

Jacopo Saturno

Università degli Studi di Bergamo

ORCID: 0000-0001-6932-6832

Bliskość pomiędzy językami słowiańskimi a integracja uchodźców z Ukrainy w Polsce

1. Badania akwizycji języka polskiego przez Słowian wschodnich

Przedmiotem niniejszego artykułu jest wykorzystanie interkomprehensji (wzajemnej częściowej zrozumiałości, zob. rozważania w sekcji 1.2.) pomiędzy językami słowiańskimi w celu integracji ukraińskich dzieci przebywających w Polsce na skutek działań wojennych prowadzonych na terenie ich kraju. Językoznawcy i dydaktycy zajmujący się pokrewnymi problemami badawczymi zazwyczaj poświęcają większość uwagi wpływowi bliskości międzyjęzykowej na przyswajanie języka polskiego przez Ukraińców. Z tej perspektywy kluczowym zagadnieniem jest to, w jakim stopniu owa bliskość między językami rzeczywiście ułatwia – dzięki działaniu transferu pozytywnego – akwizycję kodu docelowego, w jakim zaś ją utrudnia z powodu występowania interferencji. Autorzy materiałów do nauki języka, czerpiąc z refleksji glottodydaktycznej, stawiają sobie za cel opracowanie takich ćwiczeń, podręczników i innych pomocy kształceniowych, które maksymalizowałyby korzystny wpływ transferu pozytywnego, minimalizując równocześnie ryzyko negatywnych oddziaływań międzyjęzykowych. Przyjmując odmienną perspektywę badawczą, można jednak dowodzić, iż korzyści płynące z interkomprehensji są dostępne również dla Polaków – zjawisko to oznacza bowiem sytuację wzajemnej zrozumiałości, chociaż nie należy go traktować jako w pełni symetrycznego [Stenger i in. 2017]. Możliwość szybszego, łatwiejszego przyswajania nowych języków obcych, pokrewnych z językiem rodzimym, wydaje się szczególnie atrakcyjna dla polskich nauczycieli pracujących z ukraińskimi dziećmi, których liczebność w polskim systemie szkolnym wielokrotnie wzrosła w związku z inwazją Rosji na Ukrainę, a w konsekwencji z masową emigracją ludności z terenów objętych bądź zagrożonych wojną. Podstawowe umiejętności w zakresie języka ukraińskiego mogą znacząco pomóc nauczycielom w rozumieniu i poprawianiu błędów popełnianych przez Ukraińców w języku polskim, ułatwiając przy tym i przyspieszając proces akwizycji językowej oraz integracji

społecznej imigrantów. Nie ulega oczywiście wątpliwości, że celem i skutkiem integracji ludności ukraińskiej w polskim społeczeństwie ma być przyswajanie polszczyzny przez imigrantów, a nie języka ukraińskiego przez Polaków, jednak masowy kontakt z językiem obcym może stanowić również dla Polaków okazję do wzbogacenia kulturowego i zwiększenia wielojęzyczności, zgodnie z rekomendacjami Komisji Europejskiej i Rady Europy (choć żaden język wschodniosłowiański nie jest obecnie oficjalnym kodem unijnym).

1.1. Kontekst społeczno-historyczny i repertuar językowy obywateli Ukrainy

Znacząca intensyfikacja emigracji ukraińskiej do Polski zaczęła się w 2014 roku, przede wszystkim wskutek sytuacji politycznej i ekonomicznej w Ukrainie oraz w wyniku rozpoczęcia działań wojennych na wschodzie kraju. Gwałtowny skok w skali imigracji nastąpił po rosyjskiej inwazji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku. Jak podaje United Nations High Commissioner for Refugees (2022), od tego czasu kraj opuściło łącznie już ponad 6,66 miliona osób. W związku z wojną zmieniła się również struktura demograficzna ukraińskiej społeczności w Polsce: o ile do lutego 2022 roku jej znaczną część stanowili młodzi mężczyźni, którzy przyjechali do Polski w celach zarobkowych, o tyle od wybuchu wojny wielu mężczyzn zdecydowało się wrócić do Ukrainy, aby walczyć, a do Polski zaczęły przybywać przede wszystkim kobiety z dziećmi.

Dla zawartych w niniejszym artykule rozważań szczególnie istotna jest kwestia repertuaru językowego ukraińskiej społeczności, ponieważ narodowość nie zawsze wiąże się z rzeczywistym użyciem danego języka w życiu codziennym, a program kształcenia mający na celu ułatwienie bezpośredniego kontaktu pomiędzy Polakami i uchodźcami powinien ten fakt uwzględnić. Należy pamiętać, iż język rosyjski nie tylko dominuje w Białorusi, gdzie stopniowo wypiera drugi język oficjalny, tj. białoruszczyznę [Kittel i in. 2010; Woolhiser 2014], lecz również jest często używany w Ukrainie. Dodatkowo zarówno w Białorusi, jak i w Ukrainie występują języki „mieszane”, znane odpowiednio jako surżyk i trasjanka [Hentschel 2017]. W ogólnoukraińskich sondażach przedwyborczych z 1998 roku, przeprowadzonych przez Centrum Badań Socjologicznych Akademii Kijowsko-Mohylańskiej, 39–40% respondentów odpowiedziało po ukraińsku, 45% – po rosyjsku, a 15–16% – surżykiem. W spisie z 2001 roku (wykonanym przez State Statistics Committee of Ukraine) 67% ludności zadeklarowało, że językiem rodzimym jest dla nich ukraiński, natomiast 29,6% – że rosyjski. Funkcję języka komunikacji międzyetnicznej pełnił przeważnie rosyjski. Według sondażu Kantar TNS Online Track (2019) 63% respondentów za swój język ojczysty uznawało ukraiński, zaś 35% – rosyjski. W domu i w gronie rodzinnym

szacunkowo tyle samo respondentów mówiło po rosyjsku i po ukraińsku (po 49%). Język ukraiński dominował w komunikacji formalnej, np. w placówkach oświatowych (53%), natomiast w komunikacji nieformalnej – w kontaktach z przyjaciółmi, znajomymi (52%) oraz w internecie (56%) – przeważał rosyjski. Język ukraiński był częściej używany na zachodzie i w centrum kraju, a także w małych miejscowościach, z kolei rosyjski – na wschodzie i południu Ukrainy oraz w dużych miastach. Jeśli chodzi o rozkład wieku użytkowników obu języków, ukraiński okazał się najbardziej popularny wśród młodzieży. Dostępne dane nie pozwalają jednak na dokładne określenie proporcji osób mówiących w wymienionych językach, gdyż część rosyjskojęzycznych Ukraińców mogła nazywać język ukraiński rodzimym w wyniku narodowej samoidentyfikacji. Z kolei działania wojenne bez wątpienia miały znaczący wpływ na preferencje językowe Ukraińców w sferze prywatnej, oczywiście na korzyść języka ukraińskiego.

W sferze publicznej zainteresowanie kwestią językową zaczęło rosnąć po wydarzeniach rewolucji godności oraz po rozpoczęciu wojny hybrydowej z Rosją w 2014 roku. 16 lipca 2019 roku przyjęto ustawę o zapewnieniu funkcjonowania języka ukraińskiego jako języka państwowego, zgodnie z którą jego użycie stało się obowiązkowe w wielu obszarach życia społecznego, np. w reklamie, medycynie, transporcie, w urzędach, dokumentacji technicznej, w telewizji i innych. Również kandydaci ubiegający się o obywatelstwo Ukrainy – a także o pracę na posadach państwowych – powinni zdać stosowne egzaminy sprawdzające ich kompetencje językowe. Równocześnie nastąpił znaczny wzrost poparcia dla statusu ukraińskiego jako jedyne go języka państwowego i urzędowego: przywołany uprzednio sondaż Kantar (2019) pokazuje, że podczas gdy w maju 2014 roku takie poparcie okazywała 1/3 badanych (34%), w maju 2019 roku pozytywną opinię w tej sprawie podzielała już większość respondentów (65%). Znacząco zmniejszył się udział tych, którzy uważają, że zarówno ukraiński, jak i rosyjski powinny być językami państwowymi w Ukrainie (18%), oraz tych, którzy pozytywnie oceniają nadanie rosyjskiemu statusu języka oficjalnego w niektórych regionach kraju (15%). W zależności od miejsca pochodzenia respondentów utrzymywały się jednak pewne różnice w udzielanych przez nich odpowiedziach: obszar zachodni nadal wykazywał najaktywniejsze poparcie dla statusu języka ukraińskiego jako jedyne go języka państwowego (87%), natomiast zwolennicy dwóch języków urzędowych skupiali się na południu i wschodzie kraju (odpowiednio 34 i 27%). Również w tym zakresie sytuacja w 2022 roku uległa zapewne istotnym zmianom.

Ze względu na taką złożoność rzeczywistości socjolingwistycznej w badaniach ilościowych opisanych w sekcji drugiej przedmiotem dociekań będą języki wschodniosłowiańskie w ogóle: cechują się one bowiem godną uwagi jednorodnością w zakresie gramatyki, fonologii i słownictwa.

1.2. Interkomprehensja, akwizycja i integracja

Bliskość pod względem gramatyki i słownictwa pomiędzy językami słowiańskimi teoretycznie sprzyja interkomprehensji [Gębał 2016; Pančiková, Horák 2018; Zawadzka 2013], tj. możliwości używania (rozumienia i ewentualnie produkowania) języka obcego bez jego znajomości, a także bez nadmiernego wysiłku. Wzajemne zrozumienie się przez uczestników aktu komunikacji jest możliwe dzięki wykorzystaniu podobieństwa do znanego już im języka (często, choć nie zawsze, języka rodzimego) zwanego „pomostowym”. Interkomprehensja, kojarzona głównie z procesem recepcyjnym, powstaje na skutek masowego transferu z języka pomostowego. Ten sam mechanizm pozwala jednak na stosunkowo skuteczne wypowiedanie się w języku obcym na zasadzie założenia, że zamierzone znaczenie będzie w nim wyrażone podobnie jak w języku pomostowym. Jorge Giacobbe i Marie-Ange Cammarota [1986: 253] wykazali np., że osoby hiszpańskojęzyczne uczące się języka francuskiego systematycznie próbują tworzyć francuskie słowa, usuwając ostatnią sylabę hiszpańskiego odpowiednika, np. [pro'blɛm], por. hiszp. [pro'blemas] i fr. [pro'blɛm] ‘problemy’. Ta strategia oczywiście nie zawsze się sprawdza, zob. *[pweɔ], por. hiszp. [pweɔden], ale fr. [pøv] ‘(oni) mogą’. Nieuzasadnione założenie podobieństwa między językami jest również źródłem tzw. fałszywych przyjaciół, tj. zbieżnych lub bliskich w wymowie, ale dalekich znaczeniowo wyrazów, np. ros. *divan* ‘kanapa’ lub ukr. *družina* ‘żona’. Pomimo ich stosunkowo małej liczby „fałszywi przyjaciele” są postrzegani jako jedna z wielkich pułapek interkomprehensji i pluralistycznych podejść w ogóle.

Zdaniem piszącego rzeczywistym ryzykiem wiążącym się z interkomprehensją w kontekście migracji ludności ukraińskiej do Polski – zwłaszcza dla osób uczących się języka polskiego w sposób spontaniczny – jest raczej fosylizacja [Han 2014], paradoksalnie wynikająca właśnie ze skuteczności interakcji, w której każdy uczestnik mówi w swoim języku (ewentualnie z adaptacjami, wynikającymi z częściowej znajomości kodu docelowego) i rozumie innych wystarczająco dobrze, by osiągnąć zamierzone cele. W takiej sytuacji możliwe jest przerwanie procesu akwizycji – z jednej strony na skutek niechęci do angażowania się w długą i wyczerpującą naukę języka obcego, z drugiej zaś z braku pozajęzykowych wskazówek o niewystarczającej kompetencji językowej, w tym niedoświadczaniu porażek komunikacyjnych (por. *output hypothesis* [Swain 1985]).

Wysoce prawdopodobna jest możliwość, że co najmniej część uchodźców pozostanie w Polsce na dłużej i będzie musiała integrować się z polskim społeczeństwem. Dotyczy to w szczególności dzieci wchodzących w system szkolny, w którym wymagana jest nie tylko skuteczność komunikacyjna (zazwyczaj wystarczająca w kontekstach zawodowych o niskiej intensywności werbalnej, np. w budownictwie), lecz również poprawność gramatyczna i pragmatyczna

oraz adekwatna wymowa. Według Wolfganga Kleina „doskonała znajomość” języka to sytuacja, w której różnica między kompetencjami językowymi uczących się a kompetencjami środowiska, w którym funkcjonują, nie jest dostrzegalna [Klein 1997: 6]¹. Z oczywistych względów osiągnięcie tak zdefiniowanej „doskonałej” znajomości języka nie jest możliwe wyłącznie dzięki interkomprehensji. Wynikające z niej systematyczne odstępstwa od normy (szczególnie w zakresie umiejętności produkcyjnych) mogą prowadzić do marginalizacji osób korzystających z tego sposobu komunikacji, ograniczając im m.in. dostęp do wykształcenia czy też rynku pracy. Zjawisko to należy więc postrzegać jedynie jako szczególnie korzystne połączenie języka rodzimego i docelowego, umożliwiające stosunkowo skuteczną komunikację, zwłaszcza na najbardziej podstawowych etapach akwizycji. Interkomprehensja nie stanowi jednak (a przynajmniej nie powinna stanowić) narzędzia służącego przyswajaniu języka obcego, lecz wyłącznie podstawę tego procesu. By można było mówić o pełnej integracji imigrantów z polskim społeczeństwem oraz o ich komunikacyjnej niezależności, akwizycja języka docelowego powinna postępować dalej, aż do osiągnięcia przez uczących się takiego poziomu kompetencji, który będzie obejmował znajomość zasad fonetyki i ortografii, norm gramatycznych, specjalistycznego słownictwa itd.

2. Interkomprehensja a akwizycja

Istnieje bogata literatura przedmiotu poświęcona błędom popełnianym przez osoby z państw wschodniosłowiańskich uczące się języka polskiego. Analizujący je badacze przyjmują przeważnie perspektywę jakościową [Baraniwska 2007; Czaplą 2020; Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018; Górska 2015; Izdebska-Długosz 2021; Kaleta 2015; Korol 2013; Kowalewski 2015; Kravčuk 2020; Krucka 2006; Maliszewski 2020; Ohorylko 2011; Przechodzka 2004; Przechodzka, Hudy 2021]. Choć czasami prawdopodobne są również bardziej systemowe wyjaśnienia², alternatywne lub komplementarne do tych odnoszących się do interferencji [Saturno: w druku], większość błędów popełnianych przez Słowian wschodnich zdradza wpływ ich języka rodzimego na niemal każdą płaszczyznę kompetencji językowej, od ortografii przez słownictwo do morfologii i składni:

- a) **ograniczył się jednym wyborem*, por. *ograniczył się do jednego wyboru* [Ohorylko 2011: 282];

1 „[...] to speak and to understand does not perceivably differ from that of their social environment” [Klein 1997: 6].

2 Wśród nich można wymienić: nacechowanie [Eckman 1977], dostępność kognitywną struktur składniowych [Pienemann 1998], statystyczną dystrybucję znaczenia i jego wyrażenie językowe [MacWhinney 2002], rolę *inputu* [Collins i in. 2009] oraz struktury umysłowe człowieka [Klein, Perdue 1997; VanPatten i in. 2013].

- b) **dobrze znać historiju*, por. *dobrze znać historię* [Górska 2015: 363];
- c) **dzieci karmią ptaków*, por. *dzieci karmią ptaki* [Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010: 77];
- d) **chciałabym osiągnąć wielkich sukcesów*, por. *chciałabym osiągnąć wielkie sukcesy* [Dąbrowska i in. 2010: 77];
- e) **gdzie byli koleżanki?*, por. *gdzie były koleżanki?* [Zelins'ka 2018: 93].

Zazwyczaj błędy interferencyjne nie stanowią istotnej przeszkody w osiągnięciu celów komunikacyjnych, ale często „uchodzą za błędy rażące i mocno dyskwalifikują idiolekt” [Kravčuk 2020: 148]. Teoretycznie większe zagrożenie dla skutecznego porozumiewania się stanowią „falszywi przyjaciele”, jednak w ich przypadku trzeba również wziąć pod uwagę fakt, iż kontekst wypowiedzi jest zazwyczaj wystarczający do tego, by zasugerować właściwe znaczenie danego wyrazu.

Odstępstwa od normy nie wydają się bezwyjątkowo spowodowane brakiem kompetencji morfosyntaktycznej, mogą bowiem wynikać również ze „zwyczajów” związanych choćby z częstotliwością, z jaką występuje rodzima forma identyczna ze swoim polskim odpowiednikiem. Alla Kravčuk tak pisze np. o błędach typu **dziewczyny byli*:

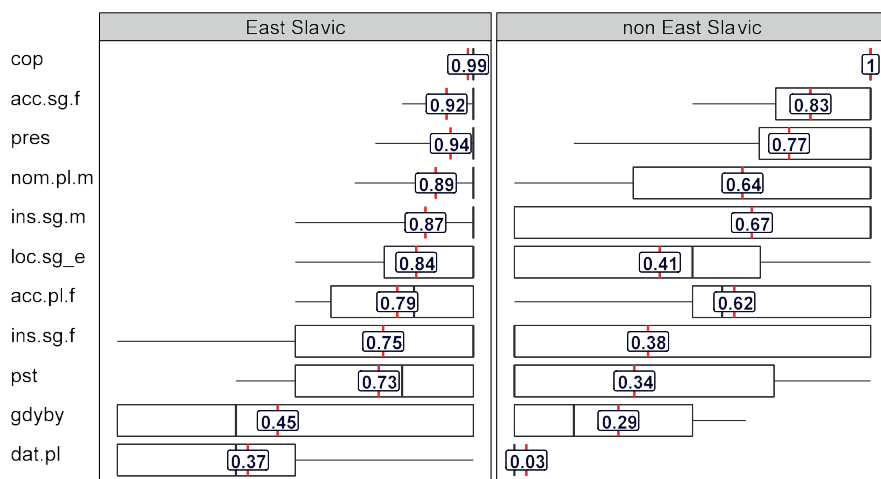
Mający braki kompetencyjne użytkownik polszczyzny z pierwszym językiem wschodniosłowiańskim [...] nie „wybiera”, lecz podaje mechanicznie formę [...], gdyż w swoim języku ojczystym ma inne różnicowania rodzajowe (w bierniku liczby mnogiej), albo różnicowania te w ogóle w jego języku nie istnieją (jest bowiem jedna tylko w liczbie mnogiej czasownikowa forma rodzajowa). [...] Porównajmy sytuacje, gdy także rodzimi użytkownicy języka polskiego (w tym nauczyciele akademicki) zwracają się do grupy studentek w formie męskosobowej. Czynią to nieświadomie, dlatego chyba, że w życiu o wiele częstsze są sytuacje komunikowania się z grupą mieszaną niż jedнопłciową. Ulegają interferencji (wewnętrznej) pod tym względem lub po prostu nie kontrolują z jakichś przyczyn swojej wypowiedzi. [Kravčuk 2020: 147]

Mimo iż wypowiedzi Słowian wschodnich nie są wolne od błędów interferencyjnych, wpływ transferu pozytywnego gwarantuje ich komunikacyjną skuteczność już od najwcześniejszych etapów akwizycji (a nawet bez jakiegokolwiek wcześniejszej nauki polszczyzny). Bilans skutków oddziaływań międzyjęzykowych jest więc zdecydowanie dodatni: parafrazując stwierdzenie odnoszące się do języka angielskiego jako *lingua franca*, można powiedzieć, iż dzięki temu transferowi wypowiedzi początkujących Słowian są często „lekko niepoprawne, ale też względnie prawidłowe” [Mauranen 2012: 144]³.

3 Tłumaczenie własne autora.

Podobne wnioski sugerują wyniki autorskich projektów opisanych dokładniej w innych publikacjach. Na potrzeby badania Saturno i Gębała [2022] 161 studentów uczących się na uczelni Vistula w Warszawie wykonało zadanie typu *Elicited Imitation Task* [zob. przegląd w Saturno 2020: 39–48] polegające na wysłuchaniu zdania docelowego i próbie powtórzenia go po realizacji krótkiego zadania werbalnego mającego na celu zaburzenie pamięci fonologicznej. W takich warunkach możliwe jest dokładne powtórzenie wyłącznie słownictwa i struktur gramatycznych będących już częścią interjęzyka. Aby odizolować wpływ języka rodzimego, uczestnicy zostali podzieleni na dwie grupy w zależności od tego, czy ich język rodzimy należał do języków wschodniosłowiańskich czy też nie. Zdania docelowe zawierały struktury wybrane na podstawie analizy kontrastywnej języków polskiego i rosyjskiego oraz doświadczenia dydaktycznego 101 zawodowych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Dodatkowo zarówno uczący się, jak i nauczyciele języka polskiego jako obcego wypełnili ankietę na temat doświadczeń związanych z przyswajaniem języka polskiego przez uczniów ze Wschodu.

Wyniki badania pokazują, że Słowianie osiągnęli znacznie wyższy stopień poprawności gramatycznej we wszystkich strukturach, choć sekwencje akwizycji wydają się porównywalne w przypadku obu grup (por. wykres 1).



Wykres 1. Sekwencje akwizycji według języka rodzimego uczniów: proporcje poprawnych odpowiedzi⁴

Źródło: Saturno, Gębał 2022: 219.

4 Struktury docelowe wskazane w wykresie (od góry): cop – łącznik; acc.sg.f – biernik l. poj. rzeczowników rodzaju żeńskiego na -a; pres – czas teraźniejszy wybranych czasowników; nom.pl.m – mianownik l. mn. rzeczowników męskoosobowych; ins.sg.m – narzędnik l. poj. rzeczowników rodzaju męskiego; loc.sg_e – miejscownik (na -e) l. poj. rzeczowników; acc.

Takie wnioski są zgodne z wynikami badań sugerujących istnienie uniwersalnych tendencji akwizycji, stosunkowo niezależnych od języka rodzimego [Dulay, Burt, Krashen 1982; Perdue 1993; Pienemann, Keßler, Lenzing 2013]. Wydaje się jednak, że bliskość typologiczna może przyspieszyć proces nabywania kodu docelowego [Magnani, Artoni 2021]. Z uzyskanych w projekcie danych ankietowych wynika również, iż większość nie-Słowian nawet po dość długim okresie przebywania w Polsce nadal uczy się polszczyzny na poziomie A1, podczas gdy Słowianie w znacznie krótszym czasie osiągają poziom B1 (ilościowo dominujący w zbadanej próbie respondentów). O pozytywnym wpływie typologicznie bliskiego języka rodzimego świadczą również wyniki innego autorskiego badania [Saturno 2022], prowadzonego tym razem w warunkach eksperymentalnych. Zgodnie z nimi w początkowych fazach uczenia się języka polskiego Słowianie wschodni odznaczają się znacznie większą skutecznością komunikacyjną niż uczący się o innym pochodzeniu, chociaż nie zawsze różnią się od nich w znaczący sposób, jeśli chodzi o poprawne realizowanie wybranych struktur morfoskładniowych.

3. Interkomprensja a nauczanie języków obcych

W obecnej sytuacji w Polsce interkomprensja powinna służyć (i służy) przede wszystkim ułatwieniu oraz przyspieszeniu akwizycji polszczyzny przez ukraińskich uchodźców. W analogiczny sposób korzyści z niej mogą jednak czerpać także Polacy chcący poznać język przybyszów. Dotyczy to przede wszystkim polskich nauczycieli, asystentów kulturowych oraz innych osób zaangażowanych we wsparcie ludności ukraińskiej w Polsce.

Badania językoznawcze dostarczają dowodów empirycznych na to, iż te same – pozytywne i negatywne – skutki transferu językowego występują zarówno u Słowian wschodnich uczących się języka polskiego, jak i u Polaków uczących się języków wschodniosłowiańskich, choć danych dotyczących tego drugiego zjawiska jest niestety znacznie mniej. Radosław Kaleta pokazuje, w jaki sposób w obrębie tych samych zagadnień – będących przedmiotem badań gramatyki kontrastywnej – obie grupy uczących się popełniają analogiczne błędy interferencyjne [Kaleta 2015: 327]. Dla przykładu – w wypowiedziach Białorusinów można odnotować błędy typu: **widzę dziewczyn* (‘widzę dziewczyny’). Podobnie w produkcji językowej Polaków uczących się białoruszczyzny

pl.f – biernik l. mn. rzeczowników niemęskoosobowych; ins.sg.f – narzędnik l. poj. rzeczowników rodzaju żeńskiego; pst – czas przeszły czasowników; gdyby – tryb warunkowy; dat. pl – celownik l. mn. rzeczowników.

pojawiają się – na skutek różnic występujących w systemach rodzajowych obu kodów – nieprawidłowości podobne do tych przytoczonych niżej w punkcie a); por. język białoruski w punkcie b)⁵.

- | | | |
|----|---|-------------------|
| a) | <i>*ja ganjaju sakavick-ija</i> | <i>kat-y</i> |
| | ja gonię marcowy-ACC.PL.ANIM=NOM.PL.ANIM | kot-ACC.PL=NOM.PL |
| b) | <i>ja ganjaju sakavick-ich</i> | <i>kat-oŭ</i> |
| | ja gonię marcowy-ACC.PL.ANIM=GEN.PL.ANIM | kot-ACC.PL=GEN.PL |
| | ‘gonię marcowe koty’ | |

Zgodnie z klasyczną koncepcją analizy kontrastywnej dla uczących się łatwiejsze do opanowania powinny być te elementy kodu docelowego, które wykazują podobieństwo do elementów istniejących w ich języku rodzimym. To, co odmienne, powinno z kolei stanowić pewną trudność [por. Lado 1957: 2]. Współcześnie badacze [Eckman 1977, 1996, 2010; Odlin 2016] odchodzą od pierwotnych, radykalnych wersji przywołanej hipotezy, podkreślając m.in. znaczenie kategorii nacechowania w oddziaływaniach międzyjęzykowych – transfer postrzegany jest jako bardziej prawdopodobny (czy w ogóle – możliwy), gdy struktura kodu docelowego jest mniej nacechowana niż jej odpowiednik w języku rodzimym ucznia. Podobne wnioski były formułowane przez innych autorów [Andersen 1983; Anderson 1987; Callies 2006; Luk, Shirai, 2009; Weinreich 1953]. Logiczną konsekwencją powyższych konstatacji jest stwierdzenie, iż nawet w zakresie tej samej pary języków efekt transferu pozytywnego może się znacząco różnić w zależności od tego, który kod pełni funkcję docelowego, który zaś – rodzimego. Choć samo pojęcie nacechowania nadal jest przedmiotem dyskusji [Haspelmith 2006], William Croft podaje kryteria umożliwiające zidentyfikowanie nacechowanego terminu w danej kombinacji języków [Croft 1990: 72–91]. Zgodnie z owymi wyznacznikami większość polskich struktur wydaje się bardziej nacechowana niż ich wschodniosłowiańskie odpowiedniki, jak wyraźnie widać w przypadku formy l. mn. czasu przeszłego czasowników (tabela 1).

Wynika z tego, że działanie transferu pozytywnego powinno być bardziej zauważalne u Polaków uczących się języków wschodniosłowiańskich niż u Słowian wschodnich nabywających polszczyzny. Można więc stwierdzić, iż uczenie się języków wschodniosłowiańskich w oparciu o interkomprehensję stanowiłoby dla Polaków stosunkowo szybki i niewymagający sposób na wzbogacenie własnego repertuaru językowego.

5 Zastosowane skróty: ACC – biernik; ANIM – ożywiony; GEN – dopełniacz; NOM – mianownik; PL – liczba mnoga.

Tabela 1. Paradigmat odmiany czasownika *buty* // *być* w języku ukraińskim i polskim – czas przeszły, liczba mnoga

	język ukraiński	język polski	
	–	męskoosobowy	niemęskoosobowy
1PL		<i>byliśmy</i>	<i>byłyśmy</i>
2PL	<i>buty</i>	<i>byliście</i>	<i>byłyście</i>
3PL		<i>byli</i>	<i>były</i>

Źródło: opracowanie własne.

Omawiając korzyści płynące z ułatwionego, zintensyfikowanego kontaktu Polaków z językami wschodniosłowiańskimi, oprócz korzyści natury ogólnej warto wymienić także te, które mają bardziej praktyczny i konkretny wymiar. Jest to kwestia istotna zwłaszcza dla pewnych grup zawodowych. Nawet podstawowa znajomość języka rodzimego uchodźców może okazać się bardzo przydatna np. w przypadku nauczycieli, ułatwia bowiem bezpośrednią komunikację w trudnych chwilach (takich jak pierwszy okres po wejściu dziecka do nowego systemu szkolnego), a także pozwala lepiej zrozumieć trudności komunikacyjne uczniów i popełniane przez nich błędy w języku polskim. W krajach o licznej populacji cudzoziemców w systemie szkolnym od kilku lat publikowane są teksty [por. Krifka i in., red. 2014 w Niemczech; Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020 we Włoszech] mające na celu przekazanie nauczycielom podstawowej wiedzy na temat języków etnicznych ich uczniów, a także na temat przyczyn odstępstw od normy. Zauważalne są jednak trzy zasadnicze różnice pomiędzy sytuacją w Polsce a tą na zachodzie Europy. Po pierwsze, podczas gdy imigranci w krajach zachodnich często posługują się językami typologicznie odległymi od lokalnych (nierzadko należą one do innej niż indoeuropejska rodziny), języki wschodniosłowiańskie są gramatycznie i leksykalnie bliskie językowi polskiemu, co umożliwia stosowanie strategii interkomprehensyjnych. Po drugie, znacznie większa jest liczba cudzoziemców obecnie przenoszących się do Polski w bardzo krótkim okresie. Po trzecie, większość ukraińskich dzieci, które trafiają do polskich szkół, urodziła się poza granicami Polski i ma inny niż polski język rodzimy. Dla porównania: w Europie Zachodniej za „cudzoziemskie” często uważane są dzieci urodzone w kraju zamieszkania, ale wychowywane przez rodziców innej narodowości. Tacy „cudzoziemcy drugiego pokolenia” władają co najmniej dwoma językami rodzimymi, z których jeden ma status odziedziczonego [Polinsky 2018], a drugi jest oficjalnym kodem państwa zamieszkania. Mimo iż z powodów socjologicznych kompetencje dzieci „cudzoziemskich”

w zakresie tego ostatniego języka są często mniej rozwinięte niż u dzieci jednojęzycznych [Berthele i in. 2017], nie można mówić w odniesieniu do niego o przyswajaniu języka obcego czy drugiego. W przypadku ukraińskich dzieci niepolskiego pochodzenia relewantny jest natomiast wątek tzw. hipotezy okresu krytycznego [Singleton 2012]. Mamy więc do czynienia z prawdziwym procesem akwizycji języka obcego, choć bliskość pomiędzy kodem docelowym i rodzimym umożliwia wykorzystanie interkomprensji zarówno w celach komunikacyjnych, jak i tych związanych z nabywaniem języka.

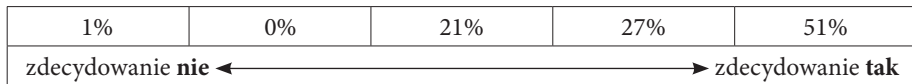
Wielojęzyczność w klasie szkolnej wydaje się cennym zjawiskiem służącym nie tylko samej edukacji językowej, ale też wszystkim innym dyscyplinom. Mogą one zostać wzbogacone przez porównywanie nazw przedmiotów lub pojęć w różnych językach oraz przez pogłębianie znajomości wybranych aspektów odmiennych kultur i tradycji, po których wielojęzyczni uczniowie są wyjątkowymi przewodnikami. Aktualne zainteresowanie językiem oraz kulturą Ukrainy pokazuje, jak powierzchowna była do tej pory wiedza polskiego społeczeństwa o sąsiednim kraju. Skoro istnieje taki model integracji, w którym jest ona wprowadzona do asymilacji, to uznanie wielojęzyczności za wartość przełamuje go, czyni klasę polifoniczną i zmniejsza ryzyko marginalizacji mniejszości językowych [Cummins 2005]. Osiągnięcie wymienionych celów wymaga jednak od nauczycieli głębokiej świadomości repertuaru językowego ich podopiecznych, a także znacznego wysiłku służącego dostosowaniu zajęć i metod pracy do składu grupy oraz niejednakowych potrzeb uczniów.

Pluralistyczne podejście do nauczania nie jest jednak zmianą paradygmatu edukacyjnego zorientowaną wyłącznie na ułatwienie integracji dzieciom cudzoziemskim, lecz również sposobem kulturowego wzbogacenia całego systemu szkolnego. Systematyczne porównywanie słownictwa i struktur gramatycznych charakterystycznych dla polszczyzny z blisko spokrewnionym językiem obcym stanowi ważną strategię doskonalenia i utrwalania umiejętności językowych (zarówno w zakresie języków obcych, jak i języka polskiego) dla samych Polaków. Co więcej, refleksja metajęzykowa i rozwijanie świadomości rządzących językiem mechanizmów są istotne dla rozwoju kompetencji językowej wszystkich uczniów. Wprowadzenie do polskich klas nowych kodów stworzy optymalne warunki do wspólnego budowania gramatyki opartej na obserwacji zachowań językowych oraz indukcyjnego formułowania uogólnień na podstawie doświadczenia.

Powyższe rozważania skłaniają do wniosku, że polscy nauczyciele mogliby korzystać ze specjalistycznego programu kształcenia, mającego na celu zbudowanie podstawowych umiejętności w zakresie rodzimych języków ukraińskich dzieci. Aby sprawdzić zainteresowanie pedagogów tą propozycją, przeprowadzono

ankietę, w której – do momentu przekazania tekstu do druku – wzięło udział 148 polskich nauczycieli różnych przedmiotów (języka polskiego, matematyki, wychowania fizycznego, geografii itd.) we wszystkich rodzajach szkół (od podstawowej do liceum). Pytania dotyczyły aktualnego doświadczenia w nauczaniu ukraińskich dzieci oraz opinii i oczekiwań odnośnie do zapotrzebowania na kurs lub podręcznik, który przygotowywałby dydaktyków do pracy z młodymi Ukraińcami poprzez wprowadzenie podstawowych umiejętności z zakresu ich języków rodzimych. Poniżej zaprezentowano najważniejsze wyniki badania ankietowego.

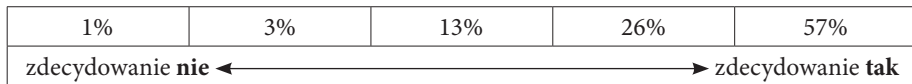
Niemal wszyscy respondenci uważają, że znajomość języka ukraińskiego byłaby umiarkowanie lub bardzo przydatna w ich zawodzie (wykres 2).



Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie „Czy uważają Państwo, że znajomość języka ukraińskiego będzie atutem w Państwa działalności dydaktycznej?”

Źródło: opracowanie własne.

Podobna dystrybucja odpowiedzi dotyczy zainteresowania programem kształcenia językowego w postaci kursu czy podręcznika (wykres 3).



Wykres 3. Odpowiedzi na pytanie: „Czy są Państwo zainteresowani uczeniem się języka ukraińskiego?”

Źródło: opracowanie własne.

72% respondentów wyraziło chęć poświęcenia nauce języka ukraińskiego od jednej do dwóch godzin tygodniowo, 27% zaś – od trzech do czterech godzin tygodniowo.

Ankieta zawierała również kilka pytań otwartych dotyczących doświadczeń i oczekiwań nauczycieli. Poniżej omówiono wybrane, reprezentatywne przykłady ich odpowiedzi. Większość respondentów sygnalizuje występowanie różnego rodzaju przeszkód językowych w kontaktach z uczniami z Ukrainy. Czasami dotyczą one wyłącznie produkcji („dzieci rozumieją język polski, jednak mają opory w mówieniu”), co unaocznia nieadekwatność porozumiewania się na zasadzie interkomprensji w kontekście, w którym wymagana jest zarówno skuteczność komunikacyjna, jak i poprawność językowa wynikająca

z zastosowania się do normy. Czasem trudności te mają jednak bardziej ogólny charakter, sugerujący nie tyle niewystarczalność interkomprensji, ale wręcz jej niewystępowanie („brak znajomości języka, konieczność uczenia za pośrednictwem np. angielskiego”; „chłopcy biorą udział w zajęciach plastycznych, WF-ie, angielskim, trochę matematyce, na innych lekcjach siedzą, nie mówią po polsku”). Braki w umiejętnościach komunikacyjnych mogą rzutować nie tylko na osiągnięcia szkolne dzieci, ale także na ich ogólne samopoczucie („[trudne jest – J.S.] porozumienie się tak, by sprawić, że dziecko dobrze się czuje”). Z tej perspektywy łatwo zauważyć subiektywny charakter interkomprensji: choć z punktu widzenia językoznawstwa – tj. na podstawie takich parametrów jak zakres wspólnego słownictwa, podobieństwa gramatyczne itd. – teoretycznie jest ona możliwa, nie można mieć pewności, że (wzajemne) zrozumienie się uczestników aktu komunikacji rzeczywiście nastąpi. Innymi słowy, bliskość (lub odległość) między językami oznacza sytuację, którą można zmierzyć i ocenić na podstawie różnych parametrów, podczas gdy interkomprensja jest możliwą, ale nie koniecznie występującą jej konsekwencją.

Umiejętności ukraińskich uczniów w zakresie języka rodzimego są postrzegane jako potencjalnie przydatne do skuteczniejszego prowadzenia zajęć szkolnych, m.in. do „wyjaśniania specjalistycznych terminów, objaśniania poleceń, tekstów” oraz wykładania pewnych aspektów nauczanych przedmiotów: „Przed wszystkim w sytuacji tłumaczenia słownictwa, gramatyki brakuje mi słów, które uczniowie rozumieją. Korzystam z tłumacza, ale to wszystko trwa”. Ta ostatnia odpowiedź sugeruje, że szczególnie pożyteczna dla nauczycieli byłaby umiejętność wyrażania w języku rodzimym ucznia specjalistycznych terminów typowych dla danego zagadnienia, np. ukr. *klitina*, ros. *kletka* ‘komórka’. Zdaniem respondentów znajomość języka rodzimego uczniów może również ułatwiać działania mające na celu integrację dzieci polskich i ukraińskich, np. „zapoznanie polskich uczniów z językiem ukraińskim i wymianę doświadczeń między rówieśnikami”. Wśród bardziej specjalistycznych zastosowań znajomości języka ukraińskiego w pracy dydaktycznej ankietowani wymieniają analizę i poprawianie błędów językowych popełnianych w języku polskim. Znajomość rodzimego kodu ucznia jest postrzegana jako szczególnie cenna również wtedy, gdy może pomóc w nawiązaniu lepszego kontaktu z dziećmi i ich rodzinami: „Mogłabym zrozumieć, co mówią uczniowie, nawet jeśli nie będę umiała się poprawnie wypowiedzieć. Ważne jest również porozumiewanie się z rodzinami”. Większość respondentów uważa, że kształcenie nauczycieli pracujących z uczniami z Ukrainy powinno się skupić na mówieniu (ułatwienie bezpośredniego kontaktu z dziećmi i ich rodzinami) oraz na słownictwie (rozumienie oraz możliwość tłumaczenia nietransparentnych słów). Bardziej specjalistyczne

umiejętności, takie jak czytanie czy – w szczególności – znajomość gramatyki, nie są uważane za priorytet, prawdopodobnie w związku z tym, że tylko część odpowiadających prowadzi zajęcia językowe lub naucza przedmiotów humanistycznych (tabela 2).

Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie: „Na jakich umiejętnościach powinno się skupić nauczanie Polaków języka ukraińskiego?”

Umiejętność	Odpowiedź twierdząca
mówienie	96%
słownictwo	75%
słuchanie	73%
czytanie	54%
gramatyka opisowa	45%
pisanie	42%
gramatyka kontrastywna i opis błędów	23%

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na pytanie o to, który z języków jest najszerzej reprezentowany wśród ukraińskich uczniów, przyznano, że w polskich klasach język rosyjski jest bez wątpienia obecny, choć nie dominujący (tabela 5). Na podstawie dostępnych danych nie można jednak rozstrzygnąć, w jaki sposób polscy nauczyciele nieznający języka ukraińskiego ani rosyjskiego dokonują rozróżnienia między obydwoma kodami. Można przypuszczać, iż przynajmniej część odpowiedzi zdradza błędne przekonanie respondentów, że wszyscy Ukraińcy mówią po ukraińsku. Ta rozpowszechniona wśród Polaków opinia może wynikać z braku wiedzy na temat rzeczywistej sytuacji językowej w Ukrainie oraz z tendencji do mylenia wymiaru językowego z narodowościowym.

34%	23%	32%	8%	3%	
dominuje język ukraiński ←			→	dominuje język rosyjski	

Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie o dystrybucję języków ukraińskiego i rosyjskiego w klasie respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Pomimo tego, iż język rosyjski ma status języka rodzimego dla niemałej części ukraińskich uczniów, 60% ankietowanych uważa, że kształcenie językowe do pracy z Ukraińcami nie powinno zawierać jego elementów. Respondenci bronią tej opinii m.in. w następujący sposób: „wszyscy posługują się ukraińskim” (przekonanie to kontrastuje z danymi z wykresu 4); „ci uczniowie, którzy znają rosyjski i ukraiński, nie chcą mówić po rosyjsku”. Inni respondenci woleliby uczyć się języka rosyjskiego oddzielnie od ukraińskiego, zgodnie z tradycyjną koncepcją wielojęzyczności rozumianej nadal jako używanie jednego języka na raz – *one language at a time* (OLAAT). Koncepcja ta traci jednak na aktualności. Obecnie właściwsze zdaje się podejście promujące używanie wielu kodów jednocześnie – *all language at all times* (ALAAT) – ujmujące komunikację w szerszy, bardziej holistyczny sposób [Hülmbauer 2011: 154]. Część odpowiadających sygnalizuje jednak „niechęć innych nauczycieli do dostosowania się do nowych wymagań”. Wśród respondentów znalazły się również osoby, które uważają, że język rosyjski zdecydowanie powinien być brany pod uwagę ze względu na to, że po prostu „są dzieci mówiące w tym języku”, lub dlatego, że „w kontaktach ze wszystkimi uczniami wystarcza znajomość rosyjskiego”. Z bardziej praktycznych powodów – „łatwiej sobie przypomnieć rosyjski, niż uczyć się nowego języka”. Ostatnia odpowiedź (kwestia ta powraca również w wypowiedziach innych ankietowanych) uwzględnia ważną kwestię, tj. fakt, że język rosyjski jest szeroko znany – choć pewnie na różnym poziomie – wśród nauczycieli, którzy często uczyli się go w okresie swojej edukacji szkolnej w związku z obowiązującą wówczas w Polsce polityką językową (tabela 3).

Tabela 3. Znajomość języków obcych wśród respondentów

Język obcy	Odstek respondentów
Angielski	79%
Rosyjski	55%
Niemiecki	31%
Inny niesłowiański	25%
Inny słowiański	7%
Żaden	6%
Ukraiński	4%
Białoruski	1%

Źródło: opracowanie własne.

Podobne dane przedstawiają przywołane już badania Saturno i Gębala [2022]: 91% ankietowanych nauczycieli deklarowało pewną znajomość co najmniej jednego dodatkowego języka słowiańskiego, wśród których dominował rosyjski. Wydaje się więc, że pomimo negatywnych konotacji będących konsekwencją trwającej w Ukrainie wojny z czysto praktycznych względów – tj. bez uwzględnienia ideologicznych i emocjonalnych aspektów zagadnienia – język rosyjski mógłby stanowić tymczasowe rozwiązanie problemu podstawowego porozumiewania się z ukraińskimi dziećmi. Jego rozpowszechnienie wśród Ukraińców jako języka rodzimego lub drugiego czyni go skutecznym narzędziem kontaktów międzyetnicznych, zaś znajomość podstaw tego kodu przez znaczną liczbę polskich nauczycieli zapewnia możliwość osiągnięcia wystarczających umiejętności komunikacyjnych w stosunkowo krótkim czasie. Dodatkowo wykorzystanie języka rosyjskiego jako środka wspierającego łagodzenie obecnego kryzysu humanitarnego przysłużyłoby się również zdrowemu rozdziałowi kwestii językowych od polityki.

W dalszej perspektywie odbywająca się na szeroką skalę nauka języka ukraińskiego przez Polaków odzwierciedliłaby nie tylko niedawne zmiany w sytuacji socjopolitycznej w Europie Wschodniej, ale też intensywniejsze stosunki gospodarcze między Polską a Ukrainą, które zapewne będą towarzyszyły odbudowywaniu zrujnowanych przez wojnę regionów kraju. Niewątpliwie w obecnym momencie historycznym używanie języka ukraińskiego jako narzędzia komunikacji – nawet podstawowej, kryzysowej – bardziej odpowiada uczuciom ukraińskiej i polskiej ludności, a także obowiązującej w Ukrainie polityce językowej. Ze względu na wciąż słabe rozpowszechnienie języka ukraińskiego wśród Polaków (w porównaniu z językiem rosyjskim czy angielskim) jego zadowalające opanowanie wymagałoby prawdopodobnie nieco większego wysiłku i więcej czasu, choć należy oczywiście przyznać, iż pod względem leksykalnym język ukraiński jest bardziej zbliżony do polskiego niż rosyjski. Najważniejszy jest jednak fakt, iż to samo zjawisko, które czyni przyswajanie języka polskiego stosunkowo łatwym dla Ukraińców, może być wykorzystywane również w odwrotnym kierunku (dodatkowym ułatwieniem dla Polaków jest mniejsze nacechowanie większości ukraińskich struktur gramatycznych w porównaniu z ich polskimi odpowiednikami).

Na koniec warto zauważyć, iż ze względów praktycznych funkcję języka komunikacji międzyetnicznej mógłby również pełnić język angielski, który jest znany przez sporą część społeczeństwa zarówno w Polsce, jak i Ukrainie, a dodatkowo umożliwia komunikację w niemal każdym rejonie świata. Wybranie go w kontaktach pomiędzy Polakami a Ukraińcami spowodowałoby jednak stratę w co najmniej dwóch obszarach. Po pierwsze, angielski stanowi dla tych

narodów „prawdziwy” język obcy, tj. nie oferuje możliwości, które wiążą się z zjawiskiem interkomprehensji (spontaniczne rozumienie, ułatwiona akwizycja). Po drugie, warto przypomnieć opinię Umberto Eco, że:

Europa poliglotów nie jest Europą ludzi mówiących płynnie wieloma językami, lecz w najlepszym przypadku ludzi, których spotkanie jest możliwe również wtedy, gdy każdy z nich posługuje się swoim własnym językiem i rozumie język rozmówcy, w którym jednak nie umiałby płynnie mówić. Rozumiejąc, choć z trudem, ów język obcy, rozumie również „ducha”, *genius* danego narodu, czyli uniwersum kulturowe, które każdy wyraża, mówiąc językiem swoich przodków i swojej tradycji. [Eco 1993: 377]⁶

Rzecz jasna, to bogactwo kulturowe w znacznej mierze gubi się w sytuacji, gdy rozmówcy posługują się kodem, który dla obu z nich jest językiem obcym (por. pojęcie *linguistic imperialism* [Philipson 1992, Skutnabb-Kangas 2000]). Dlatego też – mimo iż angielski jest językiem globalnej komunikacji – nie oferuje on Polakom i Ukraińcom tych samych możliwości wzbogacenia kulturowego i językowego co omówione w artykule zjawisko interkomprehensji między językami słowiańskimi.

4. Zakończenie

W niniejszym artykule udowodniono, że adekwatnie wykorzystany potencjał interkomprehensji, wynikający z podobieństwa pomiędzy językiem polskim i językami wschodniosłowiańskimi, może nie tylko korzystnie wpływać na proces przyswajania języka polskiego przez Ukraińców, ale również stanowić fundament dla zbudowania podstawowych umiejętności w zakresie języka ukraińskiego czy rosyjskiego przez polskie społeczeństwo (zwłaszcza przez nauczycieli pracujących z dziećmi z Ukrainy). Wydaje się, że takie umiejętności wiązałyby się z różnymi korzyściami, szczególnie cennymi w obecnym momencie historycznym. Warto tu jeszcze raz podkreślić, że celem integracji językowej ma być przyswojenie języka polskiego przez Ukraińców, nie odwrotnie, jednak kontakt z tak liczną jak obecnie ludnością obcojęzyczną stanowi również dla

6 Tłumaczenie własne autora. Por.: “Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il «genio», l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione”.

Polaków okazję do wzbogacenia kulturowego, które oczywiście rozpoczyna się od poznania języka przybyszów.

Z perspektywy ściśle dydaktycznej korzystanie ze wspólnego języka od samego początku kontaktu z dziećmi pozwoli na unikanie potencjalnie bolesnych czy poniżających porażek komunikacyjnych, a także na bardziej precyzyjne formułowanie poleceń i objaśnień podczas zajęć. W kontekście nauczania języka polskiego nauka gramatyki porównawczej może ułatwić nauczycielom (nie tylko tej dyscypliny) rozumienie oraz poprawianie uczniowskich błędów językowych, a zarazem ugruntować postrzeganie pojawiających się w procesie nauczania błędów jako systematycznej, uzasadnionej, a nawet potrzebnej cechy interjęzyka.

Warto zauważyć, że wnioski z autorskich badań dotyczą zagranicznych osób dorosłych, uczących się języka polskiego w kontekście akademickim, który niekoniecznie da się bezpośrednio porównać do kontekstu szkolnego czy akwizycji spontanicznej. Badania nad rolą *inputu* [np. Flege 2009] rzeczywiście sugerują, że w zależności od kontekstu komunikacyjnego może on różnić się pod kątem zarówno ilości, jak i jakości, co z kolei może znacząco wpływać na proces akwizycji. Na podstawie dostępnych danych nie jest obecnie możliwe udzielenie odpowiedzi na stymulujące pytanie, czy wyniki przedstawionego eksperymentu – prowadzonego z udziałem osób dorosłych – można bez żadnych zastrzeżeń odnieść do sytuacji szkolnej. Zagadnienie to pozostaje więc otwarte dla przyszłych badań.

Podsumowując, należy wyrazić nadzieję, że kryzys humanitarny prowokujący powyższe refleksje zostanie szybko zażegnany. Do tego momentu przedstawiona w artykule propozycja wykorzystania interkomprehensji na potrzeby polskiego systemu edukacji może się okazać pożyteczna w przeciwdziałaniu negatywnym skutkom owego kryzysu, np. poprzez tworzenie programu doskonalenia językowego nauczycieli, a także przyczynić się do podniesienia standardów polskiej polityki integracyjnej.

Bibliografia

Literatura

- Andersen Roger (1983), *Transfer to Somewhere*, w: *Language Transfer in Language Learning*, red. Susan Gass, Larry Selinker, Newbury, s. 177–201.
- Anderson Janet (1987), *The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty*, w: *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*, red. Georgette Ioup, Steven Weinberger, Newbury, s. 261–278.

- Baraniwska Oksana (2007), *Polsko-ukraińskie interferencje gramatyczne i leksykalne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Literatura, kultura i język polski w kontekstach i kontaktach światowych. III Kongres Polonistyki Zagranicznej, Poznań, 8–11 czerwca 2006 roku*, red. Małgorzata Czermińska, Katarzyna Meller, Piotr Fliciński, Poznań, s. 747–753.
- Berthele Raphael, Lambelet Amelia, Schedel Larissa (2017), *Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme. L'exemple des inférences inter-langues*, „Recherches et Applications”, nr 61, 146–155.
- Callies Marcus (2006), *Why Money Can't Buy You Anything in German. A Functional-Typological Approach to the Mapping of Semantic Roles to Syntactic Functions in SLA*, w: *Cross-Linguistic Influences in the Second Language Lexicon*, red. Janusz Arabski, Bristol, s. 111–129. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853598579-013>.
- Collins Laura i in. (2009), *Some Input on the Easy/Difficult Grammar Question. An Empirical Study*, „The Modern Language Journal”, nr 3, s. 336–353. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00894.x>.
- Croft William (1990), *Typology and Universals*, Cambridge.
- Cummins Jim (2005), *A Proposal for Action. Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 4, s. 585–592.
- Czapla Anna (2020), *Błędy leksykalne Ukraińców uczących się języka polskiego w Polsce*, „Linguodidactica”, t. 24, s. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.15290/lingdid.2020.24.03>.
- Dąbrowska Anna, Dobesz Urszula, Pasięka Małgorzata (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Dulay Heidi, Burt Marina, Krashen Stephen (1982), *Language Two*, Oxford.
- Dunin-Dudkowska Anna, Maliszewski Bartłomiej (2018), *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego*, w: *Polonistyka w XXI wieku. Między lokalnym a globalnym. Praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, red. Alla Kravčuk, Jirina Bundza, Kijów, s. 354–363.
- Eckman Fred (1977), *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, „Language Learning”, nr 2, s. 315–330. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x>.
- Eckman Fred R. (1996), *A Functional-Typological Approach to Second Language Acquisition Theory*, w: *Handbook of Second Language Acquisition*, red. William C. Ritchie, Tej K. Bathia, San Diego, s. 195–211. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50008-6>.
- Eckman Fred R. (2010), *Linguistic Typology and Second Language Acquisition*, w: *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*, red. Jae Jung Song, Oxford, s. 618–633. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199281251.013.0029>.
- Eco Umberto (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma.

- Fiorentini Ilaria, Gianollo Chiara, Grandi Nicola (2020), *La classe plurilingue*, Bologna.
- Flège James E. (2009), *Give Input a Chance!*, w: *Input Matters in SLA*, red. Thorsten Piske, Martha Young-Scholten, Bristol, s. 175–190. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847691118-012>.
- Gębał Przemysław (2016), *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, red. Ewa Lipińska, Anna Seretny, Kraków, s. 77–94.
- Giacobbe Jorge, Cammarota Marie-Ange (1986), *Learners' Hypotheses for the Acquisition of Lexis*, „*Studies in Second Language Acquisition*”, nr 3, s. 327–342. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100006343>.
- Górska Anna (2015), *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 22, s. 357–370. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.24>.
- Han ZhaoHong (2014), *From Julie to Wes to Alberto. Revisiting the Construct of Fossilization*, w: *Interlanguage. Forty Years Later*, red. ZhaoHong Han, Elaine Tarone, Amsterdam, s. 47–74. DOI: <https://doi.org/10.1075/lllt.39.05ch3>.
- Haspelmath Martin (2006), *Against Markedness (And What to Replace It With)*, „*Journal of Linguistics*”, nr 1, s. 25–70. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226705003683>.
- Hentschel Gerd (2017), *Eleven Questions and Answers about Belarusian-Russian Mixed Speech (“Trasjanka”)*, „*Russian Linguistics*”, nr 1, s. 17–42. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11185-016-9175-8>.
- Hülmbauer Cornelia (2011), *Old Friends? Cognates in ELF Communication*, w: *Latest Trends in ELF Research*, red. Alistair Archibald, Alessia Cogo, Jennifer Jenkins, Cambridge, s. 139–161.
- Izdebska-Długosz Dominika (2021), *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków. DOI: <https://doi.org/10.12797/9788381383462>.
- Kaleta Radosław (2015), *Glottodydaktyczne błędy analogiczne na przykładzie języka polskiego i języka białoruskiego*, „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 22, s. 319–335. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.22>.
- Kittel Bernhard i in. (2010), *Mixed Language Usage in Belarus. The Sociostructural Background of Language Choice*, „*International Journal of the Sociology of Language*”, nr 206, s. 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.048>.
- Klein Wolfgang (1997), *Learner Varieties are the Normal Case*, „*The Clarion. Magazine of the European Second Language Association*”, nr 3, s. 4–6.
- Klein Wolfgang, Perdue Clive (1997), *The Basic Variety (Or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?)*, „*Second Language Research*”, nr 4, s. 301–347. DOI: <https://doi.org/10.1191/026765897666879396>.

- Korol Lesia (2013), *Osobliwości składniowe w polszczyźnie uczniów szkół Lwowa z polskim językiem nauczania*, w: *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, red. Grażyna Filip, Jolanta Pastarska, Magdalena Patro-Kucab, Rzeszów, s. 395–402.
- Kowalewski Jerzy (2015), *Dlaczego popełniłeś ten błąd? Próba glottodydaktycznego opisu i klasyfikacji błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego jako obcego na Ukrainie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, s. 337–355. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.23>.
- Kravčuk Alla (2020), *Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców. Perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 133–154. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.07>.
- Krifka Manfred i in., red. (2014), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, Berlin. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>.
- Krucka Barbara (2006), *Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji. Na podstawie języka polskich studentów ze Wschodu*, Łask.
- Lado Robert (1957), *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor.
- Luk Zoe Pei-sui, Shirai Yasuhiro (2009), *Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence From the Acquisition of Plural -s, Articles, and Possessive 's*, „Language Learning”, nr 4, s. 721–754. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00524.x>.
- MacWhinney Brian (2002), *The Competition Model. The Input, the Context, and the Brain*, w: *Cognition and Second Language Instruction*, red. Peter Robinson, Cambridge, s. 69–90. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.005>.
- Magnani Marco, Artoni Daniele (2021), *L'interferenza grammaticale della prima lingua sulla seconda: uno studio sul caso accusativo in russo L2*, „Linguistica e Filologia”, nr 41, s. 51–86. DOI: https://doi.org/10.6092/LeF_41_p51.
- Maliszewski Bartłomiej (2020), *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 10, s. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.10-7>.
- Mauranen Anna (2012), *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-Native Speakers*, Cambridge.
- Odlin Terence (2016), *Was There Really Ever a Contrastive Analysis Hypothesis?*, w: *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*, red. Rosa Alonso, Bristol, s. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783094837-003>.
- Ohorylko Oksana (2011), *Osobliwości składni rzędu w tekstach ukraińskich studentów polonistów*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 279–284.

- Pančíková Marta, Horák Aleksander (2018), *Interkomprehensja w językach zachodniosłowiańskich*, w: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. Aleksandra Achtelek, Karolina Graboń, Jolanta Tambor, Katowice, s. 519–533.
- Perdue Clive, red. (1993), *Adult Language Acquisition*, Cambridge.
- Philipson Robert (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford.
- Pienemann Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam. DOI: <https://doi.org/10.1075/sibil.15>.
- Pienemann Manfred, Keßler Jörg, Lenzing Anne (2013), *Developmentally Moderated Transfer and the Role of the L2 in L3 Acquisition*, w: *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice*, red. Anna Flyman Mattsson, Catrin Norrby, Lund, s. 142–159.
- Polinsky Maria (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781107252349>.
- Przechodzka Grażyna (2004), *Problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupach wschodniosłowiańskich (wybrane zagadnienia)*, w: *W kręgu wiernej mowy*, red. Maria Wojtak, Małgorzata Rzeszutko, Lublin, s. 529–536.
- Przechodzka Grażyna, Hudy Wiktorija (2021), *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 133–143. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.09>.
- Saturno Jacopo (2020), *Utterance Structure in the Initial Stages of Polish L2 Acquisition. From Semantics to Case Morphology*, Berlin. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3889998>.
- Saturno Jacopo (2022), *Effect of Bridge Language Status in the Intercomprehension-Based Learning of L2 Polish by Speakers of Russian*, w: *Bi- and Multilingualism from Various Perspectives of Applied Linguistics*, red. Zofia Chłopek, Przemysław Gębal, Göttingen, s. 313–332.
- Saturno Jacopo (w druku), *L2 Acquisition by Speakers of Closely Related Languages. Language Transfer and Universal Tendencies*, „I-LanD Journal. Identity, Language and Diversity”.
- Saturno Jacopo, Gębal Przemysław (2022), *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (IPjO) Słowian wschodnich*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, s. 213–229. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.14>.
- Singleton David (2012), *The Critical Period Hypothesis. A Coat of Many Colours*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 4, s. 269–285. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.4.269>.
- Skutnabb-Kangas Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights*, Hoboken.

- Stenger Irina, Avgustinova Tania, Marti Roland (2017), *Levenshtein Distance and Word Adaptation Surprisal as Methods of Measuring Mutual Intelligibility in Reading Comprehension of Slavic Languages*, „Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Papers from the Annual International Conference ‘Dialogue’ (2017)”, t. 1, s. 304–317.
- Swain Merrill (1985), *Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development*, w: *Input in Second Language Acquisition*, red. Susan Gass, Carolyn Madden, Cambridge, s. 235–253.
- VanPatten Bill i in. (2013), *Explicit Information, Grammatical Sensitivity, and the First-Noun Principle. A Cross-Linguistic Study in Processing Instruction*, „The Modern Language Journal”, nr 2, s. 506–527. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12007.x>.
- Weinreich Uriel (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York.
- Woolhiser Curt (2014), *The Russian Language in Belarus. Language Use, Speaker Identities and Metalinguistic Discourse*, w: *The Russian Language Outside the Nation*, red. Lara Ryazanova-Clarke, Edinburgh, s. 81–116.
- Zawadzka Agnieszka (2013), *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacania tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, red. Jan Mazur, Agata Małyńska, Katarzyna Sobstyl, Lublin, s. 123–133.

Зелінська Марія (2018), *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.

[Zelins'ka Mariâ (2018), *Komunikativna kompetenciâ molodih nosiïv pol's'koï movi zahidnih oblastej Ukraïni*, Drogobič.]

Źródła internetowe

- Kantar (2019), *Doslidžennja. Movna sytuatsija v Ukrajinì*, <https://tinyurl.com/y476pz33> [dostęp: 16 maja 2022].
- State Statistics Committee of Ukraine (2001), *All-Ukrainian population census 2001*, <https://tinyurl.com/mr2n4fhj> [dostęp: 16 maja 2023].
- UNHCR (2022), *Ukraine refugee situation*, <https://tinyurl.com/3wbwrz5e> [dostęp: 16 maja 2023].

Jacopo Saturno

The Proximity Between Slavic Languages and the Integration of Ukrainian Refugees in Poland

The paper is devoted to the specificities of the acquisition of L2 Polish by speakers of a closely related language (East Slavic one), with specific regard to the language-teaching consequences of said proximity. After an introduction to the current historical and sociolinguistic context of the East Slavic immigration to Poland, the data presents the concept of “intercomprehension”. Its impact on the acquisition of L2 Polish is illustrated by the use of empirical data collected by the author’s research team. The article is concluded by means of a reflection on the value of multilingualism in the school system and the skills required of Polish teachers in the present historical contingencies. It is argued in particular that due to the great number of Ukrainian pupils enrolled in the Polish schools, it is advisable for Polish school teachers to have at least some knowledge of the native languages of these pupils, with the primary goal of improving communication in stressful situations and adequately interpret and correct their errors in L2 Polish.

KEYWORDS: L2 Polish; East-Slavic languages; cross-linguistic interference; intercomprehension; error analysis; comparative grammar.

dr Jacopo Saturno – Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture straniere; zainteresowania badawcze: interkomprensja, szczególnie między językami słowiańskimi, przyswajanie języków słowiańskich jako języków obcych, początkowe fazy procesu akwizycji, rola *inputu*.