

Prof. dr hab. Andrzej Zieliński  
Instytut Filologii Romańskiej  
Uniwersytet Jagielloński

**Recenzja pracy doktorskiej mgr Agnieszki Kruszyńskiej pt. *Análisis de errores de los modos indicativo y subjuntivo por estudiantes polacos de Español como Lengua Extranjera* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Waczesława Nowikowa**

Główny cel dysertacji, napisanej w języku hiszpańskim (215 stron), stanowi analiza błędów popełnianych przez polskich studentów podczas przyswajania hiszpańskich trybów oznajmującego (hiszp. *indicativo*) i łączącego (hiszp. *subjuntivo*), których prawidłowe użycie faktycznie stanowi jedno z trudniejszych zagadnień dla polskiego ucznia.

Metodologia pracy jest eklektyczna w pozytywnym tego słowa znaczeniu: oprócz morfoskładni i analizy dyskursu w ujęciu kontrastywnym w dysertacji wszechobecne są elementy glottodydaktyki.

Praca składa się ze wstępu (s. 8–13), w którym Autorka określa zakres i cel badań, oraz z trzech głównych rozdziałów. Pracę dokorską wieńczą jasne wnioski (s. 182–192), nawiązujące do założeń postawionych we wstępie, bogata wielojęzyczna bibliografia, a także aneks z autorskimi ćwiczeniami.

W rozdziale pierwszym (s. 14–38) Doktorantka przedstawia podstawowe narzędzia i aparat metodologiczny, związany przede wszystkim z glottodydaktyką. Prawidłowo zostają opisane różnice pomiędzy językiem obcym a drugim językiem (s. 14–16), przyswajaniem (hiszp. *adquisición*) a nauczaniem (hiszp. *aprendizaje*) języków (s. 16–23). Ukazane są czynniki pozajęzykowe, które mogą warunkować nauczanie języka u dorosłego ucznia (s. 24–30), jak również niezwykle istotne strategie nauczania. Następnie Pani Kruszyńska schludnie przedstawia pojęcie błędu językowego wraz z jego typologią (s. 30–37), a także definiuje interjęzyk jako *sui generis* „mediator” pomiędzy językiem ojczystym a obcym (s. 38). Rozdział pierwszy wieńczy krótka charakterystyka różnic pomiędzy analizą kontrastywną a analizą błędów (s. 41–46). Ta część zrobiła na mnie bardzo dobre wrażenie. Na podkreślenie zasługuje fakt, że Doktorantka często wchodzi w prawdziwą dyskusję naukową z przytaczanymi badaczami

i nie boi się bronić swojego zdania. Świadczy to moim zdaniem o dojrzałości naukowej Autorki.

Punktem wyjścia kolejnego, drugiego rozdziału jest ukazanie relacji pomiędzy modalnością – rozumianą przez Panią Agnieszkę Kruszyńską jako kategoria logiczno-semantyczna – a trybem, ujmowanym jako jej wykładnik formalny (gramatyczny) (s. 47–52). Wychodząc z tego założenia, Autorka dzieli modalność na dwa główne podtypy: deontyczną i epistemiczną, pomijając przy tym modalność dynamiczną. Fakt ten może początkowo dziwić czytelnika, bowiem – jak ukazują badania diachroniczne, również moje – modalność dynamiczna jest uważana za podstawową, ponieważ to właśnie z niej wywodzą się semantycznie pozostałe, analizowane przez Doktorantkę podgrupy. Jako odbiorca zainteresowany poruszaną tematyką rozumiem jednak zamiar Autorki: w przeciwieństwie do modalności dynamicznej przedstawione przez Panią Agnieszkę Kruszyńską pozostałe dwa podtypy posiadają jasne zastosowanie w dalszym opisie hiszpańskich trybów, których błędne użycie przez polskich studentów hispanistyki stanowi centralną część omawianej dysertacji.

Następnie zostają poprawnie przestudiowane tryby w języku polskim i języku hiszpańskim. Autorka słusznie ukazuje, że status polskiego trybu łączącego, występującego *grosso modo* po spójnikach złożonych ze zgramatyzowaną partykułą *by* (*żeby, jakoby* itp.), w polskich pracach językoznawczych jest niezwykle problematyczny. W konsekwencji zawęża opis polskich trybów do trzech: oznajmującego, przypuszczającego i rozkazującego.

W oparciu o bogatą bibliografię hiszpańskojęzyczną Pani Kruszyńska dowodzi, że w długiej historii językoznawstwa hiszpańskiego status hiszpańskich trybów również stanowi(ł) problem, a ich liczba zmieniała się w zależności od kryteriów przyjętych przez danego językoznawcę – od pięciu<sup>1</sup> do trzech, zgodnie z najnowszą gramatyką języka hiszpańskiego wydaną pod auspicjami RAE-ASALE (2009): tryb oznajmujący, łączący i rozkazujący. Jak słusznie przedstawia Doktorantka, trójpodział trybów oraz ich pewne podobieństwa na płaszczyźnie semantyczno-konceptualnej w języku polskim i hiszpańskim mogą prowadzić do błędnej analogii, a tym samym do możliwego

---

<sup>1</sup> *Notabene* na s. 52 przy wymienianiu starej klasyfikacji hiszpańskich trybów wkraśl się błąd typu *lapsus calami*: “Hacia mediados del siglo XX se consideraba que el castellano disponía de cinco modos verbales: indicativo, subjuntivo, imperativo, potencial e indicativo” (podkreślenie własne).

mechanizmu transferu negatywnego przy przyswajaniu hiszpańskich trybów przez polskich uczniów.

Hiszpańskiej opozycji trybów oznajmującego (hiszp. *indicativo*) i łączącego (hiszp. *subjuntivo*) oraz jej odpowiedników funkcjonalnych w języku polskim poświęcony jest kolejny podrozdział (s. 60–95). Na podstawie analizy syntaktycznej (typy zdań) Doktorantka przedstawia obowiązkowe i fakultatywne (dyskursywne) użycie hiszpańskiego trybu łączącego. Oprócz klarownej klasyfikacji składniowej Pani Kruszyńska nie zapomina również o ważkim czynnikiem semantycznym, ukazując za pracami Nowikowa (2001, 2017), jakie klasy semantyczne hiszpańskich czasowników oraz przymiotników modalnych narzucają w zdaniach podrzędnych tryb oznajmujący bądź tryb łączący, a jakie umożliwiają użycie kontekstualne dwóch trybów. Całość jest licznie i starannie zilustrowana hiszpańskimi przykładami (często własnymi), a także ich odpowiednimi tłumaczeniami na język polski, które ukazują wyraźną różnicę w użyciu analizowanych trybów.

Najobszerniejszą część dysertacji stanowi rozdział trzeci (s. 103–181), w którym Pani Kruszyńska poddaje ilościowej i jakościowej analizie 2938 błędnych odpowiedzi (z 10 174) udzielonych przez 126 polskich studentów filologii hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Na podkreślenie zasługuje nie tylko starannie dobrana grupa docelowa (studenci od drugiego roku studiów licencjackich), ale i odpowiednio skonstruowane badania online, poprzedzone wstępnymi testami służącymi wyeliminowaniu potencjalnych błędów w docelowej próbie badawczej. W konsekwencji analizie poddano cztery różne ćwiczenia, każde z dwudziestoma zadaniami zamkniętymi. Czas przeznaczony na wykonanie ćwiczenia zależał od jego długości i typu. Dwa pierwsze z wielokrotnym wyborem trwały po 10 minut, a pozostałe, polegające na wypełnieniu luki daną formą czasownika, po 12 minut.

Doktorantka postanowiła zweryfikować za pomocą narzędzi statystycznych, czy (i) liczba godzin nauczania języka hiszpańskiego jako języka obcego, (ii) typ zdania i (iii) typ ćwiczenia – jako językowe oraz pozajęzykowe czynniki – mogły znacząco wpłynąć na wyniki badania. W tym celu, między innymi za pomocą współczynnika korelacji rho Spearmana, mierzącego siłę współzależności pomiędzy wybranymi przez Autorkę zmiennymi, czy testu Wilcoxon'a udowodniła, że te czynniki rzeczywiście mogły mieć znaczący wpływ na otrzymane rezultaty.

O ile na pochwałę zasługuje już samo niezwykle ciekawe użycie skomplikowanych narzędzi statystycznych, ponieważ bardzo rzadko zdarza w polskich

i hiszpańskojęzycznych pracach glottodydaktycznych ich tak szczegółowe zastosowanie, o tyle jako zainteresowany tematyką czytelnik nie rozumiem, dlaczego Autorka nie wykorzystwała większego spektrum czynników do tak nienaganej analizy. Wydaje się bowiem „oczywistą oczywistością”, że studenci wyższych lat filologii hiszpańskiej będą popełniać mniej błędów w użyciu hiszpańskich trybów i analogicznie więcej potknięć językowych znajdziemy w ćwiczeniach wykonywanych przez studentów niższych lat. Mogę tylko żałować, że Doktorantka nie pokusiła się o zweryfikowanie otrzymanych danych z poszczególnych lat studiów z założeniami programu nauczania Instytutu Cervantesa (hiszp. *Plan Curricular*), który szczegółowo określa, jakie konkretne treści programowe powinien poznać student na danym poziomie języka zgodnie z kryteriami ESOKJ (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego). Moim zdaniem ciekawe byłoby sprawdzenie, czy i w jaki sposób treści gramatyczne nawiązujące do opozycji hiszpańskich trybów, zaproponowane dla danego stopnia znajomości języka przez Instytut Cervantesa, zostały przyswojone przez studentów filologii hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego zgodnie z ich poziomem znajomości języka. Powstałby w ten sposób niezwykle ważny, a zarazem praktyczny obraz, który ukazywałby pracownikom dydaktycznym wspomnianej *Alma Mater*, na jakie treści programowe opozycji badanych hiszpańskich trybów należałoby kłaść większy nacisk w zajęciach praktycznych języka hiszpańskiego na danym roku filologii hiszpańskiej.

Wprawdzie w całej pracy Autorka wielokrotnie wspomina o czynniku transferu z języka polskiego, pokazując zarówno jego pozytywny, jak i negatywny wpływ na nauczanie hiszpańskiej opozycji analizowanych trybów, jednak niestety nie został on wzięty pod uwagę w badaniach ilościowych. O ile plan studiów na łódzkiej hispanistyce przewiduje lektoraty z innych języków romańskich, Autorka powinna była uwzględnić również wybór czynnika transferu z innego języka romańskiego. Wydana w 2021 roku monografia Natalii Czopek *O fenómeno de transferência interlingüística gramatical na aprendizagem do português L3 no contexto do ensino superior polaco. O caso do modo conjuntivo* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego) ukazuje bowiem, że nauczanie innych języków może wpływać negatywnie na przyswajanie przez studentów portugalskiego trybu łączącego. Moja uwaga jest uzasadniona o tyle, że we wnioskach końcowych Doktorantka sama dochodzi do podobnych ogólnych konkluzji bez odpowiedniej wcześniejszej analizy (s. 185: „los errores que son resultados de una concordancia temporal errónea pueden pertenecer a los errores de la no interiorización de

las reglas, pero también pueden ser resultados de cierto tipo de transferencia de la L1 o de otros idiomas que conoce el alumno”, podkreślenie własne).

Po analizie ilościowej następuje jakościowa: Pani Agnieszka Kruszyńska identyfikuje dziesięć podstawowych typów błędów popełnionych przez badaną grupę: (i) błędne użycie trybu łączącego, (ii) błędne użycie trybu oznajmującego, (iii) błędne użycie czasu w trybie łączącym, (iv) błędne użycie czasu w trybie oznajmującym, (v) użycie trybu łączącego zamiast formy czasownika zakończonej na *-ría*, (vi) błędne użycie osoby w trybie łączącym, (vii) błędne użycie osoby w trybie oznajmującym, (viii) nieistniejąca forma czasownika, (ix) źle użyty czasownik i (x) bezokolicznik. Ponad 60% wszystkich znalezionych błędów należy do dwóch pierwszych spośród wymienionych typów. To właśnie tym błędom językowym wnikliwie przygląda się Doktorantka, szukając możliwych powodów ich popełniania przez uczestników badania.

O ile na ogół zgadzam się z autorską interpretacją analizy błędów, zbyt dużym uproszczeniem wydaje mi się stwierdzenie ze s. 147 (“Una explicación posible es que los alumnos intentaron encontrar una forma que les parecía más adecuada, es decir, buscaron una forma en SUBJ. para aplicarla; no obstante, como no conocían este empleo del pretérito perfecto de SUBJ., finalmente se decantaron por la forma del verbo incorrecto *ir* en vez de *venir*”). Moim zdaniem omawiane błędne użycie czasownika *ir* zamiast *venir* wynika przede wszystkim z braku przyswojenia przez studentów niższych lat znaczenia deiktycznego hiszpańskiego czasownika ruchu *venir*, które stanowi jedno z trudniejszych zagadnień dla polskiego ucznia (zob. Lewandowski 2007, Tatoj 2010). Niezbity dowód na to stanowi częściowo poprawne użycie podanych form czasownikowych wśród studentów lat wyższych, o którym Pani Kruszyńska wspomina w kolejnym akapicie pracy.

Na podstawie otrzymanych rezultatów Doktorantka celująco udowadnia, że zdania podrzędne okolicznikowe, zdania z zaprzeczeniem czy zdania podrzędne z możliwą alternacją hiszpańskich trybów stanowią dla studentów filologii hiszpańskiej największy problem przy przyswajaniu hiszpańskiego trybu łączącego. Jest to bez wątpienia również cenna wskazówka dla łódzkich (i nie tylko) nauczycieli akademickich, aby na zajęciach praktycznych przy nauczaniu hiszpańskich trybów skupiali się na wymienionych przez Panią Agnieszkę Kruszyńską treściach gramatycznych.

Całość dysertacji zakończona jest wnioskami, które jasno nawiązują do czterech założeń postawionych we wstępie.

Pod względem formalnym na pochwałę zasługuje warstwa graficzna pracy: liczne grafiki i wykresy ułatwiają czytelnikowi lekturę. Dziwi mnie jednak umieszczenie listy używanych skrótów (s. 13) zaraz po wstępie (s. 8–12), w którym Doktorantka już je stosuje.

Brak uwag do strony językowej pracy: dysertację, napisaną z prawdziwą pasją dydaktyczną, czyta się bardzo dobrze, a nieliczne błędy – głównie we wnioskach końcowych – nie przeszkadzają czytelnikowi w interesującej lekturze. Na pochwałę zasługuje również bogata, wielojęzyczna bibliografia, na którą składa się aż 253 pozycji.

Wymienione uwagi oraz sugestie nie umniejszają jednak wartości pracy, która **spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim** określone w art. 187 *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Tym samym wnoszę o dopuszczenie Pani Agnieszki Kruszyńskiej do dalszych etapów postępowania w przewodzie doktorskim.



Kraków, 04.09.2023

Andrzej Zieliński