący* (3); *zwiedzać – miasto, podróżować, oglądać, zabytki* (4); *zeszyt – papier, kartka, długopis, szkoła, notatki* (5), *dzielnica – domy, kwartał, miasto, mieszkanie, rejon, ulica* (6); *fajny – chłopak, ciekawy, dobry, ładny, miły, przyjemny, super* (7)⁴) oraz w wypadku badania ustnego od 1 do 4 (np. *komórka – telefon* (1); *krzyżówka – książka, słowo* (2); *rodzina – miłość, mama, siostra* (3); *oglądać – film, patrzeć, zobaczyć, widzieć* (4)⁵).

5. WPŁYW JĘZYKA OJCZYSTEGO NA CHARAKTER ODPOWIEDZI

W wypadku obcokrajowców uczących się języka w warunkach uniwersyteckich należy mówić zarówno o dwujęzyczności edukacyjnej, jak i o dwujęzyczności sukcesywnej, gdyż znajomość języków obcych uzyskuje się po 3. roku życia (Kurcz 2007: 21). Co więcej, jest to podporządkowany typ dwujęzyczności w rozumieniu Weinreicha (Weinreich 1953: 10), gdyż L2⁶ jest asymilowany i używany z ciągłym poleganiem na L1, tj. przyswajając obce słowo, w charakterze pierwotnego planu treści mamy nie przedmiot rzeczywistości, lecz słowny ekwiwalent z L1.

Sytuacje, w których powstaje dwujęzyczność edukacyjna, mogą być różne. Po pierwsze, uczenie się L2 może odbywać się w miejscu, w którym społeczeństwo używa L1, czyli języka ojczystego ucznia. Wówczas powstawanie dwujęzyczności charakteryzują następujące warunki: brak środowiska językowego, ograniczony czas komunikacji, sytuacja uczenia się w klasie, praktyka tworzenia wypowiedzi ograniczona do tematów określonych w programie nauczania, celowe uczenie się, obecność zawodowego nauczyciela, specjalne metody nauczania, a w niektórych wypadkach też brak motywacji (Залевская 2016: 14). Z drugiej strony uczenie się L2 może odbywać się w środowisku językowym L2, a wtedy pewne warunki do powstania dwujęzyczności zbiegną się z tymi, które przyczyniają się do powstania dwujęzyczności naturalnej – pojawi się środowisko językowe, nieograniczony czas komunikacji, różnorodność sytuacji i oczywiście motywacje ze względu na potrzebę porozumiewania się w tych sytuacjach. Wydawać by się mogło, że w naszym wypadku – studium języka polskiego na polskiej uczelni – mamy do czynienia z sy-

⁴ Najwięcej trafień występuje w wypadku hasła *rodzina* (10 jednostek) – *rodzice, mama, tata, rodzeństwo, brat, siostra, dzieci, miłość, spokój, ciepło*.

⁵ Tylko jedno hasło: *marudny* nie wywołało żadnych odpowiedzi.

⁶ L2 – język obcy, L1 – język ojczysty.

tuacją drugiego typu. Ale w rzeczywistości wszystko wygląda na znacznie bardziej skomplikowane, ponieważ respondenci obcokrajowcy to *native speakerzy* języków wschodniosłowiańskich, którzy doskonale się rozumieją (Rosjanie oraz Białorusini i Ukraińcy, mówiący w wielu wypadkach po rosyjsku, mający zatem wspólny środek komunikacji). W tym wypadku praktyka mowy w środowisku językowym ulega znacznemu ograniczeniu i istnieje niebezpieczeństwo zwiększonego wpływu elementu języka wschodniosłowiańskiego, a w konsekwencji ingerencji językowej, zwłaszcza że np. język rosyjski ma aż 77% jednostek leksykalnych z listy Morrisa Swadesha wspólnych z polskim (rosyjski / białoruski 92%, rosyjski / ukraiński 86%) (Girdenis, Maziulis 1994: 9). Eksperyment wykazał jednak, że obawy te są bezpodstawne – u wszystkich studentów, którzy brali w nim udział, występowała stabilna autonomiczna dwujęzyczność, a przykłady interferencji, o których dalej będzie mowa, pojawiały się niezwykle rzadko.

Przed wszystkim zaobserwowano interferencję w reakcji słowem z L1, często podobnym do istniejącego w L2, która mogłaby występować w reakcji na hasło: *komórka* > **zwońić* (ros. *звонить*, błr. *званіць* ‘telefonować’) (nPU); *krzyżówka* > *chrest* (ukr. *хрест* ‘krzyż’) (nPP). Pod wpływem języka rodzimego mogła też zmieniać się konstrukcja – *uwielbiać* > **zajmować się sportem* (nPP) pod wpływem ros. *заниматься спортом* ‘uprawiać sport’ oraz powstawać niepoprawna rekacja *ufać* > **wiedzieć sekrety* (nPP) pod wpływem błr. *ведаць сакрэты*.

Interferencja mogła być wywołana także formą fonetyczną obcego słowa. Na przykład jako reakcja na słowo *doniczka* wystąpiło słowo *córka* (nPU). W ustnej odpowiedzi studentki z Ukrainy zostało ono podane przez pomyłkę z ukr. *донечка* ‘córka’ (СУМ). Ale zauważono taką reakcję również w części pisemnej (nPP) u osób z Białorusi i Kazachstanu. Być może jest to uwarunkowane wspomnianą wyżej bliskością języków wschodniosłowiańskich oraz trwałymi kontaktami między ich nosicielami nawet w czasach teraźniejszych (popularna piosenka *Донечка* (‘Córeczka’) w języku ukraińskim, która mogła wywołać powyższe skojarzenie).

Czasem obserwuje się sytuację, gdy reakcja wydaje się poprawna, odpowiadająca słowu hasłu, ale są podstawy, aby uważać ją za interferencję. Na przykład osoba z Białorusi w badaniu pisemnym na hasło *część* podała słowo *urywek*. W języku polskim to słowo istnieje: ‘krótki fragment jakiegoś tekstu lub muzyki; fragment jakiejś wypowiedzi, niedający obrazu całości’ (SJP PWN). Ale jego frekwencja jest bardzo mała: wg danych NKJP – 101 przypadków użycia (por. z 1000 dla słów *część* i *fragment*). Trudno sugerować, że takie słowo należy do leksykonu na poziomie B1. Ale jest ono rozpowszechnione w języku białoruskim: *урывак* ‘to, co jest częścią czegoś, niewielki fragment jakiegoś utworu’ (Капылоў рэд. 2016: 865). W wypowiedziach nie-Polaków były słowa archaiczne dla L2, ale normalnie używane w L1 (por. pol. dawne *baczyć* (reakcja na *ogłądać*) i powszechnie używane błr. *бачыць* ‘patrzyć’, dawne *ekskursja* (reakcja na *wycieczka*) i współczesne ros. *экскурсия* ‘wycieczka’)

lub potoczne dla L2 i neutralne dla L1: *wsio* (< *wszystko*) w polskim jest wyrazem potocznym, natomiast w rosyjskim jedyną poprawną formą zaimka ze znaczeniem ‘wszystko’.

Reakcja słowna *kwartał* na hasło *dzielnica* została uwarunkowana tym, że znaczenie, wspólne dla obu tych słów, w ros. i biał. wyrazie *квартила* jest na pierwszym miejscu, a nie na ostatnim, jak u odpowiedniego polskiego słowa – w polskiej części materiału brak takiej reakcji. Słowa obu języków mogą mieć różny zakres semantyki i wtedy badanych myliło podobieństwo formy – por. *kwatery* w odpowiedzi na hasło *mieszkanie*, gdyż w języku rosyjskim *квартира* oznacza mieszkanie w ogóle, a nie ‘wynajmowane lub zajęte na pobyt czasowy, szczególnie przez wojsko w okresie działań wojennych’ (SJP PWN). Do tej grupy reakcji należy też wyraz *truskawka – jagoda* (3 reakcje nPP, 1 reakcja nPU). I chociaż SJP PWN podaje znaczenie ‘krzewinka o czarnych owocach z niebieskawym nalotem; też: owoc tej rośliny’ jako drugie, na pierwszym miejscu zaś znajduje się znaczenie ‘owoc wielu roślin’, które właśnie zostało zrealizowane u nie-Polaków (w językach wschodniosłowiańskich ten wyraz ma właśnie takie znaczenie), żaden z polskich uczestników badania nie podał takiego skojarzenia.

Między słowami L1 a L2 mogą też zachodzić stosunki homonimiczne – *rozgadać* jako reakcję na hasło *krzyżówka* (pol. *rozgadać* ‘rozgłosić jakieś wiadomości, nie dochowując tajemnicy’ – ros. *разгадать* ‘rozwiązać zagadkę’ (nPP)); *pamiętniki* w odpowiedzi na hasło *zabytki* (pol. *pamiętnik* ‘wspomnienia spisywane przez kogoś’ – ros. *памятник* ‘pomnik’); *zakazać* < *zamówić* (pol. *zakazać* ‘wydać zakaz’ – ros. *заказать* ‘zamówić’).

Przytoczono tutaj wszystkie przykłady interferencji językowej, które pojawiły się w przeprowadzonym badaniu, w związku z czym można mówić, że dwujęzyczność kształtowana u studentów dąży do dwujęzyczności koordynacyjnej w rozumieniu Weinreicha.

6. STOSUNKI PARADYGMATYCZNE I SYNTAGMATYCZNE JAKO MOŻLIWA PODSTAWA BŁĘDÓW SKŁADNIOWYCH

Podczas analizy danych badania skojarzeniowego konieczne jest podzielenie reakcji na dwa typy: jedne będą należeć do typu paradygmatycznego, inne natomiast do typu syntagmatycznego. Tradycyjnie jako reakcje paradygmatyczne rozumiano takie, w których respondent reagował słowem należącym do tej samej części mowy co hasło, natomiast jako syntagmatyczne – reakcje wyrażone słowem będącym inną częścią mowy, które potencjalnie mogłoby tworzyć syntagmę ze słowem hasłem. Zaproponowano również, w przeciwieństwie do reakcji paradygmatycznych i syntagmatycznych, które są reakcjami semantycznymi, wyodrębnienie reakcji formalnych (patrz, na przykład Джамбаева 2013), gdy respondent w trakcie kojarzenia

opiera się tylko na formie oryginalnego słowa, nie zdając sobie sprawy z jego znaczenia. Należy powiedzieć, że w przeprowadzonym badaniu takich reakcji było bardzo mało: *dzielnica – granica* (NpP), *marudny – brudny* (2 reakcje nPP, nPU). Ciekawą reakcją PP było *ufać – dufać*, gdyż aktualizuje archaiczny synonim hasła.

Interesujące są reakcje formalno-semantyczne lub derywacyjne, gdy respondenci reagują słowem opartym na rdzeniu słowa hasła lub, rzadziej, morfemie afikalnym. Reakcje te warto przypisywać reakcjom paradygmatycznym, ponieważ zbiór derywatów tego samego słowa tworzy jego paradygmat słowotwórczy (derywacyjny). W badaniu najwięcej reakcji takiego typu wywołało hasło *pomarańczowy*, gdy jako reakcja na nie występuje wyraz podstawowy *pomarańcza* (10 PP, 5 PU, 7 nPP, 7 nPU). Ale tylko u nie-Polaków obserwowano pleonastyczne reakcje *urzędnik – urząd* (5 nPP) i *pracownik urzędu* (7 nPU), *dzielnica – dzielić* (nPU); *krzyżówka – krzyż* (nPP), *ufać – zaufany* (nPP), *zaufanie* (nPP), *ulgowy – ulga* (nPP), *zabytkowy – zabytek* (nPU) itd. Reakcje takiego rodzaju stanowiły zaledwie 5,1% wszystkich otrzymanych odpowiedzi.

Do reakcji paradygmatycznych tradycyjnie zalicza się relacje zestawienia, takie jak meronimia, holonomia, hiperonomia, hiponomia, kohiponomia (ekwonimia), synonimia oraz relacje opozycji – antonimia (rzadko) i nawet komplemnia. Wszystkie te reakcje znalazły swoje miejsce w ustnych i pisemnych odpowiedziach zarówno Polaków, jak i nie-Polaków:

- 1) meronimia i holonomia – *dzielnica* > *miasto* (PP, PU, nPP, nPU); *mieszkanie* > *pokój* (PP, PU, nPP, nPU); *rodzina* > *tata, mama* (PP, PU, nPP, nPU); *samochód* > *koło* (PP, PU, nPP), *zeszyt* > *kartki* (PP, PU);
- 2) hiperonomia i hiponomia – *komórka* > *urządzenie* (PU, nPU), *lubić* > *uwielbiać* (PP, PU, nPP, nPU); *plotkować* > *mówić* (PP, PU, nPP); *pomarańczowy* > *kolorowy* (nPP); *spacerować* > *chodzić* (PP, PU, nPP, nPU); *szynka* > *mięso* (PP, PU, nPP, nPU);
- 3) kohiponomia (ekwonimia) – *szynka* > *połudwica* (PP); *zeszyt* > *długopis* (PP, PU, nPP, nPU); *pudełko* > *karton* (PP, PU);
- 4) synonimia (o różnym stopniu dokładności) – *chętnie* > *ochoczo* (PP), *część* – *element* (PP, nPP), *fajny* > *dobry* (PP, PU, nPP, nPU), *polecać* – *proponować* (PP), *samochód* > *auto* (PP, PU, nPP), *ufać* > *wierzyć* (PP, PU, nPP, nPU);
- 5) antonimia – *tani* > *drogi* (PP, PU, nPP, nPU), *zawsze* > *nigdy* (PP, PU, nPP, nPU); *ulgowy* – *nieulgowy* (nPP);
- 6) komplemnia – *przystojny* > *piękna* (PP, PU, nPP).

Do skojarzeń paradygmatycznych należą również asocjacje tematyczne:

skojarzenia paradygmatyczne i tematyczne wyróżnia się jako reakcje, które odzwierciedlają zautomatyzowane operacje myślenia logicznego (włączenie do kategorii, identyfikacja i opozycja) oraz reakcje ustalające częstotliwość sytuacyjną, przedmiotową i innego podmiotu, połączenia „nielogiczne” (Овчинникова, 2018: 90).

Są to reakcje zbudowane na takich korelacjach jak:

- 1) „obiekt – jego położenie” (*komórka – torebka* (PP), *doniczka – parapet* (PU), *szynka – sklep* (nPP), *truskawka – ogród* (nPU) itd.);
- 2) „obiekt – akcja” (*szynka – gotowanie* (PP), *samochód – jazda* (PU), *wycieczka – podróż* (nPP), *komórka – rozmowa* (nPU) itd.);
- 3) „obiekt – jego cecha” (*szynka – różowy kolor* (PP), *truskawka – smak* (PU), *krzyżówka – słowo* (nPP), *mieszkanie – spokój* (nPU) itd.);
- 4) „przyczyna – skutek” (*urzędnik – stres* (PP), *tani – nietrwały* (PU), *zabytkowy – drogi* (nPP), *spacerować – relaksować* (nPU) itd.).

Podobne reakcje można śmiało traktować na równi z wymienionymi powyżej reakcjami paradygmatycznymi, ponieważ wiążą się one z doświadczeniem poznawczym nosiciela języka oraz systemową kategoryzacją obiektów w umyśle.

W wypowiedziach obcokrajowców, zwłaszcza na piśmie, można było znaleźć jeszcze jeden typ reakcji, które dawałoby się określić jako reakcje rozłożenia, gdy zamiast jednego słowa informator podawał tłumaczenie tego, jak on rozumie podane hasło, np. *dzielnica – odrębny obszar dla mieszkańców za miastem* (nPP), *oślniewający – bardzo jasny, nie można patrzeć* (nPP), *podróżować – zwiedzać nowe kraje i miasta* (nPP), *związek – stosunek między mężczyzną i kobietą* (nPU). Można wnioskować, że w wypadku obcokrajowców powstały w sytuacji, gdy nie mogli oni znaleźć skojarzenia, a chcieli zademonstrować rozumienie słowa. Takie reakcje mimo przyczyn, które je wywołały, można traktować jako paradygmatyczne, gdyż słowo i jego tłumaczenie mają ten sam desygnat, czyli reprezentują ten sam fragment rzeczywistości.

Rezultatem są bardzo ciekawe obserwacje. Przede wszystkim należy stwierdzić, że nie zaobserwowano różnic procentowych między danymi z eksperymentów pisemnych i ustnych, chociaż ilość reakcji syntagmatycznych, jak można zauważyć z poniższych liczb, zmniejszała się w wypadku badania ustnego. W obu wypadkach Polacy i nie-Polacy reagowali na rzeczowniki w podobny sposób, konsekwentnie podając reakcje paradygmatyczne. W niektórych wypadkach (na przykład ze słowem *dzielnica*) procent reakcji syntagmatycznych wynosił zero. Łączna liczba reakcji syntagmatycznych dla rzeczowników w grupie studentów polskich wynosiła 4,16% (PP) oraz 5,17% (PU), dla studentów niepolskich – 7,51% (nPP) oraz 3,4% (nPU). W odniesieniu do pozostałych części mowy reakcje syntagmatyczne konsekwentnie przeważały wśród wypowiedzi studentów polskich, a reakcje paradygmatyczne wśród reakcji studentów niepolskich: reakcje syntagmatyczne w wypadku czasowników wyniosły 72,64% (PP) i 58,39% (PU), z jednej strony, oraz 28,35% (nPP) i 34,42% (nPU); w wypadku przymiotników 51,74% (PP) i 45,96% (PU) oraz 10,1% (nPP) i 6,25% (nPU), w wypadku przysłówków 67,35% (PP) i 68,42% (PU) oraz 21,43% (nPP) i 14,29% (nPU).

Można to wytłumaczyć tym, że w procesie uczenia się języka początkowo powstaje leksykon, językowy system leksykalny oparty przede wszystkim na para-

dygmatyce. System syntagmatyczny, który odpowiada za łączenie słów w większe formacje – zdania i teksty – nie powstaje tak szybko. Na jego rozwój wpływa doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, a co za tym idzie – rozwijanie sprawności tworzenia wypowiedzi.

Dlatego dla początkujących, przynajmniej w wypadku użytkowników języków wschodniosłowiańskich, główną trudnością jest nie semantyka słów, a nawet nie samo słownictwo, które jest stale uzupełniane, lecz zgodność słów i poprawne konstrukcje językowe. Można nawet ostrożnie założyć, że zachodzi tu proces w pewnym sensie przeciwny do kształtowania się myślenia dziecka w procesie rozwoju językowego i umysłowego. Uważa się (zob. np. klasyczną pracę Лурія 1927), że początkowo u dzieci kształtują się powiązania syntagmatyczne, a dopiero później, w procesie poznawania świata i uczenia się, przychodzi kolej na tworzenie powiązań paradygmatycznych opartych na wyższym poziomie abstrakcji. W myśleniu osoby dorosłej powiązania paradygmatyczne można uznać za uformowane, dzięki czemu podczas nauki języka obcego wypełniają się one ze względną łatwością, natomiast powiązania syntagmatyczne, które w procesie formowania świadomości w pewnym sensie zostały zastąpione przez reakcje paradygmatyczne, należy tworzyć na nowo.

O tym, że takie założenie może być prawdziwe, świadczy również eksperyment próbny przeprowadzony paralelnie z opisywanym wśród 5 studentów z Białorusi i Ukrainy, którzy po kursie przygotowawczym już mają za sobą rok studiów. Jeśli początkujący, reagując na czasownik *uwielbiać*, konsekwentnie podawali czasowniki *kochać*, *lubić*, *podobać się*, czyli reakcje paradygmatyczne, to w wypadku starszych występują już syntagmatyczne asocjaty⁷ – *lody*, *tatę*, *kogoś*, *kino*, *zakupy*. Ponadto badanie polsko-włoskich studentów dwujęzycznych, posługujących się językiem na dość wysokim poziomie, wykazało, że odsetek reakcji paradygmatycznych i syntagmatycznych jest u nich taki sam jak u *native speakerów* włoskich (Lach, Nowak 2007). Jednak, jak wspomniano powyżej, teza ta wymaga dalszej weryfikacji.

7. WNIOSKI

Przeprowadzone badanie skojarzeniowe pozwoliło zidentyfikować kilka procesów, ujawniających się w początkowej fazie nauki języka polskiego jako obcego wśród użytkowników języków wschodniosłowiańskich, które to procesy mogą być również źródłem błędów w posługiwaniu się językiem polskim, w tym w procesie tłumaczenia. Stwierdzono, że już na tym etapie (1. rok nauki języka) respondentów charakteryzuje dwujęzyczność autonomiczna, czyli w ich świadomości odbywa się

⁷ Ze względu na to, że eksperyment został przeprowadzony na ograniczonej grupie informatorów, nie wykonano specjalnych obliczeń.

konsekwentna separacja L1 i L2, co objawiło się niewielką liczbą reakcji związanych z interferencją językową (np. *doniczka – córka*). Niemniej jednak takie reakcje zachodzą, co może powodować występowanie związanych z tym błędów w tłumaczeniu.

Ponadto przeprowadzone badanie wykazało, że na tym etapie biegłości językowej ukształtowały się już podstawy językowego systemu leksykalnego, co doprowadziło do tego, że liczba zbieżności (jednakowych wyrazów) w reakcjach *native speakerów* i obcokrajowców jest wystarczająco duża. Tworzenie stabilnych powiązań syntaktycznych między słowami jest niedostatecznie rozwinięte na tym etapie. Taki wniosek można wysnuć na podstawie faktu, że w wypadku części mowy odpowiedzialnych za rozwój wypowiedzi, przede wszystkim przymiotników i czasowników, studenci uczący się polskiego prawie dwa razy częściej niż *native speakerzy* przejawiali reakcje paradygmatyczne, odpowiadające za stosunki między słowami w systemie językowym (np. *fajny – dobry, miły; oglądać – widzieć, patrzeć*). Natomiast liczba reakcji syntagmatycznych, odzwierciedlających powiązania słów w zdaniu i tekście (np. *fajny – chłopak, dzień; oglądać – film, wystawę*), była w wypadku obcokrajowców niewielka. Koreluje to z tym, że w komunikacji i procesie tłumaczenia przeważają błędy związane z poprawną konstrukcją zdania, problemy z poprawną reakcją nawet w wypadku znanych słów. W związku z tym należy powiedzieć, że badanie przeprowadzone ze studentami, którzy ukończyli już I rok i aktywnie posługują się językiem polskim na studiach, wykazało, że liczba reakcji syntagmatycznych wzrasta wraz ze wzrostem płynności komunikacji językowej.

Można sugerować, że badanie wykazało możliwość wykorzystania eksperymentu skojarzeniowego do identyfikacji procesów zachodzących podczas nauki języka polskiego jako obcego. W związku z odkrytą w trakcie eksperymentu tendencją wydaje się konieczne opracowanie specjalnych podręczników dla osób posługujących się językami wschodniosłowiańskimi, podręczników, które nie tylko zwracałyby uwagę na kształtowanie słownictwa i sprawności gramatycznej (istniejące publikacje dobrze sobie z tym radzą), nie tylko uwzględniałyby różnice, jakie istnieją między językiem polskim z jednej strony, a białoruskim, ukraińskim, rosyjskim z drugiej. Duża część ćwiczeń w podręczniku tego typu powinna być ukierunkowana, niezależnie od języka ojczystego jego użytkowników, na tworzenie trwałych powiązań syntagmatycznych między leksemami.

Bibliografia

- Chlewiński, Z. 1999. *Umysł: dynamiczna organizacja pojęć, analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąmbska-Prokop, U. red. 2000. *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Języków Obcych i Ekonomii „Educator”.

- Girdenis, A., Maziulis, V. 1994. Baltu kalbu divercencine chronologija. *Baltistica* XXVII(2), s. 8–24.
- Kurcz, I. 1976. *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lach, M., Nowak, M. 2007. Skojarzenia słowne osób dwujęzycznych na podstawie języków polskiego i włoskiego. *Investigationes Linguisticae* XV, s. 112–128.
- Meara, P. 1982. Word associations in a foreign language: a report on the Birkbeck Vocabulary Project. *Nottingham Linguistic Circular* 11(2), s. 29–37.
- NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego. Online: <http://www.nkjp.pl> [dostęp 15.07.2022].
- Schmitt, N. 1998. Quantifying word association responses: what is native-like? *System* 26(3), s. 389–401.
- SJP PWN – *Słownik języka polskiego PWN*. Online: <http://www.sjp.pwn.pl> [dostęp 15.07.2022].
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wolter, B. 2002. Assessing proficiency through word associations: is there still hope? *System* 30(3), s. 315–329.
- Джамбаева, Ж.А. 2013. *Ассоциативный эксперимент: методологические основы*. Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҒУ Хабаршысы, с. 19.
- Залевская, А.А. 2016. *Введение в теорию учебного двуязычия*. Тверь: Тверский государственный университет.
- Капылоў, І.Л. рэд. 2016. *Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы*. Мінск: Беларуская Энцыклапедыя імя Петруся Броўкі.
- Лурия, А.Р. ред. 1927. *Речь и интеллект в развитии ребенка*. Москва: Госиздат.
- Овчинникова, И.Г. 2018. Синтагматические сбои в русской речи: интерпретация в свете актуальных моделей ментального лексикона. *Вопросы психолингвистики* 2, с. 84–98.
- СУМ – *Словник української мови*. Online: <http://www.inmo.org.ua>, [dostęp 15.07.2022].

Associative research as a way to explain the causes of the errors made by learners of Polish as a foreign language

Summary

This article is dedicated to the presentation of an associative research aimed to discover the psycholinguistic causes of the errors made by East Slavic students learning Polish as a foreign language by enumerating the number of paradigmatic and syntagmatic associations. The research has shown that although foreign students already have an established lexical resource, the government of words, their connectivity in a sentence, has not been rooted in their language awareness yet.

Keywords: Polish as a foreign language – associative research – paradigmatic – syntagmatic.

Trans. Monika Czarnecka