

ROZDZIAŁ 8

Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego na podstawie wyników badań oraz doświadczenia z prowadzenia kursów

*Intercomprehension in Teaching Polish as a Foreign Language Based on
Research Results and Experience from the Courses of Polish Organized
by the Open University of the University of Warsaw under the University
of Warsaw for Ukraine Program*

NATALIIA SHCHERBII¹

¹Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyła Stefanyka

ABSTRAKT: Tematem rozdziału jest nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) w ramach działań Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW) w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Nauczanie to polega na podobieństwach leksykalnych i gramatycznych między językiem polskim a ukraińskim i rosyjskim (jako ojczystymi językami, którymi posługują się Ukraińcy), aby ułatwić i przyspieszyć przyswajanie języka polskiego. Po wprowadzeniu do teoretycznego zakresu badań przedstawiono wyniki badania ankietowego słuchaczy oraz analizę wybranych części polskiej morfoskładni w ujęciu glottodydaktycznym. Szczegółowo omówiono koncepcję programów nauczania i materiałów do szybkiego nauczania jpjo dla Ukraińców, aby ułatwić ich integrację językową w społeczeństwie polskim w kontekście obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

SŁOWA KLUCZOWE: język polski jako obcy, interkomprehensja, języki wschodniosłowiańskie, interferencja językowa, UOUW

ABSTRACT: The chapter focuses on teaching Polish as a foreign language (PFL) within the Open University of the University of Warsaw (UOUW) under the University of Warsaw for Ukraine program. This approach is based on lexical and grammatical similarities between Polish and Ukrainian as well as Russian (the native languages spoken by Ukrainians),

aiming to facilitate and accelerate the process of language acquisition. Following an introduction to the theoretical framework, the chapter presents the results of a survey conducted among participants and an analysis of selected elements of Polish morphosyntax from a glottodidactics perspective. The chapter also provides a detailed discussion of the teaching programmes and materials designed for Ukrainians to learn PFL faster, intended to ease their linguistic integration into Polish society in the context of the ongoing humanitarian crisis in Ukraine.

KEYWORDS: Polish as a foreign language, intercomprehension, East Slavic languages, language interference, UOUW

Wprowadzenie

Bezpośrednią inspiracją do powstania niniejszego artykułu było glottodydaktyczne doświadczenie trenera zdobyte podczas prowadzenia kursów języka polskiego organizowanych przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy (UW dla Ukrainy) koordynowanym przez Wydział Nauk Ekonomicznych UW. Był to największy w Polsce program wsparcia edukacyjnego osób z Ukrainy realizowany przez polską uczelnię, zarówno pod względem liczby oferowanych działań, jak i wartości programu. Kontekstem aktualizującym był zaś gwałtowny wzrost zapotrzebowania na pracę lektorów języka polskiego jako obcego (jpjo) przygotowanych do prowadzenia grup złożonych z natywnych użytkowników języków blisko spokrewnionych. Wspomniane zwielenokrotnienie zapotrzebowania dało się zaobserwować wraz z pojawieniem się kilkumilionowej fali ukraińskich uchodźców przybywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w wyniku rosyjskiej agresji zbrojnej na Ukrainę 24 lutego 2022 roku. Wschodni Słowianie w ciągu ostatnich lat stali się zdecydowanie najliczniejszą grupą uczących się jpjo. Jeszcze przed rozpoczęciem wojny rosyjsko-ukraińskiej w 2022 roku badania GUS (2024) wykazały, że na początku 2024 roku Ukraińcy stanowili zdecydowaną większość cudzoziemców w Polsce, zarówno wśród Słowian wschodnich, jak i obcokrajowców w ogóle. Oprócz tego, w związku z trwającym kryzysem humanitarnym, nauka języka polskiego przez obywateli Ukrainy stała się sprzeciwem wobec tego kryzysu i była ważna przy przyjmowaniu uchodźców do Unii Europejskiej, której

Polska jest największym i najbardziej aktywnym przedstawicielem na granicy wschodniej Unii Europejskiej. Z tego powodu ponad 10 tys. obywateli Ukrainy wzięło udział w programie Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy, zwłaszcza w kursach języka polskiego. Cieszyły się one największym zainteresowaniem dzięki różnym formom prowadzenia zajęć: stacjonarnej i online, co umożliwiło uczestniczenie osobom także spoza Warszawy, z całej Polski. Autorka tego rozdziału i trenerka języka polskiego w programie UW dla Ukrainy na początku lutego 2022 roku razem z dzieckiem sama została uchodźczynią, co sprawiło, że w pracy z innymi uchodźcami z Ukrainy mogła wykorzystać własne doświadczenia.

Rozdział został napisany na podstawie przeglądu literatury i badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczestników grup, w których trenerem języka polskiego była dr Nataliia Shcherbii.

Celem opracowania jest analiza metod i sposobów nauczania jpjo na kursach językowych organizowanych przez Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego w programie UW dla Ukrainy na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród słuchaczy. Szczególną uwagę poświęcono interkomprehensji oraz interferencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego osób z Ukrainy posługujących się językami blisko spokrewnionymi.

8.1. Uczestnicy kursów

Kurs języka polskiego jako obcego obejmował 30 godzin lekcyjnych na każdym poziomie (A0, A1, A2, A2+, B1, B2). Zajęcia odbywały się zwykle dwa razy w tygodniu po dwie godziny lekcyjne. Wdrożono także kursy intensywne, trwające kilka godzin dziennie. Słuchacz mógł uczęszczać na zajęcia grup wieczorowych (w dni powszednie) lub weekendowych, te ostatnie budziły największe zainteresowanie. Nataliia Shcherbii prowadziła cztery grupy od poziomu A1 do B1 – uczestnicy ukończyli łącznie po 90 godzin lekcyjnych, oraz dwie grupy na poziomie A1 – po 30 godzin. Każda grupa (wg listy słuchaczy) liczyła 30 osób, natomiast liczba słuchaczy aktywnie uczestniczących w zajęciach, którym udało się pomyślnie ukończyć kurs, wyniosła po 20 osób z każdej grupy. Badanie ankietowe przeprowadzono przez kwestionariusz ankiet w Formularzach Google między 30 sierpnia a 10 września 2024 roku, wzięło w nim udział ponad 60 osób, co stanowi połowę aktywnych uczestników kursów jpjo w grupach Natalii Shcherbii. Badanie ankietowe było

złożone z 27 pytań różnego typu, dotyczyły: wieku, płci, wykształcenia, wykonywanego zawodu, języka rodzimego, obecnego miejsca zamieszkania, celu uczenia się języka polskiego, preferowanych metod nauczania, opanowania tematów leksykalnych i gramatycznych itp. Szczegółową analizę odpowiedzi przedstawiono niżej.

Na niższych poziomach znajomości języka zajęcia miały charakter adaptacyjny z elementami kulturowymi. Celem tych na poziomie A1 było głównie opanowanie słownictwa i konstrukcji przydatnych w porozumiewaniu się w codziennych sytuacjach: w kawiarni, taksówce, sklepie, pociągu lub u lekarza, omawiano realia polskie, takie jak: kuchnia, komunikacja miejska i wynajmem mieszkania. Takie podejście do działań glottodydaktycznych wskazuje na cel kształcenia, jakim jest umożliwienie nowo przybyłym orientacji w nieznanym otoczeniu przy słabej znajomości języka (Hofmański 2022: 256).

Większość osób dorosłych opanowała polszczyznę do poziomu umożliwiającego subiektywnie komfortowe funkcjonowanie w nowej rzeczywistości. Na podstawie wyników badania ankietowego wiadomo, że 52,4% słuchaczy ukończyło kurs na poziomie B1, 27% – A2 i tylko 9,5 % – B2. Prawie 89% słuchaczy nie tylko ukończyło kurs, ale i uzyskało certyfikat uczestnictwa, spełniło więc wszystkie wymagania kursu (uczestnicy wykonali test wstępny i końcowy, brali udział w co najmniej 80% zajęć). Wśród 10% słuchaczy, którzy nie uzyskali certyfikatu, 37% podało jako przyczynę brak czasu, 40% – trudności spowodowane pracą w grupie i tylko 3,7% – poziom wystarczający do adaptacji w Polsce.

Grupy słuchaczy były zróżnicowane. Osoby uczestniczące w kursach posługiwały się na co dzień różnymi językami: ukraińskim, rosyjskim lub kilkoma, na które wpływ miały regionalizmy:

Ten ostatni element znów można postrzegać przynajmniej w dwojaki sposób – chodzi bowiem o jednostki leksykalne, które związane są z korzystnym w tym kontekście wpływem polszczyzny, jak również potencjalnie komplikujące początkową komunikację w czasie kursu ze względu na inklinacje wykraczające poza zasięg rodziny języków słowiańskich, a nawet języków indoeuropejskich (Hofmański 2022: 255).

Ponadto kursantów różniło: wykształcenie, wiek, nawyki i doświadczenie w komunikacji. Najwięcej osób było w wieku 35–44 lata (54%), grupa 45–54 lata – to 25,4 %, 25–34 lata – 14,3 %, pojedyncze osoby w wieku 55–69 lat

i więcej – 4,8%. Jak widać, grupy składały się z osób o różnych możliwościach przyswajania materiału. Zdecydowana większość osób (87,3 %) miała wyższe wykształcenie, co znaczy, że byli to ludzie świadomi, posługujący się różnymi elektronicznymi narzędziami wsparcia edukacyjnego i komunikacyjnego: od (darmowych) aplikacji do słowników i translatorów online. Jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium płci słuchaczy, to: 85,7% stanowiły kobiety, a 9% – mężczyźni. Reprezentowali oni różne grupy zawodowe: inżynierów, informatyków i programistów, naukowców, wykładowców, ekonomistów, księgowych, prawników, redaktorów i filologów, nauczycieli, wychowawców, menedżerów, lekarzy, słowem – specjalistów w różnych dziedzinach.

Niezwykle istotną motywacją uczenia się języka polskiego wydawały się potrzeby życiowe. To oczekiwanie uczestników zakłócało konsekwentną i planową edukację na standardowych podręcznikach kursowych. Jako czynnik decydujący w podjęciu nauki języka polskiego 33,3% słuchaczy podało stały pobyt w Polsce, 27% – bieżące zatrudnienie w Polsce, 22,2% – plany zatrudnienia w najbliższym czasie. 80,6% słuchaczy nadal mieszka w Polsce, a 6,5% przedstawiło plany zamieszkania w innym państwie. Ponad 50% ankietowanych znalazło pracę w Polsce, a 49,2 % było w trakcie szukania.

8.2. Metody nauczania języków blisko spokrewnionych

Zajęcia odbywały się w trybach stacjonarnym i zdalnym, co umożliwiło uczestniczenie w nich słuchaczom z całej Polski. Dla 36,5% słuchaczy tryb prowadzenia zajęć nie miał znaczenia, 34,9% preferowało tryb stacjonarny i tylko 28,6% wybrało tryb zdalny. W komentarzach uczestnicy sygnalizowali, że skuteczność zajęć w trybie zdalnym zależy przede wszystkim od wykładowcy, sposobu ich prowadzenia oraz materiałów. Jeśli te warunki są na wysokim poziomie, to tryb zdalny określano jako satysfakcjonujący i skuteczny, szczególnie gdy w kursie przewidziano wsparcie przez wykładowcę w komunikatorach społecznościowych; potwierdziło to 81% uczestników. Omawiane tu grupy miały dostęp do czatu z prowadzącą w aplikacji Telegram, dlatego uczestnicy mogli zadawać pytania, uzyskać dodatkowe materiały, ciekawostki językowe, informacje o wydarzeniach kulturalnych w Polsce itp.

Zespół wykładowców Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego oraz Centrum Badań nad Kulturą Warszawy przygotował listę darmowych materiałów do nauki języka polskiego jako obcego (Materiały do

nauki języka polskiego 2022). Spośród podręczników należy wyróżnić: *Polski na dobry start* Beaty Jędryki, Marty Buławy oraz Anny Mijas na poziomie A1 (2017); *Z językiem polskim każdego dnia* cz. 1 i cz. 2 Pauli Madziej na poziomie A2 i B1–B2 (2020) oraz podręcznik *Po polsku bez błędu* – zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych na poziomach A1–B1 Dominiki Izdebskiej-Długosz (2017), które powstały w ramach programu Wsparcie materialne i edukacyjne dla cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce współfinansowanego ze środków programu krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji. Te materiały opracowano przede wszystkim na potrzeby cudzoziemców ubiegających się o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce. Jako materiał pomocniczy do nauczania języka polskiego jako obcego w szkołach ukraińskich zastosowano serię podręczników *Język polski bez granic* Stowarzyszenia Wspólnota Polska z 2018 roku; podręczniki i nagrania dźwiękowe można pobrać za darmo. Do pracy samodzielnej służyły materiały ze Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji Narodowej, gdzie każdy słuchacz mógł sprawdzić swoje umiejętności, oraz z platformy Testy ProPolski do sprawdzania sprawności z poszczególnych tematów na różnych poziomach.

Na poziomie podstawowym zaczęliśmy od absolutnie podstawowych informacji: alfabetu, wymowy, podstawowych konstrukcji itd. Należało się spodziewać szybko pojawiających się pytań o zakresy komunikacyjne daleko wykraczające poza standardowy materiał pierwszych kilkunastu godzin klasycznie programowanych kursów. Na szczególną uwagę zasługuje dzielenie się przez uczestników doświadczeniami z życia codziennego: korzystania z komunikacji miejskiej, usług, terminologii medycznej i podstawowych zwrotów medycznych, szerzej rozpatrywanych konwencji grzecznościowych, a nawet pewnych elementów stylu kancelaryjno-urzędowego ze względu na konieczność legalizacji pobytu i stałą orientację w zmieniających się rozporządzeniach określających prawne ramy funkcjonowania Ukraińców w Polsce. Trzeba tu wymienić: analizę wzorów formularzy i pism urzędowych, prezentowanie konwencjonalnych fraz stosowanych w CV, podaniach, wnioskach, oficjalnej korespondencji itp.

Oprócz tego każdy kurs nauki języka obcego musi obejmować nie tylko materiał gramatyczny i leksykalny, lecz także wiedzę o kulturze kraju, zwłaszcza gdy jego odbiorcami są osoby ubiegające się o pobyt z powodu sytuacji społeczno-politycznej kraju pochodzenia. Niezwykle pomocna stała się seria podręczników Jolanty Tambor (2023) i Agnieszki Tambor (2018), Izabeli Górnickiej-Zdziech (2020) oraz Bartłomieja Maliszewskiego (2020).

Dla słuchaczy ważne było, aby materiały do pobrania były darmowe (42,9%) i zamieszczone na platformie kursowej odpowiednio wcześniej, czyli przed rozpoczęciem zajęć (55,6%). Zdecydowana większość słuchaczy (81%) uważa, że materiały do nauczania języka powinny być zróżnicowane, a 71,4% – że dopasowane do potrzeb słuchaczy z Ukrainy, to znaczy złożone z różnych podręczników, autentycznych materiałów audio i wideo, gier, propozycji platform edukacyjnych. Ponadto 98,4% uczestników stwierdziło, że materiały do nauki były odpowiednio stosowane podczas kursu.

8.3. Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Według ankietowanych: 60,3% jako języka codziennego używa ukraińskiego, a 38,1% – rosyjskiego, co jest uwarunkowane regionem pochodzenia. Rozpowszechnione są mieszane odmiany rosyjsko-ukraińskie, znane jako surżyk (Danylenko 2016; Łewczuk 2016; Pietnoczka 2018). Język polski jest stosunkowo powszechny w Ukrainie, zwłaszcza w regionach przygranicznych, w obwodach: lwowskim, iwanofrankiowskim, tarnopolskim oraz łuckim (Levchuk 2020), są tam szkoły mniejszości narodowych z polskim językiem jako wykładowym. W pozostałej części kraju polski jest tym z języków obcych, które należą do formalnej edukacji szkolnej, zwłaszcza w Ukrainie zachodniej. Zgodnie z obowiązującymi ukraińskimi standardami edukacyjnymi, naucza się go jako tzw. drugiego języka obcego (pierwszym językiem obcym jest angielski) obok niemieckiego lub francuskiego. 47,6% słuchaczy wykazało, że znajomość języka ukraińskiego i rosyjskiego jako języków blisko spokrewnionych ułatwiła im naukę języka polskiego. Ponadto osoby dwujęzyczne szybciej opanowują język polski przynajmniej na poziomie A1, świadczą o tym wyniki badania: 42,9% zaznaczyło 5 w skali od 1 do 5 (gdzie 5 – to *zgadzam się ze stwierdzeniem*, a 1 – *nie zgadzam się*), 23,8% zaznaczyło 4, natomiast 20,6% – 3; 3,2% – 2, a 9,5% – 1.

Języki wschodniosłowiańskie są leksykalnie i gramatycznie bardzo zbliżone do innych języków słowiańskich, szczególnie do języka polskiego, co jest specyficznym kontekstem dla koncepcji przyswajania języków obcych. Badacz historii pochodzenia języka ukraińskiego argumentuje, że język ukraiński ma tylko 12 spośród 82 specyficznych cech fonetyki i morfologii wspólnych z innymi językami wschodniosłowiańskimi, natomiast najwięcej, bo 27–29 cech – z językami południowsłowiańskimi i 20–24 cechy –

z językami zachodniosłowiańskimi (Tišenko 2012: 32). To badanie i podobne badania językoznawców potwierdzają, że podział języków słowiańskich na trzy grupy był błędny, bo geograficzny i polityczny (Smal-Stockij 1913; Caruk 1997; Pivtorak 1993; Šerbij 2025).

Zjawisko wzajemnego podobieństwa języków słowiańskich pozwala na realizację interkomprehensji międzyjęzykowej jako

zdolności rozumienia nieznanego nam języka w oparciu o inny znany nam język, zazwyczaj należący do tej samej rodziny językowej i funkcjonujący jako tzw. język pomostowy (ang. *bridge language*) wspomagając rozwój sprawności receptywnych (przede wszystkim w zakresie czytania ze zrozumieniem) w nowym języku (Łyp-Bilecka, 2022).

W porównaniu z językami romańskimi i germańskimi w glottodydaktyce i językoznawstwie języki słowiańskie pod względem interkomprehensji są słabo zbadane, chociaż ta sytuacja się zmienia wraz ze zmianą sytuacji społeczno-politycznej w Europie Wschodniej w 2022 roku (Jasińska 2013; Zawadzka 2013; Gębał 2016, 2022; Saturno 2022; Krawczuk 2006; Bednarska 2014).

Z takiej perspektywy interkomprehensję można postrzegać jako skutek masowego pozytywnego transferu przyswajania języka, ponieważ niektóre cechy języka docelowego są już znane uczącym się, choć często jedynie podświadomie. Dlatego na poziomach początkujących słuchacze wschodniosłowiańscy łatwo sobie radzą z czytaniem ze zrozumieniem prostych tekstów, przy czym często wykazują umiejętności spontaniczne przy dobieraniu odpowiedniego znaczenia słów. Należy pamiętać, że na konkretne możliwości zastosowania interkomprehensji wpływa nie tylko typologia lingwistyczna, czyli strukturalne podobieństwo dwóch języków w wersji opisowej, ale również psychotypologia (Kellerman 1983), czyli dostrzeganie przez uczących się podobieństwa między językami, które może różnić się u użytkowników w zależności od wielu zmiennych, takich jak: dotychczasowe doświadczenia lingwistyczne i edukacyjne, repertuar językowy, styl uczenia się itp. Jak wykazano, na sukces interkomprehensji mają wpływ zmienne zarówno językowe, jak i pozajęzykowe (Saturno, Gębał 2022: 215), które często nazywamy potocznie „poczuciem filologicznym”, bardzo ważnym w przyswajaniu języków obcych. Chodzi tu o metodę kognitywną, którą cechuje przekonanie o znaczeniu komunikacyjnej świadomości językowej (Hofmański 2021) w samym procesie przyswajania języka obcego oraz towarzyszącej mu sukcesywnej automatyzacji

nabywanych struktur wraz ze stosowaniem ich w autentycznych oraz preparowanych sytuacjach komunikacyjnych. Badali ten fenomen w kontekście zachodniosłowiańskim Marta Pančíková i Alexander Horák i widzą w nim „zjawisko odgadywania znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, zdolność szybkiego rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się” (Pančíková, Horák, 2020: 92). Ma to jednak niebagatelne znaczenie zwłaszcza przy rozpatrywaniu specyfiki nauczania języków blisko spokrewnionych. Świadomość granic podobieństw, potencjalnych problemów, najistotniejszych różnic połączona z efektywnym treningiem strategii rozpoznawania tego, co bliskie, oraz unikania tego, co może być źródłem nieprzystawalności, powinna stanowić dla glottodydaktyków pracujących z mieszkańcami rodzimej przestrzeni etnokulturowej (a zatem wszystkich Słowian) podstawowy punkt odniesienia (Hofmański 2022: 261).

Praktyczne zalety interkomprehensji wydają się wielorakie: przy nauczaniu polskiego alfabetu większość liter czyta się tak samo, jak w języku ukraińskim lub angielskim, dlatego student już od razu potrafi przeczytać i nawet przetłumaczyć prosty tekst bez liter ze znakami diakrytycznymi, np.:

Co to jest? To jest alfabet. Znam polski alfabet. To jest twoja klasa. Ona jest jasna i wielka. To jest okno. Za oknem jest ulica. To jest wysoki blok. A to jest autobus. Kto to jest? To jest nowy kolega. Jest dobry i spokojny. On jest Polakiem. To jest Polska. Polska to wielki kraj.

Następnie słuchacz stopniowo poznaje typowo polskie litery ze znakami diakrytycznymi i w całości bardzo szybko, już po pierwszej lekcji daje sobie radę z czytaniem, co jest najważniejsze w nauczaniu każdego języka obcego. Jednak tej kompetencji słuchacz nie rozpoznaje samodzielnie, dopóki nie weźmie aktywnego udziału w zajęciach językowych z wykładowcą potrafiącym zwrócić uwagę na specyfikę wymowy.

Nauczanie języka polskiego jako obcego za pomocą interkomprehensji jest możliwe tylko wtedy, gdy wykładowca zna język rodzimy słuchaczy. Potwierdzają to wyniki badania ankietowego: 46% słuchaczy zaznaczyło, że znajomość języka rodzimego kursantów przez lektorów języka obcego jest ważna przynajmniej na niższych poziomach, 12,7% — na wszystkich poziomach i tylko 6,3% odnotowało, że to przeszkadza w opanowaniu języka obcego. To dowodzi, że istniejące umiejętności interkomprehensji są nadal niedoceniane, jeśli nie są całkowicie ignorowane.

Z danych badania ankietowego można wywnioskować, że słuchacze łatwo poznają większość słownictwa na poziomie A1 z zakresu: rodziny, jedzenia, zakupów, mieszkania, pogody, zawodów, świąt i uroczystości. Natomiast jako najtrudniejszy ponad 39,7% uczestników zaznacza temat chorób i części ciała; na poziomie A2 – to sport, a na B1 – technika i wynalazki – 42,6%. Przyczyną jest specyficzna terminologia, niepodobna ani do języków słowiańskich, ani do języka łacińskiego, ani angielskiego. Właściwość ta tylko podkreśla wyjątkowość języka polskiego wśród innych języków słowiańskich i zmniejsza stopień przyswajania materiału leksykalnego zapożyczonego z innych języków, zwłaszcza angielskiego.

Mimo że interkomprehensja stanowi cenne narzędzie do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego w kontekście wielojęzycznym, może również być przyczyną transferu negatywnego, co – szczególnie z perspektywy formalnego uczenia się i oceniania – często wskazuje się jako jedną z głównych wad tego podejścia. Interferencja wynikająca ze struktur podobnych, ale jednak innych, w języku rodzimym i docelowym może zakorzenić się w tym drugim i stać się wyróżnikiem (jeśli nie piętnem) sposobu mówienia, rozpoznawalnym np. przez reprezentantów określonej grupy imigranckiej (Saturno, Gębał 2022: 216).

Najważniejsze dla osób prowadzących lektoraty z grupami użytkowników języków wschodniosłowiańskich jest przyswojenie przynajmniej podstawowego katalogu regularnych interferencji oraz tzw. miejsc trudnych. Interferencją lub transferem negatywnym nazywamy proces nienormatywnego przenoszenia na grunt języka przyswajanego struktury typowej dla języka wyjściowego (Szulc 1997: 91–92; Krawczuk 2006). Zjawisko to może dotyczyć wszystkich podsystemów języka, zaczynając od organizacji dźwiękowej, a następnie przechodząc przez morfologię do składni ze szczególnym uwzględnieniem fleksji.

Osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi mają trudności z fleksją, i to zarówno imienną, jak i werbalną. W tej pierwszej występują specyficzne interferencje wynikające z oddziaływania zjawiska pozornej ekwiwalencji (Orłós 2004) polegającej na odmiennej dystrybucji takich samych lub analogicznych końcówek gramatycznych. Najszybciej słuchacze opanowują narzędnik, który ma podobne do języka ukraińskiego końcówki fleksyjne (końcówka *-q* w rodzaju żeńskim odpowiada końcówce *-oю* w języku ukraińskim i *-oй* w rosyjskim, a w innych rodzajach polska fleksja *-em* odpowiada ukraińskiej *-om*). Jednak na etapie wdrażania narzędnika należy zwrócić uwagę na ograniczoną funkcjonalność polskiego przypadku, który pod wpływem interferencji wschodniosłowiańskiej może być błędnie stosowany również

w konstrukcjach z rzeczownikami żywotnymi (np. „fotel zniszczony psem”; „dokument podpisany dyrektorem”), tzn. w konstrukcjach biernych, gdzie w języku polskim przyjęta jest forma biernikowa w połączeniu z przymikiem „przez” przy imiesłowie przymiotnikowym: fotel został zniszczony przez psa; dokument został podpisany przez dyrektora, ale najczęściej używa się konstrukcji czynnych: pies zniszczył fotel, dyrektor podpisał dokument.

Dla wszystkich Słowian szczególnie kłopotliwe okazują się dopełniacz i celownik rzeczowników rodzaju męskiego, a także – co nie może zaskakiwać – mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego. Polski dopełniacz rodzaju męskiego operuje – podobnie jak ukraiński i rosyjski – dwiema końcówkami *-a* (oraz *-ja* / *-я*) i *-u* (oraz *-ju* / *-ю*) ze szczegółową listą wyjątków. W języku polskim kryterium używania końcówki rzeczowników w rodzaju męskim jest żywotność – niemal bez wyjątków (formy dopełniacza „wołu”, „bawołu”) występuje w nich końcówka *-a*. Polski celownik obok wielofunkcyjnego *-u* wyraża także specyficzna końcówka *-owi*; w języku ukraińskim *-u* oraz analogiczna do polskiego *-owi* końcówka *-obi* (rzeczowniki twar-dotematowe) lub *-ebi* (miękkotematowe) lecz bez ustalonych zasad używania każdej z nich w odróżnieniu do polskiego, np.: „każdemu **człowieku** chce się”; „co ugotować kochanemu **mężu**?”; „biernik jest równy **dopełniacz**u” (w odpowiednim przypadku w języku ukraińskim dominuje końcówka *-u*, stąd częstotliwość omawianego błędu). Język rosyjski ogranicza ten zakres do *-u*.

Według słuchaczy najtrudniejszy do opanowania jest mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego (41,7% ankietowanych), który w polszczyźnie operuje większą liczbą końcówek (*-owie*, *-i*, *-y*, *-e*), podczas gdy za formy ukraińskie rodzaju męskiego odpowiadają jedynie końcówki *-y*, *-i* / *-ji* (*-и*, *-і* / *-ї*) podobnie jak w formach rosyjskich zakończonych *-y* oraz *-i* (*-ы*, *-у*), np. „te długie **mięsiące**”; „moda na **tatuaży**”; „nasze **pokoje** są puste”; „zawsze będzie to niepokoić nasze serca i **duszy**”; „mam **pretensji**”. Wpływ odmiennych zasad dystrybucji oraz sama różna liczba dostępnych końcówek (np. mianownik liczby mnogiej) skutkuje często konstruowaniem niewłaściwej formy gramatycznej polskiego rzeczownika. W dopełniaczu zdarza się nadużywanie końcówki *-a*, w celowniku *-u*, a w mianowniku liczby mnogiej problemy pojawiają się zwłaszcza w kontekście specyficznej końcówki *-owie*, która często jest mylona z celownikową *-owi*. Należy przy tym podkreślić, że końcówka ta ma charakter ekspansywny (profesorzy i profesorowie), a jej dobre opanowanie istotnie wpływa na jakość komunikacji przede wszystkim w sytuacjach oficjalnych (urzędowych), co pozostaje nie bez znaczenia dla funkcjonowania migrantów w nowej rzeczywistości językowej.

Podstawowe trudności związane z fleksją werbalną zauważalne są na poziomie odmiany w czasie przeszłym z powodu obcego polszczyźnie synkretyzmu form osobowych, zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej. W języku ukraińskim używane są trzy formy w czasie przeszłym (dwie w liczbie pojedynczej *робив / робила* i jedna w liczbie mnogiej *робили*), w odróżnieniu od polskiego, gdzie jest 13 form z rozróżnieniem na formy męskoosobowe i niemęskoosobowe w liczbie mnogiej, których nie zna język ukraiński ani rosyjski (*oni-one*). Oprócz tego przy użyciu form czasownikowych w czasie teraźniejszym i przeszłym zdarzają się błędy nadużywania zaimków osobowych w formie podmiotu zdań z orzeczeniem, wynikające z obligatoryjnego użycia takich form w języku ukraińskim i rosyjskim.

Kolejną trudnością są błędy składniowe, tzw. rekcja czasownikowa. Wiele polskich czasowników o normatywnej rekcji dopełniaczowej ma w języku ukraińskim odpowiedniki (zarówno formalne, jak i przekładowe) o rekcji biernikowej, np.: zapomnieć dokumentów — *забути документи*, słuchać muzyki — *слухати музику*, używać wyrazu — *вживати слово*. Różne schematy rekcyjne pokazują się także w innych przypadkach: ryzykować życie — *ризикувати життям*, kibicować drużynie — *вболівати за команду*, zakochać się w chłopaku — *закохатися в хлопця*. Wskutek tego pojawiają się wzorowane na ukraińskich konstrukcjach na kształt: „szukałam te dokumenty, ale nie znalazłam”; „zapomniałam okulary w domu”; „młodzi ludzie kibicują za drużynę”; „on ryzykował życiem”; „zakochała się w chłopaku dużo starszego od siebie”. Częste są błędy w konstrukcjach przyimkowych: „musiał uciekać od rozbójników” (zamiast: przed rozbójnikami; por. ukr.: *утікати від розбійників*). Bardzo często Ukraińcy pod wpływem języka rodzimego popełniają błędy w użyciu dopełnienia biernikowego po zaprzeczonym orzeczeniu, w tym po orzeczeniu modalnym, np.: „nie mogą pooglądać telewizję”; „nie mogę rozerwać tę całość, która się nazywa”; „nie możemy zmienić **nasze** życie”; „nie mogę całkowicie oddzielić **studia** od swego życia”; „nigdy nie mogłam odnaleźć **odpowiedź** na takie pytanie” (Krawczuk 2006). W języku ukraińskim podobnie jak w polszczyźnie regularna jest rekcja dopełniaczowa w negacji czasownika. Takiej regularności nie wykazuje jednak język rosyjski. Takie problemy potęgują konstrukcje, w których dopełnienie pojawia się w układzie linearnym przed zanegowanym czasownikiem.

Istotnym kontrastem w stosunku do odpowiedników wschodniosłowiańskich jest lokowanie zaimka zwrotnego „się” oraz szyku przydawek. Zaimek zwrotny jest bowiem integralną częścią czasowników rosyjskich i ukraińskich,

co interferencyjnie skłania użytkowników tych języków do umieszczania go po czasowniku, nawet jeśli jest to pozycja nieakcentowana na końcu konstrukcji zdaniowej, np. „bardzo cieszę się”). Zasada umieszczenia zaimka zwrotnego w polszczyźnie wyklucza jednak stawianie go na pierwszej i ostatniej pozycji syntaktycznej, a poprawność stylistyczna nakazuje umieszczanie go w pobliżu czasownika, z którym jest związany. Na ogół polskie czasowniki zwrotne są podobne do ukraińskich, są jednak wyjątki: wracać – повертатися, zostać – залишитися, walczyć – боротися, korzystać – користуватися, patrzeć – дивитися, przeproszać – вибачатися, ćwiczyć – тренуватися, studiować – навчатися, dotyczyć – стосуватися, śpieszyć się – поспішати, przyjaźnić się – дружити, pytać się – запитувати i inne. Oprócz tego dla polskiego zaimka „się” charakterystyczne jest zjawisko haplologii, polegające na usuwaniu jego dubletu w zdaniu i stosowaniu jednego zaimka do dwóch czasowników: „Wychylił się i oparł łokciami na barze, aby zwrócić uwagę barmana, który rzekomo przychodzi w to miejsce bardzo często” (J.L. Wiśniewski) (Šerbij 2014).

Dopełnienie czasowników modalnych i fazowych (właściwych i niewłaściwych) może być wyrażone w języku polskim albo bezokolicznikiem, albo rzeczownikiem odczasownikowym. Wybór bezokolicznika lub gerundium nie zawsze jest dowolny. Owszem, przy niektórych polskich czasownikach poprawne jest użycie obu tych form, np.: „kończyć pisać” albo „kończyć pisanie”, „zdecydować się kupić” albo „zdecydować się na kupno”. Jednak w języku polskim w odróżnieniu od języka ukraińskiego i rosyjskiego częstsze są formy z rzeczownikiem odczasownikowym, na co wskazuje używanie w Narodowym Korpusie Języka Polskiego oraz badania językoznawców (Łaziński 2012; Shcherbii, Vorobets 2023).

Ta krótka charakterystyka istotnych trudności Słowian wschodnich z opanowywaniem systemu językowego polszczyzny z pewnością nie wyczerpuje katalogu problemów, z którymi regularnie muszą mierzyć się lektorzy prowadzący zajęcia w grupach użytkowników języków blisko spokrewnionych. Co więcej, nie wyczerpuje to jeszcze opisu czynników charakterystycznych dla tego typu procesów glottodydaktycznych.

Podsumowanie

Nauczanie języka polskiego jako obcego skierowane do osób posługujących się językami wschodniosłowiańskimi jest jedną z najważniejszych aktywności obecnej glottodydaktyki polonistycznej, zwłaszcza w kontekście wzrostu liczby

obywateli Ukrainy przebywających w Polsce z powodu agresji Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku. Potwierdzenie tej tezy odnaleźć można m.in. w liczbie osób uczestniczących w kursach języka polskiego jako obcego zorganizowanych w ramach programu Uniwersytet Warszawski dla Ukrainy. Świadczy to o tym, że umiejętność komunikacji w dużej mierze ułatwia integrację społeczną. Wpływa na to jakość glottodydaktycznych narzędzi, szczególnie zastosowanie metody kognitywnej wraz z interkomprehensją. Wymienione narzędzia dydaktyczne wyróżnia sukcesywna automatyzacja oraz odgadywanie i rozumienie znaczeń przyswajanych wyrazów i struktur języków pokrewnych wraz z wykorzystaniem tych struktur w autentycznych tudzież preparowanych sytuacjach komunikacyjnych języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się. Świadomość specyfiki procesu nauczania języka polskiego jako obcego w grupach użytkowników najbliższej spokrewnionych języków słowiańskich jest przy tym pierwszym krokiem do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Bednarska K. 2014. *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słoweńców*, Łódź.
- Caruk O. 1997. *Do problem zasad genealogičnoī klasifikacii slov`ans'kih mov*, Slavia: Časopis pro Slovanskou Filologii, nr 66, s. 331–336.
- Danylenko A. 2016. *Iazychie and Surzhyk: Mixing Languages and Identities in the Ukrainian Borderlands*, [w:] *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities and Borders*, red. Kamusella T., Nomachi M., Gibson C., Londyn, s. 81–100.
- Hofmański W. 2021. *Świadomość i intuicja językowa w perspektywie fenomenu interkomprehensji*. Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 4031 Slavica Wratislaviensia, s. 123–136.
- Hofmański W., Pospiszil-Hofmański K. 2022. *Interkomprehensja-interferencja-integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, Poznańskie Studia Slawistyczne, nr 23, s. 253–271.
- Gębal P.E. 2016. *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych* [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–93.
- Główny Urząd Statystyczny. 2024. *Cudzoziemcy wykonujący pracę w Polsce w styczniu 2024 r.* <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/cudzoziemcy-wykonujacy-prace-w-polsce-w-styczniu-2024-r,15,14.html>; dostęp 30.09.2024.

- Izdebska-Długosz D. 2017. *Po polsku bez błędów. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*, Rzeszów.
- Jasińska A. 2013. *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland, nr 1, s. 68–75.
- Język polski bez granic. Stowarzyszenie Wspólnota Polska; http://wspolnotapolska.org.pl/bezgranic/polski_5.php; dostęp 30.09.2024.
- Krawczuk A. 2006. *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane polsko-ukraińską interferencją*, Postscriptum, nr 2(52), s. 137–153.
- Lewczuk P. 2016. *Socjolingwistyczny status surżyka*, LingVaria, nr 1(21), s. 177–189.
- Levchuk P. 2020. *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
- Łaziński M. 2012. *Statystyka funkcji bezokolicznika w języku polskim, czeskim i rosyjskim*, [w:] Prace na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów w Mińsku 2013. Z polskich studiów slawistycznych. Seria 12. Językoznawstwo, Warszawa, s. 105–111.
- Łyp-Bilecka A. 2022. *Interkomprehensja w nauczaniu języków obcych*, <https://jezykiobce.pwn.pl/artukul/interkomprehensja-w-nauczaniu-jezykow-obcych-6375dc6f4c-caf500196d820f>; dostęp 30.09.2024.
- Maliszewski B. 2020. *Gramatyka z kulturą: przez przypadki*, Lublin.
- Materiały do nauki języka polskiego, 2023, <https://www.uo.uw.edu.pl/uploads/Baza%20materiałów%20do%20nauki%20języka%20polskiego.pdf>; dostęp 30.09.2024.
- Orłó T.Z. 2004. *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa. Materiały pomocnicze dla studentów, polskich bohemistów i czeskich polonistów*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Pančíková M., Horák A. 2020. *Transfer in related Slavic languages*, Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 27, s. 81–92.
- Pietnoczka P. 2018. *Sytuacja językowa na Ukrainie w świetle powszechnego spisu ludności oraz badań socjologicznych*, Sprawy Narodowościowe, nr 50, s. 1–14.
- Pivtorak G. 1993. *Ukraińci: zvidki mi i naša mova*. Kijów.
- Saturno J. 2022. *East Slavic Interference in L2 Polish*, Applied Linguistics Papers, nr 26, s. 84–97.
- Saturno J., Gębał P.E. 2022. *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich*, Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, nr 29, s. 213–229.
- Smal-Stockyj S. 1913. *The Gartner, Grammatic der ruthenischen (ukra.nischen) Sprache*, Wiedeń, s. 550.
- Szulc A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN Warszawa.

- Shcherbii N., Vorobets O., Mytsan D. i in. 2023. *Syntactic function of infinitives in Slavic languages*, AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, nr 13/02, special 37, s. 87–95.
- Šerbij N., 2014. *Gramatična spolučuvaniš' virazu się v pol's'kij movi v porivnânni z ukraïns'koû movoû (postfiks sâ)*, Naukovij Visnik Mižnarodnogo Gumanitarnogo Universtitetu, Filologîâ, nr 9, s. 44–48.
- Šerbij N. 2025. *Morfologičnî kategorii, semantika i funkcii gibridnih form diêslava u slo- v`âns'kih movah»: monografiâ, Ĭvano-Frankivs'k.*
- Tišenko K. 2012. *Pravda pro pohodžennâ ukraïns'koï movi*, Ukraïns'kij Tižden', nr 39(256), s. 44.
- Testy ProPolski. <https://testy.propolski.com/pl/gramatyka/czasownik/tryb-rozkazu-jacy/>; dostęp 30.09.2024.
- Zawadzka A. 2013. *Interkomprehensja jako możliwość wzbogacania tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, A. Mały-ska, K. Sobstyl, Lublin, s. 123–133.