



PROGRAMY I ORGANIZACJA PROCESU NAUCZANIA

*Jacopo Saturno**, *Przemysław E. Gębal***

 <https://orcid.org/0000-0001-6932-6832>

 <https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>

INTERKOMPREENSJA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (JPJO) SŁOWIAN WSCHODNICH

Streszczenie. Tematem artykułu jest nauczanie JPJO w oparciu o podobieństwa leksykalne i gramatyczne pomiędzy językiem polskim i językami wschodniosłowiańskimi w celu ułatwienia i przyspieszenia procesu akwizycji. Po wprowadzeniu do teoretycznego zakresu badań przedstawiają się autorską koncepcję psycholingwistycznych badań empirycznych oraz wyniki projektu badawczego, prezentującego opis sekwencji akwizycji wybranych elementów polskiej morfoskładni. Szczególną uwagę poświęcono implikacjom glottodydaktycznym przedstawionych wyników badań. Szczegółowo omawiana jest koncepcja programów nauczania i materiałów do szybkiego nauczania JPJO dla Słowian wschodnich by ułatwić integrację językową we społeczeństwie polskim w kontekście obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, interkomprensja, języki wschodniosłowiańskie, interferencja językowa

* jacopo.saturno@unibg.it, Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Via Donizetti 3, 24129 Bergamo.

** przemyslaw.gebal@ug.edu.pl, Uniwersytet Gdański, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk; Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki Stosowanej, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa.

INTERCOMPREHENSION IN THE TEACHING OF POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO EAST SLAVIC SPEAKERS

Abstract: The article is devoted to the learning and teaching of Polish as a foreign language based on the lexical and grammatical similarities between Polish and East Slavic languages. After an introduction to the theoretical scope of the research, the article presents the results of an empirical project aiming to describe the acquisition sequence of selected Polish morphosyntactic structures and identify the effect of the learners' L1 (Slavic vs. non-Slavic).

The discussion pays particular attention to the language teaching application of the acquisitional insights produced by the research. In particular, questions related to the exploitation of cross-linguistic transfer to enhance the acquisition process are discussed in relation to the need to facilitate the linguistic integration of Ukrainian refugees into Polish society in the context of the ongoing humanitarian crisis.

Keywords: Polish as a foreign language, intercomprehension, East Slavic languages, cross-linguistic influence

1. WSTĘP

Niniejszy artykuł opisuje koncepcję i ramy teoretyczne projektu badawczego, mającego na celu udokumentowanie sposobów nabywania języka polskiego jako obcego (JPjO) przez osoby posługujące się językami wschodniosłowiańskimi (rosyjski, ukraiński i białoruski). Ta grupa uczących się polszczyzny zasługuje na szczególną uwagę co najmniej z trzech głównych powodów. Po pierwsze, ze względu na zmieniającą się sytuację społeczno-gospodarczą w regionie, wschodni Słowianie w ciągu ostatnich lat stali się zdecydowanie najliczniejszą grupą uczących się JPjO. Już przed rosyjską napaścią na Ukrainę w 2022 r., badania GUS (2020a, 2020b) wykazały, że na koniec 2019 Ukraińcy ewidentnie stanowili zdecydowaną większość zarówno wśród Słowian wschodnich, jak i obcokrajowców w ogóle. Po drugie, w związku z trwającym kryzysem humanitarnym, nauka JPjO przez obywateli Ukrainy stała się ważnym elementem działań podejmowanych w celu przeciwstawienia się kryzysowi humanitarnemu i towarzyszyła przyjmowaniu uchodźców do UE, której Polska jest największym i najbardziej aktywnym przedstawicielem na granicy wschodniej. Wreszcie, języki wschodniosłowiańskie są leksykalnie i gramatycznie bardzo zbliżone do języka polskiego, co stanowi dość specyficzny kontekst dla koncepcji przyswajania języków obcych. Dokładniej rzecz ujmując, ich wzajemne podobieństwo pozwala na realizację interkomprensji (IC: Doyé 2005; Berthele 2011; Rehbein i in. 2012; Bonvino 2014), którą w celach niniejszej pracy definiujemy jako możliwość używania (tj. głównie rozumienia, ale także podejmowania działań produktywnych) języka obcego, którego nie uczono się intencjonalnie, ale jest leksykalnie i gramatycznie podobny do znanego już „języka pomostowego”.

będącego zazwyczaj (choć niekoniecznie) językiem ojczystym. Choć refleksja nad rolą interkomprehensji w nauczaniu JPjO osób posługujących się językami blisko spokrewnionymi nie jest obca polskiej myśli glottodydaktycznej i pedagogicznej (Jasińska 2013; Zawadzka 2013; Bednarska 2014; Gębal 2016), do dziś empiryczne dane w ujęciu ilościowym na temat rzeczywistego wpływu blisko spokrewnionych L1s na proces akwizycji JPjO wypadają za dość skąpe (Saturno w druku). Znacznie liczniejsze są publikacje o charakterze jakościowo-opisowym, ale niestety perspektywa ta nie wydaje się wystarczająca, aby ocenić dydaktyczną efektywność tego typu praktyk. Na tak zarysowanym tle badawczym, artykuł przedstawia teoretyczne podstawy zrealizowanego projektu badawczego, mającego na celu wypełnienie opisywanej luki badawczej i programowej glottodydaktycznych zastosowań interkomprehensji¹. Po szczegółowym opisanu metodyki zrealizowanego badania prezentujemy kilka wybranych wyników.

Należy zwrócić szczególną uwagę na kompozycję repertuaru językowego Słowian wschodnich. Można stwierdzić, że praktycznie wszyscy obywatele Ukrainy i Białorusi dysponują pewnymi kompetencjami receptywnymi w języku rosyjskim. W zależności od regionu pochodzenia, język rosyjski może również stanowić ich język rodzimy. Szeroko rozpowszechniane są również mieszane odmiany rosyjsko-ukraińskie i rosyjsko-białoruskie, znane odpowiednio jako *surżyk* i *trasjanka* (Danylenko 2016; Hentschel 2017). Wreszcie, język polski jest stosunkowo powszechnym językiem obcym w Ukrainie, zwłaszcza w regionach przygranicznych (Levchuk 2020). Jest również językiem obcym często nauczanym w ramach formalnej edukacji szkolnej. Zgodnie z obowiązującymi ukraińskimi standardami edukacyjnymi naucza się go jako tzw. drugiego języka obcego (pierwszym językiem obcym jest angielski) obok niemieckiego czy francuskiego.

Z perspektywy przyswajania języka interkomprehensję można postrzegać jako skutek masowego pozytywnego transferu (Marx i Mehlhorn 2010), tj. faktu, że niektóre cechy języka docelowego są już znane uczącym się, choć często jedynie podświadomie. Chociaż zidentyfikowanie korespondencji międzyjęzykowych jest do pewnego stopnia umiejętnością spontaniczną, istnieje szereg programów edukacyjnych, mających na celu jej udoskonalanie, zazwyczaj poprzez koncentrację na nauczaniu specyficznych umiejętności, takich jak czytanie strategiczne ze zrozumieniem. Często też uczący się zapoznawani są z wiedzą metajęzykową obejmującą systematyczne relacje międzyjęzykowe (Klein i Stegmann 2000; Hufeisen i Marx 2007a; Bonvino i in. 2011). Strategie interkomprehensyjne stanowią też ważny instrument pedagogiczny rozwijanej dydaktyki wielojęzyczności, której zasadniczym celem edukacyjnym jest wspieranie i promocja europejskiej różnorodności językowej. Znaleźć je można m.in., obok koncepcji otwarcia na języki, zintegrowanego kształcenia językowego i nauczania międzykulturowego, w kluczowym dokumencie programowym lansującym opisywane koncepcje,

¹ Projekt był zrealizowany ze wsparciem Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

jakim jest *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (FREPA) (Candelier i in. 2017). Należy również pamiętać, że na konkretne możliwości zastosowania interkomprensji wpływa nie tylko typologia lingwistyczna, tj. strukturalne podobieństwo dwóch języków z perspektywy opisowej, ale również psychotypologia (Kellerman 1983), czyli dostrzegane przez uczących się podobieństwo między językami, które może różnić się wśród użytkowników w zależności od wielu zmiennych, takich jak dotychczasowe doświadczenia lingwistyczne i edukacyjne, repertuar językowy, styl uczenia się itp. Jak wykazano, na sukces interkomprensji mają wpływ zmienne zarówno językowe, jak i pozajęzykowe (Vanhove i Berthele 2015b; 2017).

Praktyczne zalety interkomprensji wydają się wielorakie: jeśli chodzi o kształcenie językowe, nauczyciele języków, mających niskie prawdopodobieństwo bycia chronologicznie pierwszym nauczonym językiem obcym (co stanowi prawie wyłączny przywilej języka angielskiego) mogą „use the previous language learning experiences that their learners have to help them achieve a higher level of TL skills within a shorter time frame than that commonly allotted the L2”² (Marx i Mehlhorn 2010, s. 5). Mehlhorn (2007) podaje przykład osoby z solidną znajomością języka angielskiego jako obcego, uczącej się języka niemieckiego jako tercjalnego. Zauważa, że uczeń ten często odwoływał się do podobieństw fonetycznych między dwoma językami obcymi, takich jak aspiracja fonemów /t, k, p/, co z czasem doprowadziło go do lepszej wymowy w języku tercjalnym. Jednak ta kompetencja – choć już istniejąca – nie została rozpoznana przez samego ucznia, dopóki nie wziął aktywnego udziału w indywidualnej sesji „coachingu” językowego w zakresie wymowy z udziałem badaczki. Wskazuje to na fakt, że istniejące umiejętności z interkomprensji są nadal często niedoceniane, jeśli nie całkowicie ignorowane.

Chociaż interkomprensja 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 – jest często wskazywane jako jedna z głównych wad tego podejścia. Interferencja wynikająca ze struktur podobnych, ale nieco odmiennych w języku rodzimym i docelowym może zakorzenić się w tym drugim i stać się wyróżnikiem (jeśli nie piętnem) sposobu mówienia, rozpoznawalnym np. wśród reprezentantów określonej grupy imigranckiej. Interferencja jest również widoczna w hipotezach, które uczeń formułuje na zasadzie nieświadomego porównywania języka rodzimego z docelowym. Giacobbe i Cammarota (1986, s. 253) wykazali na przykład, że hiszpańskojęzyczni uczący się języka francuskiego jako obcego systematycznie próbują tworzyć francuskie słowa, usuwając ostatnią sylabę ich hiszpańskiego odpowiednika, np. [pro'blɛm] z hiszpańskiego [pro'blemas], por.

² „wykorzystać wcześniejsze doświadczenia ich uczniów w nauce języka, aby im pomóc w osiągnięciu wyższego poziomu umiejętności w języku docelowym w krótszym czasie, niż jest zwykle przydzielony przyswajaniu języka obcego”. Tłumaczenie własne.

francuski /pro'blɛm/ 'problemy'. Oczywiście ta strategia nie zawsze się sprawdza, np. [pʷed] z hiszpańskiego /'pʷeden/, ale por. francuski /pœv/, „(oni) mogą”.

Jako narzędzie służące do formalnego nauczania języków interkomprehensja sprzyja uczących się systematycznemu porównywaniu języków w celu podnoszenia świadomości o różnicach między nimi i umożliwiania transferu pozytywnego. Metody oparte na takim podejściu wielojęzycznym, jak np. EuroCom (Klein & Stegmann 2000; Hufeisen & Marx 2007b) obejmują internacjonalizmy i słownictwo wspólne dla danej rodziny językowej, a także systemowe korespondencje w dziedzinie ortografii, fonologii, morfologii i słowotwórstwa (Tafel 2009; Heinz & Kuße 2015).

W porównaniu z językami romańskimi i germańskimi, języki słowiańskie były stosunkowo słabo zbadane pod względem interkomprehensji, choć istnieją godne uwagi wyjątki (np. Heinz 2009; Golubovic i Gooskens 2015; Klyshinsky, Logacheva i Belobokova 2017). W obszarze dydaktyki sławistycznej, koncepcja Gribble (2013) wyróżnia się próbą nauczania języka bułgarskiego jako tercjalnego przez zintegrowanie zakładanych kompetencji w zakresie recepcji pisemnej w języku rosyjskim z zestawem specjalnie zaprojektowanych materiałów i obserwacji porównawczych. Townsend i Komar (2000) zajmują się językiem czeskim z podobnej perspektywy, chociaż systemowa perspektywa porównawcza jest tu bardziej rozwinięta, niż zakładane cele dydaktyczne. W odniesieniu do JPjO tego typu projekty nie były w zasadzie dotychczas realizowane.

2. PRZYSWAJANIE JPJO PRZEZ SŁOWIAN WSCHODNICH

W celu zebrania danych empirycznych na temat procesu przyswajania JPjO przez Słowian wschodnich zrealizowano duży projekt badawczy, który w tym tekście opiszemy, koncentrując się na przyjętej metodologii i najważniejszych wynikach badań (więcej szczegółów w Saturno i Gębał w druku). W końcowej części artykułu uzyskane wyniki zostaną omówione z perspektywy nauczania JPjO Słowian wschodnich, także z uwzględnieniem kontekstu obecnego kryzysu humanitarnego w Ukrainie.

2.1. ZBIERANIE DANYCH

Jednym z głównych celów projektu było opisanie procesu przyswajania z wielu komplementarnych perspektyw, tak, by uzyskać możliwie kompleksowe zrozumienie złożonego zjawiska. W szczególności, brane były pod uwagę a) opinie nauczycieli JPjO, b) opinie uczących się JPjO oraz c) rzeczywiste umiejętności językowe

tych samych uczących się, mierzone empirycznie z wykorzystaniem zadania językowego. Zbieranie danych opierało się na połączeniu dwóch metod. Uczący się polszczyzny zostali najpierw poproszeni o wypełnienie ankiety z pytaniami, mającymi na celu określenie ich profilu socjolingwistycznego. Ci sami uczestnicy wykonali następnie zadanie obejmujące aktywność powtarzania (ang. Elicited Imitation Task [EIT]), polegające na wysłuchaniu zdania docelowego i próbie powtórzenia go tak dokładnie, jak tylko możliwe. To wszystko po realizacji krótkiego zadania werbalnego, mającego na celu zaburzenie pamięci fonologicznej. Zakłada się (zob. przegląd w Saturno [2020]), że w takich warunkach możliwe jest dokładne powtórzenie wyłącznie słownictwa i struktur gramatycznych, które były już skutecznie przyswajane przez uczącego się, tj., będące już częścią rozwijającego się systemu językowego. EIT umożliwia badanie struktur językowych, których obserwacja wymagałaby wielu godzin spontanicznej wypowiedzi bez gwarancji, że w ogóle się pojawią. Ponieważ jednym z celów badania była ocena słowiańskiego L1, dane zostały zebrane zarówno od studentów słowiańskich, jak i niesłowiańskich, choć ta pierwsza grupa silnie dominowała liczbowo w badaniach.

Polscy nauczyciele L2 zostali poproszeni o wypełnienie ankiety, skupiającej się na ich doświadczeniu w nauczaniu JPjO wschodniosłowiańskich uczących się oraz ich znajomości języków słowiańskich.

W badaniu uczestniczyło w sumie 161 uczących się JPjO na jednym z polskich uniwersytetów. Większość (131) stanowili Słowianie, co ogólnie odzwierciedla statystyczną dystrybucję według języka rodzimego uczących się JPjO w środowisku endolingwalnym, czyli w Polsce. Ogólna liczba nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, to 101 osób.

Jednym z celów projektu było wykorzystanie interkomprehensji jako narzędzia ułatwiającego i przyspieszającego akwizycję JPjO przez osoby, już znające co najmniej jeden język słowiański, niekoniecznie jako swój język rodzimy. Ponieważ najbardziej popularnym językiem z tej rodziny jest rosyjski, w celach analizy kontrastywnej wybrano właśnie ten język, co umożliwiło zastosowanie przyjętej metody wśród wszystkich osób, znających język rosyjski niezależnie od pochodzenia³. Dodatkowo, jeżeli chodzi o wspomniany już repertuar językowy Słowian, zarówno na Białorusi, jak i w Ukrainie język rosyjski jest szeroko znany i wykorzystywany obok lub zamiast oficjalnego języka urzędowego; szeroko stosowane (prawdopodobnie najszersze) są, jak już wspominaliśmy, „mieszane” języki, takie jak *surżyk* w Ukrainie i *trasjanka* w Białorusi, które mocno opierają się na systemie języka rosyjskiego. W celach badawczych, struktury docelowe zostały więc wybrane z uwzględnieniem analizy kontrastywnej z językiem rosyjskim. Szczególną uwagę poświęcono również sugestiom i doświadczeniu nauczycieli JPjO.

³ Projekt nie był pierwotnie kierowany do ukraińskich uchodźców (jego koncepcja powstała przed wydarzeniami 2022 r.). Obecnie (kwiecień 2022) są jednak w przygotowaniu zastosowania prezentowanej tu koncepcji dydaktycznej, kierowane właśnie to tej grupy uczących się.

Tabela 1. Struktury docelowe

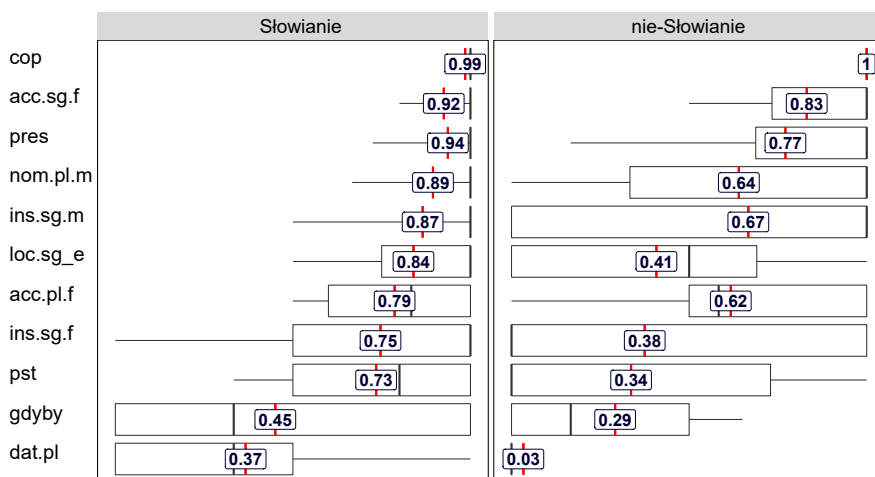
Struktura	Skrót	Język polski	Język rosyjski
biernik l. poj. rodz. ż.	ACC.SG.F	-ę, rybę	-u, rybu
celownik l. mn.	DAT.PL	-om, kotom	-am, kotam
narzędnik l. poj. rodz. ż.	INS.SG.F	-ą, rybą	-oj, ryboj
narzędnik l. poj. rodz. m.	INS.SG.M	-em, kotem	-om, kotom
czas teraźniejszy	PRES	-asz, czytasz -ą, lubią	-aeš, čítaeš -jat, lubjat
celownik/miejscownik l. poj. na -e	LOC/DAT.SG_E	\e, butelce	-ie, butylke
mianownik rodz. męskoosobowego	NOM.PL.M	\i, studenci	-y, studenty
biernik rodz. niemęskoosobowego	ACC.PL.F	ACC = NOM	ACC = GEN
tryb warunkowy	GDYBY	rodzaj, liczba, osoba	rodzaj, liczba
czas przeszły	PST	rodzaj, liczba, osoba	rodzaj, liczba

Źródło: opracowanie własne

2.2. WYNIKI

Wyniki badań można podsumować następująco, rozpoczynając od danych, odnoszących się do uczących się. Słowianie i nie-Słowianie przyswajają polskie struktury morfoskładniowe wg tego samego porządku, tylko z drobnymi różnicami (wykres 1). Z drugiej strony, zauważalna jest oczywista i statystycznie istotna luka między subiektywnymi ocenami tych dwóch grup.

Wykres 1. Wyniki testu powtarzania



Źródło: opracowanie własne

Kolejna wskazówka na temat pozytywnego wpływu słowiańskiego języka rodzimego wynika z dystrybucji osiągniętego poziomu kompetencji (mierzonego pod postacią ostatnio realizowanego kursu JPjO) względem długości pobytu w Polsce uczącego się (Tabela 2; zacienione komórki oznaczają kombinacje, osiągające wskaźnik wyższy niż 10% w ramach każdej podgrupy).

Tabela 2. Relacja między poziomem kursu a długością pobytu w Polsce

Grupa	Poziom	<3 mies.	<6 mies.	<1 rok	<2 lata	<5 lat	Żadny	Tot
nie-Słowianie	A1	0.07	0.17	0.23	0.1	0.13	0.03	0.73
	A2	0.03	–	0.03	0.03	–	–	0.09
	B1	–	–	0.03	0.03	0.03	0.03	0.12
	tot	0.10	0.17	0.29	0.16	0.16	0.06	
Słowianie	A1	0.01	0.01	0.02	–	0.02	0.02	0.08
	A2	0.04	0.08	0.09	0.02	–	–	0.23
	B1	0.03	0.13	0.24	0.16	0.06	0.06	0.68
	tot	0.08	0.22	0.35	0.18	0.08	0.08	

Źródło: opracowanie własne

Większość osób niesłowiańskiego pochodzenia nadal uczy się polszczyzny na poziomie A1, nawet po dość długim okresie przebywania w Polsce. Słowianie natomiast sytuują się na poziomie B1, który ogólnie osiągają w krótszym czasie, co ponownie sugeruje pozytywny wpływ języka rodzimego.

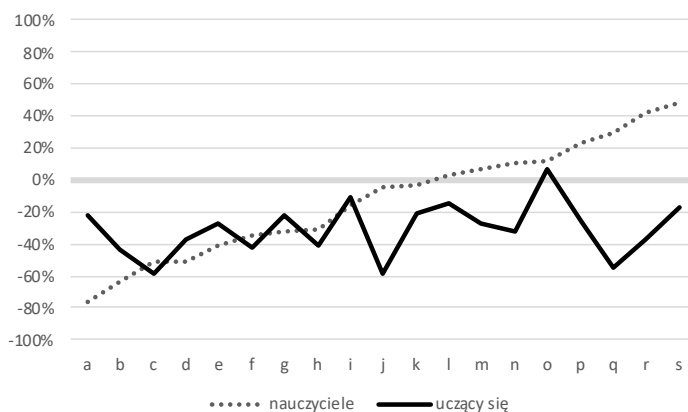
Przewaga przypisywana językowi rodzimemu przejawia się zatem głównie w przyspieszeniu procesu akwizycji, a nie w różniącej się kolejności przyswajania struktur morfoskładniowych. Tę konkluzję potwierdza długa tradycja badań w zakresie uniwersalności procesu akwizycji, które wykazywały jego częściową niezależność od języka rodzimego uczącego się (np. Dulay i in. 1982; Perdue 1993; Pienemann i in. 2013; Magnani i Artoni 2021).

W odniesieniu do nauczycieli JPjO, należy zacząć od tego, że ich opinie świadczą o obawach, że Słowianie mogą „cierpieć” z powodu negatywnej interferencji z języka rodzimego, czasami do takiego stopnia, że ich wyniki są subiektywnie postrzegane jako gorsze, niż nie-Słowian, których proces nabywania polszczyzny nie podlega transferowi. Przedstawione tu dane empiryczne pokazują nieco inny obraz: kompetencje w języku blisko spokrewnionym z językiem docelowym daje Słowianom znaczną przewagę w porównaniu z uczącymi się innego pochodzenia. Nawet w odniesieniu do struktur gramatycznych, które analiza kontrastywna sugerowała jako potencjalnie problematyczne, zalety z faktu transferu z języka rodzimego znacznie przewyższają jego ryzyko interferencji.

Nauczający także zauważają, że zdecydowana większość (75%) uczniów wschodniosłowiańskich jest „wysoce świadoma” leksykalno-gramatycznej bliskości ich języka ojczystego z językiem docelowym, a około 20% z nich jest „dość

świadoma” tego faktu. Niezwykle pozytywna jest pewna uwaga, dotycząca postrzeganej trudności tego samego zestawu polskich struktur morfoskładniowych z jednej strony przez uczących się, a z drugiej strony – przez nauczycieli. W wykresie 2, dla struktur morfoskładniowych oznaczonych literami a-s prezentują się oceny trudności w zakresie od 100% (bardzo trudne) do -100% (bardzo łatwe).

Wykres 2. Ocena trudności struktur morfoskładniowych, uporządkowane wg. ocen nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Uczący się ocenili wszystkie struktury poza jedną (odmiana liczebników) jako „łatwe” (oceny poniżej 0%), podczas gdy 8 z nich (42%) zostało ocenionych przez nauczających jako szczególnie problematyczne (punkty powyżej 0%) dla użytkowników słowiańskich. Ocena względnej trudności struktury pokazuje zatem znaczne rozbieżności między dwiema badanymi grupami. Mówiąc dokładniej, nauczający często uważają bliskość typologiczną między językami w kontakcie zarówno za czynnik ułatwiający, jak i utrudniający, w zależności od konkretnej rozważanej struktury.

Niedopasowanie między postrzeganą trudnością (mierzoną w ankiecie) a faktyczną trudnością (mierzona przez EIT) sygnalizuje, że typologiczna bliskość L1 i L2 może prowadzić do nieprecyzyjnych i niespójnych przekonań na temat jej efektów w procesie akwizycji, co z kolei wpływa na oczekiwania nauczających i zaangażowanie uczących się.

Jeśli chodzi o lingwistyczną wiedzę kontrastywną nauczających, dane wskazują, że znaczna część polskich nauczających JPjO posiada pewną znajomość co najmniej jednego dodatkowego języka słowiańskiego (tabela 3).

Tabela 3. Znajomość języków słowiańskich wśród nauczycieli JPjO

Żaden	Białoruski	Rosyjski	Ukraiński	Inny
9%	5%	53%	26%	6%

Źródło: opracowanie własne

3. DYSKUSJA

Najważniejsze wnioski z przeprowadzonego projektu można podsumować następująco. Język rodzimy uczącego się nie zmienia kolejności akwizycji struktur morfosyntaktycznych, ale znacząco wpływa na szybkość akwizycji i dokładność gramatyczną, które w przyjętym tu pseudo-podłużnym układzie stanowią dwa przejawy tego samego zjawiska.

Przed przejściem do omówienia ewentualnych implikacji prowadzonych obserwacji, należy zauważyć, że chociaż badania poświęcone były głównie morfoskładni, jasne jest, że zasadniczą część kompetencji osoby uczącej się stanowi słownictwo. Badanie nie umożliwiło bezpośrednich wglądów na tym poziomie, ale łatwo można sobie wyobrazić, że a) lepsze wyniki w zakresie morfoskładni wynikać mogą częściowo z lepszego zrozumienia słownictwa (warto pamiętać, że EIT jest zadaniem rekonstrukcyjnym) oraz b) bliskość między językiem rodzimym i docelowym jest najbardziej widoczna w przypadku podobieństwa znacznej części leksykonu, co z kolei wynika ze wspólnego pochodzenia etymologicznego, chociaż wykazano, że pokrewieństwo niekoniecznie równoznaczne jest ze zrozumieniem (Berthele 2011; Vanhove & Berthele 2015a). Krótko mówiąc, najwyższa wydajność słowiańskich rozmówców najprawdopodobniej nie zależy wyłącznie od podobieństwa gramatyki języka polskiego i języka ojczystego, jak mogą sugerować przedmiot niniejszego badania i wybrana tutaj metoda pozyskiwania danych, ale także od podobieństwa słownictwa.

Ewidentna przewaga przypisywana słowiańskiemu językowi rodzimemu w połączeniu ze znacznie większą liczebnością Słowian wśród uczących się JPjO sugeruje, że wskazane będzie zaprojektowanie konkretnych programów i materiałów glottodydaktycznych, uwzględniających pozytywny wpływ języka rodzimego, by „capitalise on these similarities and provide a bridge for learners using knowledge of one language (either the L1 or an FL) to etymologically related languages”⁴ (Marx i Mehlhorn 2010, s. 5). W końcowej części artykułu chcielibyśmy rozwinąć ten tok myślenia, skupiając się w szczególności na dwóch ważnych punktach powiązanych z nauczaniem blisko spokrewnionych języków, tj. a) na kompetencjach nauczających w języku pomostowym (którym w obecnej sytuacji jest język rodzimy uczących się) i b) na cechach skutecznego materiału dydaktycznego, opartego na interkomprehensji.

⁴ „Wykorzystać te podobieństwa i zapewnić uczniom most do pokrewnych etymologicznie języków na podstawie znanego już języka (rodzimego czy obcego)”. Tłumaczenie własne.

3.1. KOMPETENCJE NAUCZAJĄCYCH W JĘZYKU POMOSTOWYM

Zasadnym pytaniem jest, czy nauczający powinni być kompetentni w językach wschodniosłowiańskich, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Dla entuzjastów językoznawstwa oczywista odpowiedź brzmi „tak”: gramatyka porównawcza jest przydatnym narzędziem w nauczaniu blisko spokrewnionych języków, a ogólniej, wielojęzyczność jest formą osobistego wzbogacenia. Jednak realnie trudno wymagać od nauczających JPjO aktywnej znajomości innych języków słowiańskich, także w świetle faktu, że przynajmniej wśród młodszych pokoleń, nacisk w polskim systemie nauczania języków obcych został położony na język angielski.

Znajomość języka pomostowego wśród nauczających może oczywiście okazać się potrzebna, m.in. w celu bardziej świadomego nauczania interkomprehen-sywnego. Należy jednak pamiętać, że znaczna część stosownych lingwistycznych analiz porównawczych może zostać wykonana w momencie przygotowywania specjalistycznego podręcznika przez jego twórców, a tym samym nie będzie to zadanie oczekujące każdego z nauczających.

Istnieje jednak kilka dobrych argumentów, sugerujących, że przynajmniej podstawowe kompetencje w języku pomostowym dominującej grupy uczących się JPjO byłyby wskazane. Choć nauczanie języków obcych w oparciu o interkomprehensję wymaga częstego odwoływania się do języka pomostowego, w zasadzie nie oczekuje się, żeby nauczający JPjO nim czynnie władał. W rzeczywistości warto zrobić krok wstecz i zastanowić się, jaką dokładnie rolę odgrywa język rodzimy w tej formie komunikacji i opartej o nią dydaktyce. Można to podsumować następująco:

1. znaczna część słownictwa języka docelowego jest intuicyjnie (tj., bez specjalnie zdobytej wiedzy) przejrzysta;
2. znaczna część gramatyki języka docelowego jest intuicyjnie dostępna dzięki transferowi z języka rodzimego. Ten punkt z kolei składa się z dwóch aspektów:
 - 2a. Jeśli kategoria gramatyczna jest wspólna językom w kontakcie, jej przetwarzanie w języku docelowym nie wymaga tworzenia nowych kategorii poznawczych w ramach rozwijanej kompetencji uczącego się. Przykładowo, kategoria aspektu jest często źródłem trudności dla uczących się, których język rodzimy nie koduje jej morfologicznie systemowo tak, jak języki słowiańskie, podczas gdy nie jest ona problematyczna dla Słowian⁵.

⁵ Uwaga ta odnosi się do wyboru prawidłowej wartości kategorii wymaganej w danym kontekście (tj. formy dokonanej vs niedokonanej); zupełnie innym problemem – dotyczącym kompetencji leksykalnych – jest wybór właściwego czasownika w parze aspektowej, często charakteryzującej się allomorfią lub supletywyzmem (np. *mówić vs. powiedzieć*).

2b. ponieważ morfemy gramatyczne (zarówno fleksyjne, jak i słowotwórcze) oraz struktury składniowe są często identyczne (np. mianownik liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju żeńskiego wyraża końcówka *-a* zarówno w języku polskim, jak i w innych językach słowiańskich) albo wchodzą w systemowe korespondencje (np. wschodniosłowiańskie *-u* ~ polskie *-ę* jako końcówka biernika liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego), gramatyka porównawcza może zmniejszyć obciążenie nauką języka poprzez niekonieczność poświęcania im dużej uwagi, z założenia, że są one rozpoznawalne i możliwe do wyprodukowania dzięki wykorzystaniu umiejętności spontanicznych. Można to porównać z tradycyjnymi podejściami dydaktycznymi, ceniącymi sobie stopniowe i solidne wprowadzanie nowych elementów językowych, zgodnie z założoną progresją – bez względu na to, czy dla danego uczącego się są one oczywiste dzięki transferowi z języka rodzimego. Takie oszczędzanie czasu pozwala na skuteczniejszą alokację zasobów (przede wszystkim czasu) na korzyść obszerności programu dydaktycznego czy ekspozycję na autentyczny input (np. nieuproszczone teksty) i możliwości realizacji aktywności lekcyjnych (ćwiczenia, zadania produktywne itd.).

W odniesieniu do systematycznych korespondencji międzyjęzykowych, podczas gdy gramatyka porównawcza pozwala z zasady na bardzo różny stopień szczegółowości – od przypadków obserwacji aż do poziomu naukowego językoznawstwa historycznego – dla praktycznych celów interkomprehensji wystarczający wydaje się systematyczny opis najbardziej ewidentnych i pospolitych korespondencji. Opierając się na obserwacji, że spółgłoski (tj. ich jakość i porządek w słowie) wpływają na rozpoznawalność pokrewnych wyrazów znacznie bardziej, niż samogłoski, Berthele (2011, s. 216) sugeruje, że:

“the sound correspondence section of the EuroCom materials could and should be simplified and shortened by at least 50% to the most important consonant correspondences”⁶.

Podsumowując, przynajmniej w obecnym kontekście dydaktycznym, uwzględniającym także sytuację kryzysową u polskich wschodnich sąsiadów i wynikające stąd nowe potrzeby edukacyjne, wydaje się wystarczające, aby nauczyciel był należycie świadomy głównych cech języka pomostowego (na przykład dzięki specjalnie opracowanym materiałom, jak Krifka i in. 2014 i Fiorentini i in. 2020). Warto byłoby w szczególności sposób uwzględniać z jednej strony najważniejsze systemowe korespondencje międzyjęzykowe, z drugiej zaś tę część słownictwa, która wydaje się istotna dla celów komunikacyjnych uczących się, ale różni się znacząco między językiem docelowym i pomostowym. Rzecz jasna, taka wiedza wymaga

⁶ „Sekcję poświęconą fonologicznym korespondencjom w materiałach z serii EuroCom można by – i warto by – uprościć i skrócić o przynajmniej 50%, zachowując wyłącznie najważniejsze korespondencje między spółgłoskami”. Tłumaczenie własne.

konkretnego jej przyswojenia, które jednak nie wymaga wysiłku, porównywalnego z nauką nowego języka wraz z rozwijaniem umiejętności produktywnych. Przydatna dla nauczających JPjO wiedza o języku pomostowym jest w dużym stopniu tożsama z nabywaniem kompetencji receptywnych i metajęzykowych, które oferują programy rozwoju umiejętności interkomprehensyjnych, takie jak Eurom (Bonvino i in. 2011) i EuroCom (Klein i Stegmann 2000; Hufeisen i Marx 2007b). Jeśli interkomprehensja sprawdza się w przypadku ukraińskich uchodźców, tym bardziej powinna „zadziałać” wśród nauczających JPjO, chociaż niekoniecznie musi okazać się zjawiskiem symetrycznym (Jágrová i in. 2019). Co więcej, ponieważ podejścia wielojęzyczne są zwykle opracowywane i stosowane przez „des didacticiens et des linguistes ayant [...] des aptitudes particulières et un intérêt pour l'apprentissage des langues”⁷ (Berthele i in. 2017, s. 153), interkomprehensja powinna zapewnić nie tylko łatwiejsze, ale także bardziej stymulujące podejście profesjonalistom, zajmującym się nauczaniem języków. Można nawet zasugerować, że obok kursów JPjO dla uchodźców, działania podejmowane w związku z obecną sytuacją kryzysową w Ukrainie powinny również obejmować kształcenie nauczycieli w postaci oferty kursów wprowadzających do języków wschodniosłowiańskich (oczywiście w oparciu o interkomprehensję), jak faktycznie dzieje się w niektórych przypadkach⁸. W celach samego nauczania JPjO, wprowadzenie to z kolei mogłoby obejmować wyłącznie informacje metajęzykowe, potrzebne nauczającym, by mogli w przeszłości odpowiednio interpretować i kontekstualizować błędy popełnione przez uczących się. Obecna sytuacja i badania podejmowane na temat interkomprehensji w kontekście dydaktycznym stanowią jednak dobrą okazję, by promować uczenie się i nauczanie języków wschodniosłowiańskich wśród Polaków (zaczynając oczywiście od nauczycieli JPjO) w celu rozwoju nie tylko podstawowych kompetencji metajęzykowych i receptywnych, ale też umiejętności produktywnych i interakcyjnych, tym samym zwiększając poziom wielojęzyczności w społeczeństwie⁹. Z tej perspektywy, oparcie o interkomprehensję nauczania języków słowiańskich (polskiego dla Ukraińców, ale też ukraińskiego czy rosyjskiego dla Polaków) z jednej strony przyspieszy proces, z drugiej zaś uczyni go wspólnym działaniem, jednoczącym dwie strony zaangażowane w proces akwizycji.

W tym miejscu warto przypomnieć, że z ankietowych odpowiedzi nauczających wynika, że zdecydowana większość z nich posiada pewne kompetencje w przynajmniej jednym języku słowiańskim (zazwyczaj rosyjskim), choć informacja ta zmienia się na niekorzyść wraz ze zmniejszającym się wiekiem respondentów, gdyż rosyjski nie jest już popularnym językiem obcym w Polsce.

⁷ „Dydaktycy i lingwiści mający szczególne umiejętności i zainteresowania w zakresie uczenia się języków obcych”. Tłumaczenie własne.

⁸ Np. <https://www.godn.eu/szkolenia/praca-z-uczniem-z-ukrainy-kontekst-metodyczny-i-mie-dzyculturowy-szkolenie-online-dla-nauczycieli/> [11.12.2022].

⁹ Z przyjemnością odnotowuje się coraz więcej takich inicjatyw, np. <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/podstawy-jezyka-ukrainskiego-dla-nauczycieli-w-polsce> [11.12.2022].

3.2. MATERIAŁ DYDAKTYCZNY OPARTY O INTERKOMPREENSIĘ

Materiały dydaktyczne oparte na założeniach interkomprensji powinny uwzględniać bliskość leksykalną i typologiczną języków w kontakcie. Uzasadnienie tego stwierdzenia jest szczególnie istotne ze względu na takie pojęcia metajęzykowe, jak „przypadek”, „aspekt” itp. Podczas gdy ich zdefiniowanie i wyjaśnienie przez uczących się, dla których są one całkowicie nieznanymi z powodu braku w języku rodzimym może okazać się trudnym zadaniem, dzięki uproszczonemu przekazowi ich spontaniczne użycie nie powinno być problematyczne dla użytkowników języków, w których te same kategorie istnieją i funkcjonują na podobnych zasadach. Zatem dla osoby mówiącej po ukraińsku wystarczy wskazać, które polskie końcówki odpowiadają ukraińskim. Metajęzykowe wyjaśnienie pojęcia „przypadek” (np. „morfologiczny wyraz funkcji składniowej”) jest prawdopodobnie poznawczo dostępne tylko dla osób z wyższym poziomem wykształcenia i określoną wiedzą w zakresie podstawowych pojęć językoznawczych. Oczywiście taka forma prezentacji dotyczy tylko mniejszości spośród populacji imigrantów, zwłaszcza w kontekście masowej ucieczki z terenów objętych wojną. Stwierdzenie: „ukraińska końcówka, wyrażająca biernik liczby pojedynczej rzeczowników żeńskiego rodzaju to *-u* w języku ukraińskim i *-ę* w języku polskim” wciąż zakłada pewną znajomość kilku pojęć z gramatyki opisowej, takich jak „biernik”, „liczba” i „rodzaj”. Skuteczniejsze może okazać się wprowadzenie systemowych korespondencji obejmujących przykłady zawierające pokrewne wyrazy.: ukr. *ja p'j-u vod-u* vs. pol. *(ja) pij-ę wod-ę*.

4. KONKLUZJA

W obecnej sytuacji społecznej i edukacyjnej, charakteryzującej się dużym zapotrzebowaniem na nauczanie JPjO przez osoby posługujące się blisko spokrewnionymi językami słowiańskimi, interkomprensja może być przyjmowana jako jedno z podstawowych kryteriów projektowania programów kształcenia i materiałów dydaktycznych. W świetle potrzeby szybkiego rozwijania podstawowych umiejętności komunikacyjnych, podobieństwa istniejące między językiem polskim a innymi językami słowiańskimi w zakresie gramatyki i słownictwa można i należy wykorzystywać, by uczynić uczenie się polszczyzny procesem bardziej efektywnym oraz mniej wymagającym. Stwierdzenia te opierają się na przedstawionych wyżej danych empirycznych, a kluczowym ustaleniem wydaje się fakt, że w porównaniu z osobami innego pochodzenia, Słowianie wschodni a) szybciej osiągają wyższy poziom biegłości oraz b) w ujęciu synchronicznym, osiąga-

ją wyższe średnie wyniki w ustnym zadaniu językowym. Zgodnie z nielicznymi publikacjami do nauczania gramatyki, uwzględniające rolę słowiańskiego języka rodzimego (np. Izdebska-Długosz 2017; 2021; Kravčuk & Kowalewski 2019; Maliszewski 2020a; 2020b) można więc wnioskować, odpowiednio przygotowywane metody i techniki uczenia się i nauczania powinny wspierać swoisty interkomprehensywny potencjał wschodniosłowiańskich uczących się, którzy obecnie stanowią niezwykle ważną grupę uczących się pod względem ilościowym. Warto zastanowić się także nad projektowaniem nowych formatów realizacji zajęć dydaktycznych, uwzględniających systemowe porównywanie języków, korzystając z dość powszechnej znajomości innych języków wśród uczących się. Docełowo wskazane byłoby również promowanie uczenia się języków słowiańskich wśród nauczających JPjO.

Miejmy nadzieję, że spostrzeżenia z przeprowadzonych badań nad akwizycją języka stanowiąc będą stymulujące zagadnienia dla dalszego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. W obecnej sytuacji wdrażanie interkomprehensji do praktyki nauczania polszczyzny postrzegać można jako swoistą szansę na godny podziwu przykład wykorzystywania zdobyczy „lingwistyki stosowanej” w celu ułatwiania życia i komunikacji w wojennym kontekście uchodźczym.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska K., 2014, *Rola transferu językowego w nauczaniu języka polskiego Słowenców*, Łódź.
- Berthele R., 2011, *On Abduction in Receptive Multilingualism. Evidence from Cognate Guessing Tasks*. „Applied Linguistics Review” 2, s. 191–220.
- Berthele R. & Lambelet A. & Schedel L., 2017, *Effets souhaités et effets pervers d’une didactique du plurilinguisme: l’exemple des inférences inter-langues*. „Le Français Dans Le Monde” 61, s. 146–155.
- Bonvino E., 2014, *Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments*. w: D. Roberto, A. Tamburri (red.), *Intercomprehension and Plurilingualism: Assets for Italian Language in the USA*, New York, s. 29–59.
- Bonvino E., Caddéo S., Serra E. & Pippa S. (red.), 2011, *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze*.
- Candelier M. i in., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa.
- Danylenko A., 2016, *Iazychie and Surzhyk: Mixing Languages and Identities in the Ukrainian Borderlands*, w: Kamusella T., Nomachi M., Gibson C. (red.), *The Palgrave Handbook of Slavic Languages, Identities and Borders*, London, s. 81–100.
- Doyé P., 2005, *Intercomprehension. Council of Europe*.
- Dulay H. C., Burt M. K., Krashen S., 1982, *Language Two*, New York.
- Fiorentini I., Gianollo C., Grandi N., 2020, *La classe plurilingue*, Bologna.
- Gębal P., 2016, *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym: monografia zbiorowa*, Kraków, s. 77–94.

- Giacobbe J., Cammarota M., 1986, *Un modello del rapporto L1/L2 nella costruzione del lessico*, w: A. Giacalone Ramat (red.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, s. 245–264.
- Główny Urząd Statystyczny, 2020a, *Populacja cudzoziemców w Polsce w czasie COVID-19*, <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/populacja-cudzoziemcow-w-polsce-w-czasie-covid-19,12,1.html> [11.12.2022].
- Główny Urząd Statystyczny, 2020b, *Sytuacja demograficzna Polski do roku 2019. Migracje zagraniczne ludności*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosc,16,1.html> [11.12.2022].
- Golubovic J., Gooskens C., 2015, *Mutual Intelligibility between West and South Slavic Languages*. „Russian Linguistics” 39, s. 351–373. doi:<https://doi.org/10.1007/s11185-015-9150-9>
- Gribble C., 2013, *Reading Bulgarian through Russian*, Bloomington.
- Heinz C., 2009, *Understanding What you've never Learned?* – *Chances and Limitations of Spontaneous Auditive Transfer between Slavic Languages*, „WU Online Papers in International Business Communication” 5. doi:<https://epub.wu.ac.at/id/eprint/696>
- Heinz C., Kuße H. (red.), 2015, *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis: Lern- und Erschließungsstrategien, Floskeln für den Alltag, Grammatik, Wörterverzeichnis, Hörmaterialien* (Specimina philologiae Slavicae Band 179). München Berlin Leipzig Washington.
- Hentschel G., 2017, *Eleven Questions and Answers about Belarusian-Russian Mixed Speech* (‘Trasjanka’), „Russian Linguistics” 41(1), s. 17–42.
- Hufeisen B., Marx N., 2007a, *How Can DaFnE and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism?*, w: J. D. ten Thije, L. Zeevaert (red.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*, s. 307–322.
- Hufeisen B., Marx N. (red.), 2007b, *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen* (Reihe EuroComGerm), Aachen.
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu: zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2021, *Polski dla nas: deklinacja i składnia kontrastywne dla Słowian wschodnich (A2–B2)*, Kraków.
- Jágrová K., Avgustinova T., Stenger I., Fischer A., 2019, *Language Models, Surprisal and Fantasy in Slavic Intercomprehension*, „Computer Speech & Language” 53, s. 242–275. doi:10.1016/j.csl.2018.04.005
- Jasińska A., 2013, *O interkomprehensji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Polski w Niemczech / Polnisch in Deutschland” 1, s. 68–75.
- Kellerman E., 1983, *Now You See It, Now You Don't*, w: S. Gass, L. Selinker (red.), *Language Transfer in Language Learning*, Massachusetts, s. 112–134.
- Klein H. G., Stegmann T. D., 2000, *EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können; [français, català, español, italiano, português, română]*, Aachen.
- Klyšinskij E. S., Logačeva V. K., Belobokova Y. A., 2017, *Ponimaemost' teksta na inostrannom jazyke: slučaj slavyanskich jazykov*, „Keldysh Institute Preprints” (13), s. 1–23.
- Kravčuk A., Kowalewski J., 2019, *Jestem stąd. Podręcznik z polskojazykowej mowy*, wydanie drugie, Lviv.
- Krifka M., Błaszczak J., Leßmöllmann A., Meinunger A., Stiebels B., Tracy R., Truckenbrodt H., 2014, *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (Mehrsprachige Klassenzimmer), Berlin, Heidelberg.
- Levchuk P., 2020, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków.
- Maliszewski B., 2020a, *Gramatyka z kulturą: poradnik metodyczny*, Lublin.
- Maliszewski B., 2020b, *Gramatyka z kulturą: przez przypadki*, Lublin.
- Magnani M., Artoni D., 2021, *L'interferenza della prima lingua nell'apprendimento del caso in russo*, „Linguistica e Filologia” 41. doi:DOI: 10.6092/LeF_41_p51
- Marx N., Mehlhorn G., 2010, *Pushing the positive: encouraging phonological transfer from L2 to L3*, „International Journal of Multilingualism” 7(1), s. 4–18. doi:<https://doi.org/10.1080/14790710902972271>

- Mehlhorn G., 2007, *Individual pronunciation coaching and prosody*, w: J. Trouvain, U. Gut (red.), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*, Berlin, s. 211–236.
- Perdue C. (ed.), 1993, *Adult Language Acquisition*, Cambridge.
- Pienemann M., Keßler J., Lenzing A., 2013, *Developmentally Moderated Transfer and the Role of the L2 in L3 Acquisition*, w: M. A. Mattsson, C. Norrby (red.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts: Theory and Practice*, Lund, s. 142–159.
- Rehbein J., ten Thije J., Verschik A., 2012, *Lingua Receptiva (LaRa) – Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism*. „International Journal of Bilingualism” 16(3), s. 248–264.
- Saturno J., 2020, *Utterance Structure in the Initial Stages of Polish L2 Acquisition: from Semantics to Case Morphology*, Berlin, <https://langsci-press.org/catalog/book/265>
- Saturno J., w druku, *East Slavic Interference in L2 Polish*, „Applied Linguistics Papers”.
- Saturno J., Gębal P., w druku, *The Acquisition of L2 Polish by Speakers of East Slavic*.
- Tafel K. (ed.), 2009, *Slavische Interkomprension: eine Einführung*, Tübingen.
- Townsend Ch. E., Komar E. S., 2000, *Czech through Russian*, Bloomington.
- Vanhove J., Berthele R., 2015a, *Item-related Determinants of Cognate Guessing in Multilinguals*, w: G. de Angelis, U. Jessner, M. Kresić (red.), *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*, London, s. 95–118.
- Vanhove J., Berthele R., 2015b, *The Lifespan Development of Cognate Guessing Skills in an Unknown Related Language*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 53(1), s. 1–38, doi:10.1515/iral-2015-0001
- Vanhove J., Berthele R., 2017, *Interactions between Formal Distance and Participant-related Variables in Receptive Multilingualism*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 55(1), s. 23–40.
- Zawadzka A., 2013, *Interkomprensja jako możliwość wzbogacania tradycyjnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, vol. II, Lublin, s. 123–133.