

Anna Czeniek

Rola wypracowań dzieci polskiego pochodzenia w badaniach nad stopniem opanowania języka

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 18,
353-363

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Czeniek
Uniwersytet Jagielloński

ROLA WYPRACOWAŃ DZIECI POLSKIEGO POCHODZENIA W BADANIACH NAD STOPNIEM OPANOWANIA JĘZYKA

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, prace pisemne, składnia, poprawność gramatyczna

Artykuł przedstawia wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych w polskich szkołach sobotnich w Londynie wśród dzieci między 13. a 15. rokiem życia. W artykule autorka koncentruje się na analizie składniowej wypracowań i stara się ustalić, czy i w jakim stopniu poziom opanowania języka polskiego przez dzieci polskie niedawno przybyłe do Anglii jest wyższy niż dzieci urodzonych za granicą.

1. CEL I CHARAKTER BADAŃ

W Wielkiej Brytanii istnieje prawie sto polskich szkół sobotnich, w których dzieci uczą się języka polskiego, geografii i historii. Środowisko uczniów jest bardzo zróżnicowane. Spora grupa uczniów to dzieci urodzone w Wielkiej Brytanii, które nierzadko stanowią już drugie lub trzecie pokolenie Polaków żyjących na emigracji. Z drugiej strony, za sprawą ostatniej fali emigracji Polaków na Wyspy Brytyjskie, w szkołach sobotnich pojawiły się dzieci, które większość swojego dotychczasowego życia spędziły w Polsce. W licznych dyskusjach o sytuacji w szkołach sobotnich podkreśla się różnice dotyczące umiejętności i oczekiwań wspomnianych dzieci. Powszechnie uważa się, że stopień opanowania języka polskiego przez dzieci, które część życia spędziły w Polsce i chodziły do polskiej szkoły, jest znacznie większy niż u dzieci urodzonych za granicą. I jeśli brać pod uwagę tylko dzieci nowo przybyłe na Wyspy, to pogląd ten jest oczywiście jak najbardziej słuszny. Warto się jednak zastanowić, czy język polski dzieci, które przyjechały do Wielkiej Brytanii 4–6 lat temu i przez większość dnia przebywają w anglojęzycznym środowisku, nie uległ zmianie? Należy bowiem pamiętać, że stopień znajomości danego języka (nawet ojczystego) nie jest dany raz na całe życie, a emigracja często sprzyja wypieraniu języka ojczystego przez język kraju osiedlenia. Problem ten dotyczy zwłaszcza kodu pisanego, który jest rzadziej używany. Jeśli więc przyjmujemy, że język polski dzieci mógł

zmienić się na przestrzeni kilku lat, to powinniśmy się zastanowić, czy rzeczywiście różnice w opanowaniu języka polskiego są między obiema grupami dzieci tak duże?

Aby choć w części odpowiedzieć na to pytanie, zdecydowałam się poddać analizie prace pisemne dzieci. Na główny przedmiot moich badań wybrałam składnię, celowo pomijając inne, bardzo zresztą interesujące kwestie związane ze sprawnością pisania, takie jak ortografia, styl czy słownictwo. Wybór składni podyktowany był chęcią możliwie całościowego spojrzenia na wypracowania, a właśnie składnia jest tym działem językoznawstwa, który opisuje „[...] budowę wypowiedzi, tzn. rzeczywistych komunikatów językowych; wszystkie inne działy językoznawstwa badają jedynie budulec, z którego tworzone są wypowiedzi” (Grzegorzczkova 2008: 7). Co więcej, według niektórych badaczy to właśnie przede wszystkim w składni widać niedostateczne opanowanie przez uczących się reguł gramatycznych języka polskiego (Żydek-Bednarczuk 1993).

Zebrane wypracowania stanowią część badań pilotażowych przeprowadzonych w okresie od stycznia do marca 2009 r. W badaniach wzięli udział uczniowie czwartych klas gimnazjum¹, którzy w maju mieli zamiar przystąpić do państwowego egzaminu GCSE z języka polskiego. W sumie zebrano 28 prac pisemnych z trzech szkół londyńskich. Ponad połowa badanych uczniów (17 osób) to dzieci, które urodziły się w Polsce, zaś 11 dzieci to osoby urodzone i wychowane w Wielkiej Brytanii (od tego momentu dla uproszczenia będę je nazywać odpowiednio dziećmi polskimi i dziećmi angielskimi). Z tabeli 1 wynika, że dla większości dzieci edukacja w Polsce zakończyła się na etapie IV–VI klasy szkoły podstawowej. Oznacza to, że dzieci te w chwili wyjazdu z Polski powinny opanować umiejętność formułowania dłuższych form pisemnych w języku polskim.

Tabela 1. Edukacja odbyta w Polsce

	I klasa gimnazjum	VI klasa podstawowa	V klasa podstawowa	IV klasa podstawowa	III klasa podstawowa
Liczba dzieci	1	5	6	1	4

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA WYPRACOWAŃ

Zanim przystąpię do szczegółowej analizy prac, najpierw spróbuję przybliżyć ich ogólny charakter, a przede wszystkim rodzaj i liczbę wypowiedzi do-

¹ Z uwagi na to, że najczęściej w szkołach sobotnich jest tylko jedna klasa GCSE, licząca z reguły od 10 do 15 osób, zdecydowano się badaniami objąć kilka szkół, tak aby uzyskane dane były możliwie reprezentatywne.

minujących w badanych pracach. Wydaje się bowiem, że stopień dojrzałości syntaktycznej dzieci przejawiać się będzie przede wszystkim w liczbie i typach konstrukcji zdaniowych. Im więcej zdań złożonych i im więcej ich różnych rodzajów, tym składnia dzieci jest lepiej rozwinięta. W pracy tej będę się posługiwać definicją zdania zaproponowaną przez Zygmunta Saloniego i Marka Świdzińskiego, a więc zdaniem będzie dla mnie „całostka składniowa zbudowana na jeden z dwu następujących sposobów: a) ukształtowana wokół centrum będącego formą finitywną czasownika lub jej ekwiwalentem dystrybucyjnym; b) zbudowana z dwóch zdań zespolonych elementem spójnikowym” (Saloni, Świdziński 2007: 43).

Tabela 2. Typy zdań w wypracowaniach dzieci

	Zdania pojedyncze	Zdania złożone	Zdania wielokrotnie złożone	Zdania pozornie złożone
Dzieci polskie	34,44%	29,25%	34,44%	1,85%
Dzieci angielskie	17,01%	37,11%	43,29%	2,57%

Gdy porównamy typy zdań obecnych w wypracowaniach dzieci, to zauważymy, że znacząco różnią się one od siebie. U dzieci polskich mamy do czynienia z dość proporcjonalną liczbą zdań pojedynczych, złożonych² i wielokrotnie złożonych. Tymczasem wśród dzieci angielskich przeważają zdania wielokrotnie złożone, stanowiące 43% wszystkich zdań, a więc aż o 10% więcej niż u dzieci polskich. Czy oznacza to, że dzieci angielskie lepiej opanowały zasady tworzenia zdania złożonego i przez to chętniej się nim posługują? Na to pytanie można odpowiedzieć zarówno twierdząco, jak i przecząco. Z jednej strony, u dzieci angielskich widać wyraźną skłonność do konstruowania trudniejszych, bardziej skomplikowanych wypowiedzi, podczas gdy polskie dzieci zdecydowanie wolą trzymać się „bezpiecznych” zdań pojedynczych. Z drugiej jednak strony, jeśli popatrzymy na te zdania poprzez pryzmat ich poprawności gramatycznej, to dzieci polskie wypadają zdecydowanie lepiej. W pracach dzieci angielskich zdecydowanie częściej obecne są liczne błędy w łączliwości międzyzdaniowej i wewnątrzzdaniowej, zakłócające niekiedy w znacznym stopniu sens wypowiedzi, co może się wiązać z wpływem języka angielskiego.

² Zgodnie z tradycyjną składnią przyjąłam, że zdaniem złożonym jest konstrukcja zdania z jednym podmiotem, ale dwoma orzeczeniami: *Jola tańczy i śpiewa*. Zdania takie przez Saloniego i Świdzińskiego uznawane są za zdania pojedyncze (por. Saloni, Świdziński 2007: 70–74; Grzegorzyczkowa 2008: 91).

3. BŁĘDY OBECNE W PRACACH

3.1. Wskaźniki zespolenia

Spójność międzyzdaniowa, a więc i tym samym poprawność i zrozumiałość komunikatu, jest zależna od prawidłowego wyboru wskaźników zespolenia, informujących o wzajemnym stosunku następujących po sobie zdań (Klemensiewicz 1982: 113). W badanych pracach wybór odpowiedniego wskaźnika zespolenia stanowi dla dzieci sporą trudność, a częste błędy w wyborze właściwego spójnika sugerują, że podstawowa znajomość funkcji spójników jest wśród dzieci bardzo ograniczona. Na przykład w zdaniu (1) nieprawidłowo wybrano spójnik *i*, który tradycyjnie łączy zdania o wspólnym powiązaniu myślowym. Tymczasem w zdaniu tym bardziej odpowiedni byłby spójnik *a*, podkreślający różnice.

- (1) *Pizza też mi bardzo smakuje, i do picia bym podała soki owocowe i zimną herbatę z cytryną, i na pewno będzie tort* (dziecko angielskie)

W omawianych pracach można zauważyć nie tylko wspomniany błędny wybór spójnika, lecz także jego pominięcie w miejscach, w których jego obecność jest wymagana i konotowana przez zdanie nadrzędne:

- (2) *Mam do ciebie pytania, __ chciałbyś także pisać z moimi znajomymi mam ich dużo __ mogę cię z nimi zapoznawać* (dziecko polskie)

Patrząc na omówione przykłady, można zauważyć ciekawą prawidłowość. Podczas gdy w zdaniach współrzędnych mamy najczęściej do czynienia z wyborem nieprawidłowego spójnika, a jego pominięcie należy do rzadkości, to w konstrukcjach nadrzędno-podrzędnych sytuacja jest dokładnie odwrotna – konotowany spójnik jest najczęściej pomijany, a tam, gdzie się pojawia, jest zawsze prawidłowo wybrany.

3.2. Konotacja i elipsy

Aby spójność między- i wewnątrzzdaniowa została zachowana, konieczne jest nie tylko wybranie właściwego spójnika, lecz także pojawienie się wszystkich jednostek składniowych, które są wymagane i oczekiwane przez frazy nadrzędne. Gdy konotowana fraza nie zostaje w zdaniu uwzględniona lub gdy jest niepełna, zdanie staje się eliptyczne, a tym samym niepoprawne (Saloni, Świdziński 2007: 233).

W badanych wypracowaniach do najczęściej spotykanych błędów należą błędy w konstrukcjach z podwójną negacją, polegające przede wszystkim na nieobecności wymaganej partykuły *nie* – por. przykłady (3–5). Unikanie po-

dwójnego przeczenia jest zjawiskiem dość często spotykanym u uczących się, których rodzimy bądź dominujący język (w przypadku badanych dzieci – język angielski) nie ma tego typu struktur³.

- (3) *Była super, dopuki moje siostra __ popszuła* (dziecko angielskie)
- (4) *Nic nieprzyjemnego __ może się zdarzyć* (dziecko polskie)
- (5) *Prawie nic złego się __ staje...* (dziecko angielskie)

Nie tylko partykuła *nie* jest przez dzieci nagminnie omijana. Również zaimki osobowe oraz zaimki w funkcji zapowiedników zespolenia są często nieobecne. Wydaje się, że główną przyczyną tego zjawiska jest silny wpływ reguł składniowych języka angielskiego. Można bowiem zauważyć pewną prawidłowość – tam, gdzie w języku angielskim wspomniane zaimki i zapowiedniki zespolenia nie występują, w języku polskim również są one konsekwentnie omijane – por. przykłady (6–7).

- (6) *Nawet jak oni nie lubią __ co ja robię. / even if they don't like what I do* (dziecko angielskie)
- (7) *Wyobrażam __ siebie w idealnym miejscu pracy. / I imagine myself in the ideal work place* (dziecko polskie)

Wpływ języka angielskiego jest także widoczny przy wyborze czasu i strony *verbum finitum*. Zdarza się, że wybór danego czasu jest podporządkowany regułom obowiązującym w języku angielskim, tak jak np. w zdaniu (8). Z kolei częste stosowanie strony biernej w języku angielskim powoduje, że jest ona równie chętnie używana w języku polskim, nawet w wypowiedzeniach, w których bardziej naturalne byłoby użycie strony czynnej – zob. zdanie (9).

- (8) *Chciałabym mieć dzieci w moje życie ale chciałabym dostać bezpieczny prace najpierw i potem mam dzieci / I want to have children in my life but I want to get a safe job first and then have the children* (dziecko angielskie)
- (9) *Później jest możliwość pracując z Hollywood ponieważ to jest najznany miejsce gdzie filmy są wykonane i sławne aktorzy znalezione / Later there is a possibility to work in Hollywood, because it's the most famous place, where films are made and famous actors are found* (dziecko angielskie)

W wielu pracach dzieci angielskich całe zdania są kalkami semantyczno-syntaktycznymi z języka angielskiego:

³Również polskie dzieci w Szwecji bardzo często popełniają błędy w wypowiedzeniach, w których powinno wystąpić podwójne przeczenie (por. Laskowski 2009: 115).

(10) *Mam nadzieję, że wszystko u Ciebie jest dobrze. / I hope everything is fine* (dziecko angielskie)

(11) *Fajniej słuchać od Ciebie. / Nice to hear from you* (dziecko angielskie)

Osobną sprawą, o której warto w tym miejscu wspomnieć, są dość częste problemy z konstrukcją typu „im... tym...”. W badanych pracach można zauważyć dwie tendencje: zupełne ominięcie tej konstrukcji poprzez zastąpienie jej przymiotnikiem w stopniu najwyższym oraz zaimkiem „to”, co oczywiście sprawia, że zdanie jest niepoprawne. Drugim zaś sposobem jest umieszczenie na początku zdania zaimka „czym”, co jest zjawiskiem dość często spotykanym w nieformalnych wypowiedziach.

(12) *Najwcześniej zacznę pracować, to będę mogła mieć wystarczająco pieniędzy i kochającego męża, który będzie zarabiał, kiedy ja nie mogę* (dziecko angielskie)

(13) *Czym więcej zarabiasz tym gorszym aktorem się robi* (dziecko polskie)

3.3. Akomodacja wewnątrzdanowa

Nadszedł czas, aby bliżej przyjrzeć się oddziaływaniom gramatycznym w obrębie poszczególnych grup składniowych oraz pomiędzy nimi. Te zależności składniowe, a więc dostosowywanie się jednej jednostki do drugiej, będą dalej za Saloniem i Świdzińskim nazywać akomodacją. Przez akomodację rozumiem więc formalne przyporządkowanie się podrzędnika wobec nadrzędnika. W rozdziale tym przyjrzemy się bliżej, czy i w jaki sposób akomodacja morfologiczna i akomodacja przyimkowości są obecne w pracach uczniowskich (Saloni, Świdziński 2007).

Akomodacja jest, zwłaszcza dla osób uczących się języka polskiego, zagadnieniem bardzo trudnym. Wymaga bowiem w krótkim czasie dokonania szeregu operacji myślowych i podjęcia wielu decyzji co do liczby, rodzaju, przypadku czy też osoby poszczególnych jednostek składniowych. O ile osoby pochodzenia polskiego, dzięki intuicji językowej właściwej rodzimym użytkownikom języka, często wybierają poprawną formę gramatyczną, o tyle dzieci, dla których język polski jest językiem drugim, do tego dość słabo opanowanym, są pomocy intuicji pozbawione. Dlatego też nie powinien dziwić fakt, iż to one właśnie przeważają w grupie osób popełniających błędy gramatyczne (por. tab. 3).

Tabela 3. Błędy gramatyczne w wypracowaniach

	Procent popełnianych błędów
Dzieci polskie	23%
Dzieci angielskie	77%

3.3.1. Akomodacja morfologiczna

Czasownik w formie osobowej przyjęło się uważać za formę nadrzędną w zdaniu, co oznacza, że stanowi on jego centrum i tym samym wymaga od pozostałych form wyrazowych przyjęcia określonej formy gramatycznej. W analizowanych pracach znaleziono wiele przykładów, kiedy to podrzędnik, przede wszystkim grupa nominalna, miał inną formę niż oczekiwał tego nadrzędnik⁴. Do najczęściej popełnianych błędów należą przede wszystkim: brak przyjęcia przez grupę nominalną wymaganej formy biernika oraz nieprawidłowy wybór zaimka osobowego. Roman Laskowski (Laskowski 2009), badając dzieci w Szwecji, zwraca uwagę na proces wypierania biernika przez inne przypadki, przede wszystkim przez formy mianownika i dopełniacza. Zebrane przeze mnie wypracowania pozwalają przypuszczać, że w przypadku dzieci angielskich tendencja jest podobna, a więc w miejscach, w których konotowana i akomodowana jest grupa nominalna w bierniku, pojawiają się formy mianownika lub dopełniacza – por. przykłady (14)–(16).

(14) *zarabiać pieniędzy* (dziecko angielskie)

(15) *znaleźć wydawca* (dziecko angielskie)

(16) *podać pizza* (dziecko polskie)

Wspomniane zaś uprzednio błędy w zakresie wyboru zaimka osobowego polegają przede wszystkim na umieszczeniu w zdaniu dłuższej zamiast krótszej formy zaimka „ja” w celowniku, niezgodnie z oczekiwaniami poprzedzającego je czasownika (por. przykład (17)), na użyciu enklitycznej formy „mi” zamiast zaimka „mnie” w bierniku (por. przykład (18)), czy też wreszcie na wyborze zaimka osobowego zamiast zwrotnego (por. przykład (19)).

(17) *pomaga mnie* (dziecko angielskie)

(18) *będq mi dopingować* (dziecko polskie)

(19) *nie mogle wyobrazić mnie inny kraj* (dziecko angielskie)

Kolejną kwestią wartą uwagi jest obecność liczebnika we frazach nominalnych. W niniejszej pracy przyjmujemy ponownie za Salonim i Świdzińskim (Saloni, Świdziński 2007: 200), że między liczebnikiem a rzeczownikiem zachodzi akomodacja obustronna, z przewagą dystrybucyjną liczebnika. Rzeczownik wymaga od liczebnika przyjęcia odpowiedniego rodzaju gramatycznego, zaś

⁴Wart podkreślenia jest natomiast fakt, że w żadnej pracy nie znaleziono błędów w zakresie tzw. związku głównego, czyli w połączeniach czasownika z mianownikową formą rzeczownika.

liczebnik ma wpływ na przypadek rzeczownika. W poniższych zdaniach widać, że próby uzgodnienia form liczebnikowych i rzeczownikowych oraz podporządkowania ich formie finitywnej stanowią dla dzieci sporą trudność, zwłaszcza dla dzieci angielskich, które podobnie jak obcokrajowcy mają problem z ustaleniem, kiedy liczebnik wymaga formy biernika, a kiedy dopełniacza (por. przykłady (20)–(21)).

(20) *mieć dwoju dzieci* (dziecko angielskie)

(21) *ma prawie dwa metrów* (dziecko angielskie)

Nie lada problemem jest także dla dzieci podporządkowanie całej grupy nominalnej przysłówkowi, który wymaga przyjęcia form dopełniacza (por. przykłady (22) i (23)).

(22) *Chciałabym dużo, różne, interesujące ludzi spotykać i reprezentować te ludzi* (dziecko angielskie)

(23) *dużo innych ciasta* (dziecko angielskie)

3.3.2. Akomodacja niemorfologiczna przyimkowości

W badanych pracach, przede wszystkim dzieci angielskich, można wyróżnić cztery typy błędnie użytych bądź skonstruowanych wyrażen przyimkowych, które zostaną pokrótce omówione.

Najczęściej występującym błędem jest wybór złego przyimka, niewątpliwie pod wpływem interferencji z języka angielskiego. W podanych przykładach mamy do czynienia z umieszczeniem w polskich zdaniach przyimków typowych dla zdań w języku angielskim. Co ciekawe, choć ani przyimek, ani fraza nominalna w przykładach (24)–(25) nie spełniają wymagań czasownika, to pomiędzy frazą nominalną a przyimkiem panuje pełna zgodność, tzn. fraza nominalna jest prawidłowo akomodowana. Być może ma rację wspomniany już wcześniej Laskowski, który przypuszcza, że przyimek może pomóc w zachowaniu przypadku. Badane przez niego dzieci, które nie przyswoiły w pełni form biernika, dopełniacza czy narzędnika, we frazach przyimkowych realizowały je w większości bezbłędnie (Laskowski 2009).

(24) *Jakbyś przyszła **do** mojego przyjęcia / If you come to my party* (dziecko angielskie)

(25) *Zdaję GCSE w dramatyce i w angielskim / I take GCSE in drama and English* (dziecko angielskie)

Oczywiście przyimek nie jest gwarantem prawidłowej akomodacji przypadka. W badanych pracach często mamy do czynienia z sytuacją odwrotną do wyżej opisanej. Mianowicie do formy czasownikowej zostaje dobrana prawidłowa forma przyimkowa, ale błędnie akomodowana jest forma frazy nominalnej:

(26) *będę myślał o dzieci* (dziecko angielskie)

(27) *przerwa od pisaniem* (dziecko angielskie)

W przeciwieństwie do błędnej akomodacji przyimka lub grupy nominalnej, do rzadkości należą sytuacje, w których obie te formy zostałyby wybrane nieprawidłowo:

(28) *lubie pomagać ludziom z swoje problemy* (dziecko angielskie)

Kolejną grupą często spotykanych błędów jest brak przyimka w miejscu, w którym jest on konotowany przez formę czasownikową. Jest to o tyle poważny błąd, iż skutecznie zaburza sens całego zdania (Klemensiewicz 1982: 114). Analizując zdania z elipsą przyimka, można zaobserwować bardzo ciekawą sytuację. W zdaniach (29) i (30), pomimo nieobecności formy przyimkowej, fraza nominalna przyjmuje odpowiedni przypadek. Być może przyimki te zostały opuszczone przez nieuwagę lub też struktury „spojrzeć na moje życie” oraz „przyjemność w odbieraniu sztuki” są traktowane przez dzieci jako stałe wyrażenia i automatycznie przywoływane z pamięci. Z kolei w przykładzie (31) mamy do czynienia z częstym wśród obcokrajowców rozciągnięciem reguły występowania przyimka „do” w połączeniach wskazujących na ruch do wnętrza budynku, również na wyrażenia typu „na uniwersytet”, „na pocztę”, czy „na dworzec”.

(29) *chciałabym spożecz __ moje życie w 30 lat kiedy pełna sukcesu mam!*
(dziecko angielskie)

(30) *mam przyjemność __ odbieraniu sztuki* (dziecko angielskie)

(31) *Potem powinienem pójść do szkoły medycznej lub __ uniwersytetu*
(dziecko polskie)

O ile elipsy przyimkowe można bez trudu znaleźć w badanych wypracowaniach, o tyle do rzadkości należy błąd polegający na umiejscowieniu przyimka tam, gdzie nie jest konotowany przez czasownik (por. przykład (32)).

(32) *obchodzę w moich urodzinach* (dziecko angielskie).

4. PODSUMOWANIE

Z przedstawionych wyników badań pilotażowych widać, że wypracowania mogą stanowić cenne źródło informacji o stopniu opanowania przez dzieci języka polskiego. Przeprowadzona analiza błędów obecnych w wypracowaniach uczniowskich, ze względu na ograniczoną liczbę badanych, nie pozwala oczywiście na wyciągnięcie daleko idących wniosków, niemniej sygnalizuje ona pewne problemy, które mogą okazać się charakterystyczne dla większej liczby badanych. Analiza zebranych wypracowań sugeruje, że dzieci pochodzące z Wielkiej Brytanii, w przeciwieństwie do dzieci polskich, mają niemal trzykrotnie większe problemy z prawidłową akomodacją morfologiczną, zwłaszcza z uzgodnieniem form rodzajowych w obrębie grupy nominalnej oraz z przyjęciem odpowiedniego przypadku wymaganego przez nadrzędną grupę werbalną. Co więcej, jak pokazały badania, w pracach tych dzieci wyraźnie obecne są nie tylko interferencje z języka angielskiego, lecz także wypowiedzenia będące dokładnymi kalkami językowymi. Okazało się również, iż dzieci angielskie mają o wiele większe problemy z doborem odpowiedniego przyimka niż dzieci urodzone w Polsce, u których, jak się okazało, problem ten w zasadzie nie istnieje.

Z drugiej jednak strony, wbrew oczekiwaniom, okazało się, że dzieci polskie mają w takim samym stopniu jak dzieci angielskie trudności z doborem właściwego wskaźnika zespolenia, z oddzieleniem od siebie poszczególnych zdań składowych czy też z podwójną negacją. Jeśli zaś przyjrzeć się sposobowi konstrukcji poszczególnych zdań, to okazuje się, że również sposób konstruowania wypowiedzeń przez dzieci polskie nie jest wcale bardziej zaawansowany niż dzieci angielskich. Paradoksalnie, to właśnie te ostatnie chętniej i częściej budują zdania o bardziej złożonej strukturze. Analiza prac wykazała więc, że – wbrew powszechnemu przekonaniu – dzieci polskie, na równi z dziećmi angielskimi, powinny być uczone reguł składniowych.

Niezbędne są oczywiście dalsze badania, na większej populacji dzieci, które przyniosą bardziej szczegółowe informacje zarówno o stopniu opanowania języka polskiego przez dzieci, jak i o najczęściej popełnianych błędach, a tym samym pozwolą na wprowadzenie koniecznych zmian do sposobu nauczania w szkołach polonijnych.

Bibliografia

- Grochowski M., 1986, *Polskie partykuły: składnia, semantyka, leksykografia*, Wrocław.
Grzegorzyczkowa R., 2008, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
Laskowski R., 2009, *Język w zagrożeniu*, Kraków.
Klemensiewicz Z., 1982, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa.
Saloni Z., Świdziński M., 2007, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.

- Śliwiński W., 1984, *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*, cz. 1, Kraków.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., 1968, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 1993, *Błędy językowe*, „Przełęcz Glottodydaktyczny”, t. 12.

Summary

The article presents the results of a pilot study conducted in Polish Saturday Schools in London among children at the age of 13 to 15. The author concentrates on the analysis of the syntax in children's papers. She examines whether the language competence in Polish is higher among the children who have recently come to England than among the children born in England.