



LOUISE VAN WIJGERDEN-BACHTA

WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI

NA UCZENIE SIĘ KOLEJNYCH
JĘZYKÓW PODCZAS STUDIÓW
NEOFILOLOGICZNYCH

Wpływ naturalnej dwujęzyczności
na uczenie się kolejnych języków
podczas studiów neofilologicznych

UNIwersytet Szczeciński
ROZPRAWY I STUDIA T. (MCDLX) 1386

Louise van Wijgerden-Bachta

Wpływ naturalnej dwujęzyczności
na uczenie się kolejnych języków
podczas studiów neofilologicznych

Szczecin 2025

Rada Wydawnicza

Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Katarzyna Jaworska-Biskup, Rafał Klóska,
Maciej Kowalewski, Ewa Mazur-Wierzbicka, Jarosław Nadobnik,
Grzegorz Wejman, Renata Ziemińska, Magdalena Zioło,
Andrzej Skrendo – przewodniczący Rady Wydawniczej,
Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego

Recenzent

prof. dr hab. Joanna Szczęk

Redakcja językowa

Karolina Niepsuj

Skład

Mariusz Szewczyk

Korekta

Ewelina Piotrowska

Projekt okładki

Raraku.pl

Louise van Wijgerden-Bachta ORCID 0000-0001-9098-0716



Wersja elektroniczna publikacji dostępna na licencji CC BY-SA 4.0
po 12 miesiącach od daty wprowadzenia do obrotu

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2025

DOI 10.18276/978-83-7972-972-2

ISBN 978-83-7972-972-2 (online)

ISBN 978-83-7972-971-5 (print)

ISSN 0860-2751

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I | Ark. wyd. 16,5 | Ark. druk. 20 | Format 170/240

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Rozdział 1. Dwujęzyczność w świetle literatury przedmiotu	15
1.1. Wiodące teorie w badaniach nad dwujęzycznością	16
1.1.1. Początki badań w tematyce dwujęzyczności	16
1.1.2. Teoria holistyczna wielojęzyczności (<i>the complementarity principle</i>)	19
1.1.3. Dynamiczny model wielojęzyczności (<i>dynamic model of multilingualism</i>)	20
1.1.4. Teoria systemów dynamicznych (<i>dynamic systems theory</i>)	22
1.1.5. Umiejętności językowe a użycie języka – teoria Colina Bakera	22
1.2. Podstawowe pojęcia w badaniach nad dwu- i wielojęzycznością	23
1.2.1. Dwujęzyczność a wielojęzyczność	23
1.2.2. <i>Code-switching</i>	26
1.2.3. <i>Borrowing</i>	27
1.2.4. <i>Language mode, language choice</i>	28
1.3. Rodzaje i formy dwujęzyczności	29
1.4. Psychologiczne aspekty dwujęzyczności	32
1.4.1. Dwujęzyczność a rozwój poznawczy	33
1.4.2. Dwujęzyczność a inteligencja	34
1.4.3. Dwujęzyczność a kreatywność	35
1.4.4. Dwujęzyczność a rozwój w zakresie języka	37
Rozdział 2. Dwujęzyczność a akwizycja i nauka języka	39
2.1. Język ojczysty/pierwszy a język obcy/drugi – rozstrzygnięcia terminologiczne	39
2.2. Akwizycja (przyswajanie) a uczenie się języka	43
2.3. Czynniki wpływające na uczenie się języka	46
2.3.1. Motywacja	47
2.3.2. Wiek	50
2.3.3. Czynniki środowiskowe i społeczne	52
2.3.4. Cechy indywidualne	53
2.4. Czynniki wpływające na akwizycję języka	54
2.4.1. Motywacja	54
2.4.2. Wiek	55
2.4.3. Czynniki środowiskowe i społeczne	57
2.4.4. Cechy indywidualne	58

2.5. Strategie uczenia się języków obcych	59
2.5.1. Klasyfikacja strategii uczenia się języków Rebekki L. Oxford	60
2.5.2. Strategie oraz techniki nauki słownictwa w języku obcym	63
2.6. Różnice w nabywaniu pierwszego i drugiego języka	65
2.7. Wpływ nabytych języków na akwizycję i naukę kolejnych	67
2.8. Rola języka ojczystego podczas nauki języka obcego	70
 Rozdział 3. Uwarunkowania dwujęzyczności na przykładzie studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce	 73
3.1. Wielojęzyczna i zróżnicowana Ukraina	74
3.1.1. Aspekty historyczne	74
3.1.2. Sytuacja językowa	76
3.1.2.1. Dwujęzyczna Ukraina	80
3.1.2.2. Deklarowany język ojczysty	81
3.2. Internacjonalizacja kształcenia na poziomie wyższym w Polsce	83
3.2.1. Studenci cudzoziemcy w Polsce	84
3.2.2. Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce	86
 Rozdział 4. Metodologiczne podstawy badań empirycznych	 89
4.1. Przedmiot, cele badań i problematyka badawcza	89
4.2. Metoda, technika i narzędzie badań	92
4.2.1. Metody jakościowe	93
4.2.2. Indywidualny wywiad pogłębiony	95
4.3. Organizacja badania	98
4.3.1. Charakterystyka uczestników wywiadów	102
4.3.2. Badanie uzupełniające	105
 Rozdział 5. Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska a studia neofilologiczne w Polsce – analiza doświadczeń studentów	 109
5.1. Sposób postrzegania zjawiska (własnej) dwujęzyczności	110
5.1.1. Nastawienie wobec dwujęzyczności	111
5.1.2. Nastawienie wobec języka ukraińskiego oraz rosyjskiego	117
5.1.3. Nastawienie wobec innych języków obcych	123
5.1.4. Zainteresowanie dwujęzycznością	126
5.1.5. Podsumowanie	130
5.2. Motywacje wyboru studiów neofilologicznych	131
5.2.1. Zainteresowanie nauką języków obcych	132
5.2.2. Łatwość przyswajania języków obcych	133
5.2.3. Perspektywy zawodowe	137
5.2.4. Rozwój osobisty	140

5.2.5. Motywacje wyboru danego miejsca studiów	142
5.2.6. Motywacje wyboru danego języka	143
5.2.7. Podsumowanie	145
5.3. Wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych	147
5.3.1. Podobieństwa między językami	150
5.3.2. Wcześniejsze doświadczenia	155
5.3.3. Fonetyka	158
5.3.4. <i>Code-switching</i>	159
5.3.5. Inne korzyści oraz trudności	161
5.3.6. Porównanie do osób jednojęzycznych	163
5.3.7. Podsumowanie	167
5.4. Strategie uczenia się języków obcych wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce	170
5.4.1. Strategie nauki słownictwa	170
5.4.2. Stosowanie strategii kompensacyjnych	175
5.4.2.1. Umiejętność stosowania strategii kompensacyjnych	180
5.4.2.2. Zauważanie własnych błędów	182
5.4.3. Unikanie trudnych słów bądź konstrukcji	185
5.4.4. Subiektywna ocena nakładu czasu poświęcanego na naukę języka oraz poziomu opanowania języka	188
5.4.5. Podsumowanie	193
5.5. Wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych w Polsce	195
5.5.1. Trudności pojawiające się podczas nauki przedmiotów kierunkowych	197
5.5.2. <i>Code-switching</i> w kontekście nauki przedmiotów kierunkowych	203
5.5.3. Preferowane przedmioty kierunkowe na studiach neofilologicznych	207
5.5.4. Zagadnienie dwujęzyczności na kierunkach neofilologicznych w Polsce	211
5.5.5. Postrzeganie studentów pochodzenia ukraińskiego przez innych studentów oraz nauczycieli akademickich	214
5.5.6. Podsumowanie	218
5.6. Wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych	221
5.7. Badanie uzupełniające	229
5.7.1. Nastawienie wobec dwujęzyczności	231
5.7.2. Nastawienie wobec języków obcych	234
5.7.3. Zainteresowanie dwujęzycznością	235
5.7.4. Motywacje wyboru studiów neofilologicznych	236
5.7.4.1. Zainteresowanie nauką języków obcych	237

5.7.4.2. Perspektywy zawodowe	238
5.7.4.3. Łatwość przyswajania języków obcych	240
5.7.4.4. Inne czynniki motywujące wybór kierunku neofilologicznego	242
5.7.5. Nauka języków obcych	243
5.7.5.1. Wpływ dwujęzyczności na naukę języków obcych	243
5.7.5.2. Strategie nauki słownictwa	248
5.7.5.3. Strategie kompensacyjne	251
5.7.5.4. Zauważanie własnych błędów	256
5.7.5.5. Unikanie trudnych słów oraz konstrukcji	257
5.7.5.6. Subiektywna ocena nakładu pracy poświęcanego na naukę języka przez osoby dwujęzyczne	258
5.7.6. Wpływ naturalnej dwujęzyczności na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych w Polsce	260
5.7.6.1. <i>Code-switching</i> w kontekście nauki przedmiotów kierunkowych	263
5.7.6.2. Preferowane przedmioty kierunkowe na studiach neofilologicznych	265
5.7.6.3. Zagadnienie dwujęzyczności na kierunkach neofilologicznych	268
5.7.6.4. Postrzeganie studentów dwujęzycznych przez innych studentów oraz nauczycieli akademickich	269
5.7.7. Wpływ naturalnej dwujęzyczności na rozwój sprawności i kompetencji językowych	272
Rozdział 6. Wnioski z przeprowadzonej analizy	275
Spis literatury	285
Spis rysunków	305
Spis wykresów	305
Spis tabel	306
Aneks	307
Załącznik 1. Kwestionariusz wywiadu dla grupy głównej	307
Załącznik 2. Kwestionariusz wywiadu dla grupy uzupełniającej	311

WSTĘP

Dwu- i wielojęzyczność stały się współcześnie normą w społeczeństwie. Mamy z nimi bowiem do czynienia we wszystkich warstwach społecznych i grupach wiekowych. Zdecydowana większość społeczeństwa posługuje się biernie bądź czynnie dwoma lub większą liczbą języków. Obecnie dorastanie w środowisku wielojęzycznym jest zatem czymś zwyczajnym (Garcia, 2009; Santiago-Rivera, Altarriba, 2002), dlatego też zjawisko to stanowi ważne zagadnienie w kontekście globalnym i międzynarodowym. Wielojęzyczność jest szczególnie powszechna na obszarach silnie zróżnicowanych etnicznie, takich jak Afryka czy Indie, występuje również w rodzinach mieszanych, w których rodzice pochodzą z różnych krajów i mówią różnymi językami, oraz w krajach wielojęzycznych. Pewna część społeczeństwa nabywa z kolei umiejętność posługiwania się językami obcymi poprzez ich naukę. We współczesnym świecie, gdzie współpraca międzynarodowa zajmuje czołowe miejsce, dopiero znajomość dwóch lub trzech języków zaspokaja potrzeby komunikacyjne i poznawcze jednostek oraz grup społecznych. Dotyczy to zarówno sfery zawodowej, jak i prywatnej. W krajach Europy Zachodniej rodziny dwujęzyczne i konteksty wielojęzyczne są od kilkudziesięciu lat dość często spotykanym zjawiskiem, trend ten staje się także coraz bardziej zauważalny w Polsce. W ostatnich latach znacząco wzrosła liczba osób pochodzenia ukraińskiego zamieszkujących w Polsce, co wynika z emigracji zarobkowej oraz wojny toczącej się za wschodnią granicą. Z Ukrainy przyjeżdżają też młode osoby, które chcą ukończyć w Polsce studia na uczelni wyższej, w tym kierunki neofilologiczne.

Studenci pochodzenia ukraińskiego, którzy podjęli studia na kierunkach neofilologicznych w Polsce, są doskonałym przykładem osób wielojęzycznych. Ze względu na specyficzną sytuację językową Ukrainy często od najmłodszych lat funkcjonują oni w otoczeniu zarówno języka ukraińskiego, jak i rosyjskiego oraz uczą się w szkole języka obcego. Następnie uczą się języka polskiego i podejmują studia neofilologiczne w Polsce, gdzie niejednokrotnie nabywają i doskonalą znajomość kolejnych języków obcych.

Szczególnie ciekawa w kontekście badań nad dwu- i wielojęzycznością jest dla mnie dwujęzyczność naturalna, która oznacza nabywanie dwóch języków bez formalnego nauczania, w sposób symultaniczny. Jest to bilingwizm charakterystyczny dla wieku dziecięcego, w niektórych definicjach ograniczany do ukończenia trzeciego roku życia. Ten rodzaj dwujęzyczności jest również nazywany dwujęzycznością pierwotną. Osoby pochodzenia ukraińskiego niejednokrotnie nabyły w dzieciństwie właśnie ten typ dwujęzyczności.

Kluczowy wydaje się fakt, że istnieją różnice pomiędzy osobami, które znają tylko jeden język, a osobami, które na co dzień posługują się większą liczbą języków. Herdina i Jessner (2002) w dynamicznym modelu dwujęzyczności podkreślili, że zdolności metajęzykowe dwujęzycznego mówcy wywołują efekt katalityczny przy nauce trzeciego lub kolejnego języka. Badania nad dwujęzycznością (zob. podrozdział 1.4) wykazały, że przynosi ona wiele pozytywnych efektów, które mogą wspierać proces nauki kolejnych języków obcych u dzieci. Przykładowo, Carlson i Meltzoff (2008), Woumans, Surmont, Struys i Duyck (2014) oraz Barac i Bialystok (2012) zwrócili uwagę na korzystny wpływ dwujęzyczności na zdolności wymagające kontroli kognitywnej. Kovács i Mehler (2009) zauważyli, że dzieci dwujęzyczne wykazują większą elastyczność mentalną, co umożliwia im równoczesne przyswajanie dwóch języków w czasie, w którym dzieci jednojęzyczne uczą się tylko jednego. Dzieci wychowane w rodzinach dwujęzycznych lepiej radzą sobie z wykonywaniem kilku zadań równocześnie, przejawiają większą zdolność przyjmowania różnych perspektyw, wyższą koncentrację oraz bardziej rozwiniętą świadomość metajęzykową (Bialystok, 2005). Są też bardziej efektywne w ignorowaniu nieistotnych informacji, przełączaniu się między zadaniami i kategoriami, a także w radzeniu sobie z wieloznacznością (Otwinowska i in., 2012, s. 10). Te prawidłowości stwierdzono wśród dzieci we wczesnym dzieciństwie (Kovács, Mehler, 2009), w wieku przedszkolnym (Bialystok, Martin, 2004; Bialystok, Senman, 2004; Carlson, Meltzoff, 2008) oraz u osób w wieku podeszłym (Bialystok, Crain, Klein, Viswanathan, 2004; Wodniecka, Craik, Luo, Bialystok, 2010). Wśród osób w wieku podeszłym przeprowadzono również wiele badań na temat demencji. Wyniki wskazują, że osoby dwu- i wielojęzyczne wydają się mniej podatne na demencję i chorobę Alzheimera (Craik, Bialystok, Freedman, 2010). Badania dotyczące uważności potwierdziły pozytywną zależność pomiędzy dwujęzycznością a kontrolą uwagi we wszystkich grupach wiekowych. Podczas

otrzymywania sprzecznych informacji z otoczenia osoby dwujęzyczne lepiej panują nad swoją uwagą (Bialystok, Martin, Viswanathan, 2005). Ricciardelli (1992) zauważyła przewagę dzieci dwujęzycznych nad jednojęzycznymi w zakresie twórczości i giętkości myślenia. Kharkhurin (2008) badał z kolei poziom kreatywności dwujęzycznych osób dorosłych i uzyskał podobne wyniki.

Na podstawie powyższych przesłanek założono, że dwujęzyczność może wpływać również pozytywnie na naukę języków obcych na uczelni wyższej. W jakim stopniu oraz w jakim kontekście jest to jednak zauważalne? To pytanie zaciekało mnie i skłoniło do przeprowadzenia badania, którego najważniejsze wyniki są zamieszczałm w niniejszej publikacji.

Badanie dotyczące wpływu dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków podczas studiów neofilologicznych w Polsce przeprowadziłam wśród studentów pochodzenia ukraińskiego, którzy nabyli naturalną dwujęzyczność ukraińsko-rosyjską. Jako że liczba studentów pochodzenia ukraińskiego w Polsce stale się zwiększa, jest to szczególnie interesująca grupa badawcza.

Głównym celem badania jest zgłębienie wiedzy na temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków w trakcie studiów neofilologicznych na przykładzie osób pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce. Badanie umożliwia również osiągnięcie celów praktycznych. Poznanie różnic pomiędzy osobami pochodzenia ukraińskiego a polskimi studentami w kontekście studiów neofilologicznych na uczelni wyższej pozwoli m.in. na dostosowanie sposobu przekazywania wiedzy do indywidualnych potrzeb. Wyniki przedstawione w niniejszej monografii mogą być więc szczególnie ciekawe dla studentów z biografią bilingwalną, a także ich nauczycieli akademickich oraz twórców programów ukierunkowanych na umiędzynarodowienie kształcenia wyższego. Badanie dotyczące dwujęzycznych studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących neofilologie w Polsce zaprojektowano na podstawie perspektywy socjologicznej. Wykorzystano podejście jakościowe i metodę indywidualnych wywiadów pogłębionych. Do analizy uzyskanych wyników posłużył program MAXQDA2022.

Monografia składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale poruszono kwestie związane z badaniem dwu- i wielojęzyczności. Omówiono najważniejsze teorie w badaniach nad dwujęzycznością, które wywarły duży wpływ na rozważania teoretyczne i badania empiryczne dwu- i wielojęzyczności. W rozdziale przedstawiono

zarówno początki badań we wspomnianym zakresie, a także holistyczną teorię wielojęzyczności, dynamiczny model wielojęzyczności, teorię systemów dynamicznych, jak i teorię Colina Bakera. Kolejne podrozdziały dotyczą podstawowych pojęć w badaniach nad dwu- i wielojęzycznością, rodzajów i form dwujęzyczności oraz psychologicznych aspektów dwujęzyczności.

W rozdziale drugim porównano proces akwizycji językowej w warunkach naturalnych z nauką języka obcego, zaczynając od rozstrzygnięć terminologicznych. Następnie szczegółowo analizowane są czynniki wpływające na sukces w akwizycji i nauce języka, takie jak motywacja, wiek, czynniki środowiskowe i społeczne, a także cechy indywidualne. Te czynniki nie są co prawda bezpośrednio związane z dwujęzycznością, ale mogą znacząco wpłynąć na efektywność obu procesów. W tej części omówiono również strategie uczenia się języków obcych, których skuteczne stosowanie może pozytywnie wpłynąć na uczenie się nowego języka. Dodatkowo rozważono różnice w nabywaniu języka pierwszego i drugiego, wskazując na wpływ wcześniejszych doświadczeń językowych na naukę kolejnych języków. Podjęto także kwestię roli języka pierwszego w procesie nauki języka obcego, co stanowi istotny element rozważań na temat efektywności procesu nauki.

Rozdział trzeci dotyczy specyfiki Ukrainy jako kraju wielojęzycznego oraz zachodzących w nim zmian w sytuacji językowej. W tej części pracy poruszono także zagadnienia związane z internacjonalizacją kształcenia na poziomie wyższym w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji ukraińskich studentów w Polsce.

W rozdziale czwartym zaprezentowano przyjęte założenia metodologiczne, a w rozdziale piątym – analizę doświadczeń studentów pochodzenia ukraińskiego w kwestii wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na studia neofilologiczne w Polsce. Rozdział ten stanowi połączenie rozważań teoretycznych z danymi empirycznymi uzyskanymi na podstawie przeprowadzonych wywiadów pogłębionych. Liczne cytaty z wypowiedzi studentów oddają ich wewnętrzną perspektywę oraz indywidualne doświadczenia związane z nauką kolejnych języków w kontekście studiów neofilologicznych. Rozdział piąty ukazuje różnorodność doświadczeń uczestników badania. Analiza jest wyjątkowo bogata i inspirująca, dzięki czemu czytelnik zyskuje możliwość spojrzenia na temat zarówno z perspektywy badawczej, jak i przez pryzmat osobistych doświadczeń studentów pochodzenia ukraińskiego. Rozdział szósty zawiera kluczowe wnioski wynikające z przeprowadzonej analizy.

Badanie pozwoliło uzyskać wgląd w perspektywę respondentów na temat ich własnej dwujęzyczności. W monografii przedstawiono opinie i refleksje studentów pochodzenia ukraińskiego na temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze, strategie uczenia się języka, naukę przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych oraz rozwój sprawności i kompetencji językowych. Opisano również, w jaki sposób badani postrzegają własny proces przyswajania języka w odniesieniu do studentów z rodzin jednojęzycznych. Uzupełnienie monografii stanowią załączniki, które zawierają kwestionariusze wykorzystane do przeprowadzenia wywiadów.

ROZDZIAŁ 1

DWUJĘZYCZNOŚĆ W ŚWIELE LITERATURY PRZEDMIOTU

Rozdział pierwszy poświęcono naświetleniu problematyki dwujęzyczności. Przedstawienie przewodnich teorii w badaniach nad dwujęzycznością pomoże w lepszym zrozumieniu zjawiska oraz wskaże trendy, jakie pojawiały się na przestrzeni lat w badaniach o tej tematyce. W rozdziale opisano również podstawowe terminy, z których korzystają badacze zajmujący się dwu- i wielojęzycznością, oraz rodzaje i formy dwujęzyczności. Scharakteryzowano także neurologiczne i psychologiczne aspekty naturalnej dwujęzyczności oraz jej wady i zalety.

W publikacji będę posługiwała się symbolami, które wywodzą się z języka angielskiego i są szeroko stosowane w literaturze dotyczącej dwujęzyczności. Symbol L1 (od ang. *language*) oznacza pierwszy nabywany język, a oznaczenia L2, L3, L4 i tak dalej stosuje się dla kolejnych języków. W literaturze przedmiotu używa się ponadto określeń: język rodzimy (ang. *native language*), język obcy (ang. *foreign language*) oraz język ojczysty (ang. *mother tongue*) (Kurcz, 2006, s. 17). W sytuacji gdy dziecko zostało wychowane dwujęzycznie i nabywa oba języki symultanicznie, mamy do czynienia z dwoma L1. W praktyce symultaniczne nabywanie dwóch języków często prowadzi do rozwinięcia się słabszego oraz silniejszego języka. Słabszy język nazywany jest wtedy L2, a silniejszy – L1. Zdarza się również, że drugi język jest wprowadzany nieco później (Sopata, 2009, s. 20–21). Zastosowanie danego symbolu łączy się więc z sytuacją, jaka w danym momencie jest opisywana.

1.1. WIODĄCE TEORIE W BADANIACH NAD DWUJĘZYCZNOŚCIĄ

Niezwykle istotne w kontekście podejmowania badań nad dwujęzycznością jest zdefiniowanie owego zjawiska. Z powodu złożonego charakteru dwujęzyczności ukazało się wiele interdyscyplinarnych opracowań na ten temat. Choć dwujęzyczność badano z różnych perspektyw, m.in.: psycholingwistyki, socjolingwistyki, glottodydaktyki, etnolingwistyki, lingwistyki antropologicznej, socjologii i psychologii (Pędrak, 2018, s. 150), to nie można w oczywisty ani precyzyjny sposób określić, kto zalicza się do osób dwujęzycznych (Baker, 2011, s. 16). Niełatwo jest zbudować spójną definicję nie tylko ze względu na wielowymiarowość zjawiska, ale również ze względu na ciągły postęp badań naukowych w tej dziedzinie. Niniejszy podrozdział przedstawia przegląd wybranych podejść do tematyki dwujęzyczności.

1.1.1. POCZĄTKI BADAŃ W TEMATYCE DWUJĘZYCZNOŚCI

Pierwsze badania nad wielojęzycznością dotyczyły głównie dwujęzyczności. Definicje tego pojęcia zmieniały się na przestrzeni lat, opierając się przeważnie na dwóch czynnikach określających osoby dwujęzyczne – poziomie znajomości języków i częstotliwości ich użycia. Najwcześniejsze analizy skupiały się przede wszystkim na poziomie znajomości języka i to właśnie on traktowany był jako czynnik determinujący. Z tego podejścia wynika klasyczna definicja Leonarda Bloomfielda, którą badacz przedstawił w swojej książce *Language* (1933). Amerykański lingwista stwierdził, że dwujęzyczność oznacza biegłe posługiwanie się dwoma językami. Osoby dwujęzyczne, zdaniem Bloomfielda, powinny opanować oba języki na poziomie ich rodzimych użytkowników, umieć płynnie wypowiadać się w obu językach na każdy temat oraz w każdej domenie języka. Takie kryteria wydają się to nieco radykalne, zważywszy na to, że nawet w języku ojczystym nie wypowiadamy się płynnie na każdy temat. Często są to takie kwestie jak polityka czy sztuka (Ratajczak, 2020, s. 22–21). Zauważywszy, że osoby dwujęzyczne bardzo rzadko wypowiadają się równie płynnie w obu językach, Einar Haugen (1969) opracował własną definicję. Dla tego amerykańskiego językoznawcy dwujęzyczność to umiejętność budowania pełnych i sensownych wypowiedzi w drugim języku. Haugen w swoich badaniach skupił się m.in. na: kompletności i sensowności wypowiedzi w drugim języku, na sytuacjach

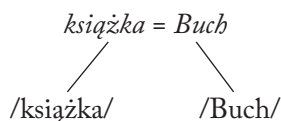
i warunkach, w których korzysta się z języków, oraz na różnicach i podobieństwach pomiędzy systemami językowymi (Pędrak, 2018, s. 150).

W tym samym czasie, gdy powstawały definicje opierające się na znajomości języka, inni naukowcy koncentrowali się na stopniu użycia języka. Uriel Weinreich (1953) zdefiniował więc dwujęzyczność jako naprzemienne używanie dwóch języków przez jednostkę lub grupę. Uznał dwujęzyczność za normę, a jednojęzyczność za wyjątek, dostrzegając powszechność bilingwizmu (Weinreich, 1968). Badacz nazywa języki, które są używane naprzemiennie, „pozostającymi w kontakcie”, a kontakt jest zlokalizowany w użytkownikach języka (Kurcz, 2006, s. 43). Kontakt ma miejsce, gdy teksty przetwarzane w co najmniej dwóch językach w aktywny (mówienie) albo pasywny sposób (czytanie, słuchanie) są równocześnie wykorzystywane przez daną osobę (Weinreich, 1977, s. 243).

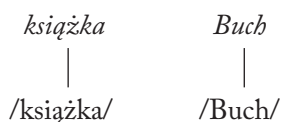
Weinreich szczegółowo analizował również zjawisko interferencji językowej, które odnosi się do odchyień od norm językowych w wyniku używania przez osoby dwujęzyczne więcej niż jednego języka (Weinreich, 1963, s. 1). Badacz stwierdził m.in., że każda wypowiedź należy do jednego języka i tylko na zasadzie kontrastu w stosunku do języka L1 można wyciągnąć wniosek, iż konkretny fragment wypowiedzi został przeniesiony z innego systemu – L2. Językoznawca wyróżnił dwie grupy czynników kształtujące zjawisko interferencji – strukturalne, związane bezpośrednio z fonetyką, morfologią i składnią języków w kontakcie, oraz pozastrukturalne, o naturze psychologicznej lub socjologicznej, a także związane z indywidualnymi predyspozycjami (Głuszkowski, 2011, s. 3).

W swojej pracy *Languages in Contact* (1953) Weinreich rozróżnił trzy typy dwujęzyczności. Tworząc typologię, skupił się na aspekcie zapisywania w pamięci języków przez dane osoby.

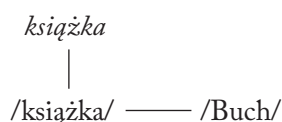
1. Dwujęzyczność złożona (ang. *compound bilingualism*) – charakteryzuje się tym, że wyrazy z obu języków mają wspólne znaczenie dla jednego pojęcia, np. *książka* oraz *Buch* oznaczają to samo pojęcie, ale są różnymi formami. Obie formy są przyporządkowane do jednej reprezentacji mentalnej.



2. Dwujęzyczność współrzędna (ang. *coordinative bilingualism*) – wyrazy w obu językach są oddzielone i mają własne, specyficzne znaczenie w systemie językowym, np. *książka* oraz *Buch*.



3. Dwujęzyczność podporządkowana (ang. *subordinative bilingualism*) – polega na tłumaczeniu jednego języka na drugi. Zwykle język rodzimy służy do tłumaczenia języka drugiego, np. *książka* na *Buch*.



Dwujęzyczność złożona najczęściej ma miejsce, gdy oba języki są przyswajane w tym samym kontekście, np. w rodzinach mieszanych rodzice mówią do dziecka w swoich językach ojczystych. W takiej sytuacji często występują interferencje, ponieważ poszczególne znaczenia słów nakładają się na siebie. Dwujęzyczność współrzędna występuje przeważnie, gdy dwa języki są używane w odmiennych sytuacjach (np. jeden w domu, drugi w szkole), a z dwujęzycznością podporządkowaną mamy do czynienia, gdy jeden z języków został opanowany w większym stopniu (np. w sytuacji gdy dorosłe osoby uczą się języka obcego) (Pędrak, 2018, s. 154). Współczesne modele dwujęzycznego umysłu odrzucają model dwujęzyczności współrzędnej – uważa się, że osoby dwujęzyczne korzystają ze swoich umiejętności wynikających ze znajomości obu języków, nawet w sytuacji gdy rozmawiają tylko w jednym języku (Kurcz, 2006, s. 29).

William Mackey (1962), podobnie jak Weinreich, wyszedł z założenia, że dwujęzyczność to umiejętność posługiwania się więcej niż jednym językiem. Kanadyjski lingwista definiuje dwujęzyczność jako naprzemienne przenikanie się dwóch lub większej liczby języków u jednej osoby. Czynnikiem definiującym zjawisko dwujęzyczności jest więc sama zdolność do używania dwóch języków, a nie poziom opanowania drugiego języka przez osobę dwujęzyczną.

Powyższe podejścia do dwujęzyczności dały podwaliny dalszych studiów poświęconych owej tematyce, m.in. pracom autorstwa Grosjeana.

1.1.2. TEORIA HOLISTYCZNA WIELOJĘZYCZNOŚCI (*THE COMPLEMENTARITY PRINCIPLE*)

Jedną z nadal znaczących definicji dwujęzyczności sformułował psycholingwista François Grosjean (1982). Badacz, tworząc ją, skupił się zarówno na kryterium znajomości języka, jak i na częstotliwości jego użycia. Dwujęzycznością jest według niego używanie co najmniej dwóch języków (lub dialektów) w codziennym życiu.

Powyższa definicja nie wyklucza biegłości językowej jako takiej, ponieważ regularne używanie co najmniej dwóch języków wymaga oczywiście określonego poziomu znajomości każdego języka. Grosjean zwraca uwagę na to, że poziom biegłości językowej i częstotliwość użycia języków są równie istotnymi czynnikami warunkującymi dwujęzyczność danej osoby. Badacz uwzględnił osoby, które znają więcej niż dwa języki oraz takie, które posługują się dialektami. Grosjean traktuje dwujęzyczność jako stan, który nie jest dany bądź nie został osiągnięty raz na całe życie. Poziom biegłości w obu językach zmienia się bowiem wielokrotnie w życiu człowieka dwujęzycznego, w zależności od sytuacji życiowej, kontaktu z obydwojema językami i częstotliwości ich użycia (np. przeprowadzka do innego regionu, kraju; poznanie partnera; utrata osoby, z którą rozmawiało się w danym języku) (Grosjean, Byers-Heinlein, 2018, s. 5–7).

W definicji Grosjeana różny poziom znajomości języków jest charakterystyczny dla osób posługujących się ich większą liczbą. Gdy poziom językowy kolejnego języka pozwala na używanie go w codziennym życiu, oznacza to, że jest on na wystarczająco wysokim poziomie, aby traktować osobę jako wielojęzyczną.

Opierając się na założeniu, że nie wszystkie aspekty życia osób dwujęzycznych wymagają tego samego języka czy zawsze wymagają obu języków, badacz zaproponował teorię holistyczną (*the complementarity principle*). Grosjean charakteryzuje tę koncepcję następująco: „Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life require different languages”¹ (Grosjean, 1997, za: Grosjean, Byers-Heinlein, 2018, s. 8).

¹ „Osoby dwujęzyczne zazwyczaj nabywają swoje języki do różnych celów i używają ich w różnych dziedzinach życia, z różnymi ludźmi. Różne aspekty życia wymagają różnych języków”. Wszystkie tłumaczenia, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autorki.

Kompetencja językowa oraz inne funkcje językowe zostały ukazane przez Grosjeana na skali, po której może poruszać się osoba dwujęzyczna pozostająca w trybie dwujęzycznym (ang. *bilingual mode*).

Według tego autora w *bilingual mode* mieszanie języków i zmiana kodu są normalne i zrozumiałe, gdy taka jest potrzeba językowa i komunikacyjna. Osoba dwujęzyczna porusza się od *monolingual mode* do *bilingual mode* swobodnie, gdyż jej system reprezentacji dla dwóch języków jest inny. (Racławska-Daniluk, 2017, s. 14)

Grosjean podkreśla, że osoby wielojęzycznej nie można scharakteryzować jako „kilku osób jednojęzycznych w jednym ciele”. Jest więcej różnic pomiędzy osobami jedno- i wielojęzycznymi niż tylko znajomość tych języków. Takie osoby w zależności od sytuacji komunikacyjnej muszą zadać sobie wiele pytań, m.in.: Który język powinienem/powinnam wybrać? Czy wprowadzać drugi język? W mowie osób wielojęzycznych występują także takie zjawiska jak *code-switching*, *code borrowing*, które zostaną opisane w dalszej części rozdziału.

1.1.3. DYNAMICZNY MODEL WIELOJĘZYCZNOŚCI (DYNAMIC MODEL OF MULTILINGUALISM)

Dynamiczny model wielojęzyczności (ang. *dynamic model of multilingualism*, DMM) opracowany przez Herdinę i Jessner to teoria psycholingwistyczna, w której ogromne znaczenie przypisano zmienności i dynamice systemu indywidualnego mówcy. Zgodnie z zasadami teorii systemów w DMM wielojęzycznego mówcę postrzega się jako złożony system psycholingwistyczny zawierający poszczególne systemy językowe (LS1, LS2, LS3 itd.), a w konsekwencji stosuje się spostrzeżenia uzyskane z obserwacji rozwoju biologicznego i zachowania żywych organizmów do badań nad wielojęzycznością (Herdina, Jessner, 2002, s. 2–3). Herdina i Jessner stworzyli model wielojęzyczności określający zmienne zależne i niezależne. Przewidując rozwój systemów wielojęzycznych, model czerpie z pokrewnych dziedzin wiedzy, z których najważniejsze to badania systemowe w zakresie biologii i psychologii poznawczej. Pytania postawione przez DMM obejmują bardzo szeroki obszar zagadnień neurologicznych i psycholingwistycznych (Herdina, Jessner, 2002, s. 85).

Układy dynamiczne są opisywane przez autorów jako układy samoorganizujące się/ reorganizujące się, które zmieniają się w czasie, przechodzą między stanami stabilnymi i niestabilnymi i dążą do entropii (równowagi kompletnego nieporządku). Systemy charakteryzują się całkowitym powiązaniem i wzajemnym oddziaływaniem zmiennych, które wpływają na siebie nawzajem w czasie i poprzez sprzężenie zwrotne mogą prowadzić do zmian jakościowych (Ecke, 2003, s. 126).

Niezwykle istotnymi zmiennymi w DMM są: stopniowe przyswajanie języka, stopniowa utrata języka (pogorszenie biegłości językowej z biegiem czasu) oraz utrzymywanie języka (używanie języka i ciągła weryfikacja hipotez dotyczących systemu językowego). Zmienne te są modelowane w różnych interakcjach z innymi czynnikami na przestrzeni czasu (Herdina, Jessner, 2002, s. 87).

Zgodnie z teorią systemów dynamicznych autorzy wyróżnili następujące cechy rozwoju języka w systemach wielojęzycznych:

- nieliniowość,
- odwracalność,
- stabilność,
- niezależność,
- złożoność,
- zmiana jakości (Herdina, Jessner, 2002, s. 89).

Mając na uwadze powyższe cechy rozwoju języka, model DMM zakłada m.in., że zdolności metajęzykowe dwujęzycznego mówcy spowodują efekt katalityczny (niezwykle ułatwiający) przy nauce trzeciego lub kolejnego języka. Efekt ten stanowi jakościową zmianę w procesie nabywania języka L3 w porównaniu z nabywaniem języka L2. Ponadto autorzy zakładają, że:

- stopniowa utrata systemu językowego występuje jako lustrzany proces przyswajania języka, jeśli na używanie języka poświęca się zbyt mało czasu i energii;
- wzrost wysiłku związanego z utrzymaniem języka prowadzi do spowolnienia przyswajania języka;
- nabycie nowego systemu językowego jest ograniczone i negatywnie wpływa na wysiłek utrzymania języka dla już istniejących systemów językowych;
- niezbędny wysiłek w utrzymaniu języka generowany przez mówiącego rośnie proporcjonalnie do rozwoju systemu językowego (i jego biegłości) (Ecke, 2003, s. 127).

1.1.4. TEORIA SYSTEMÓW DYNAMICZNYCH (DYNAMIC SYSTEMS THEORY)

Teoria systemów dynamicznych (ang. *dynamic systems theory*) wywodząca się z matematyki została skutecznie zaadaptowana do tematyki wielojęzyczności przez de Bota, Lowiego i Verspoor (2007). Zgodnie z tą teorią kompetencja językowa oraz znajomość języka osoby wielojęzycznej nie składają się z podzielnych systemów językowych (L1, L2, L3 itd.), lecz są holistycznym i dynamicznym systemem. Każda zmiana w owym systemie wpłynie na wszystkie podsystemy, co oznacza, że jeżeli dana osoba wielojęzyczna przyswoi jakiś schemat bądź koncept językowy w jednym języku, wpłynie to na schematy i koncepty językowe w jego innych językach. W przeciwieństwie do starszych teorii, w których zwykle określa się wpływ L1 na inne języki, ta teoria wychodzi z założenia, że nauka kolejnych języków ma wpływ na L1 (Riehl, 2014, s. 15). W powyższej teorii języki traktowane są jako „highly individual, idiosyncratic subsets of elements at different levels, with no real boundaries to keep them apart, and always in state of flux”² (de Bot, 2004, s. 27).

1.1.5. UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWE A UŻYCIE JĘZYKA – TEORIA COLINA BAKERA

Colin Baker rozróżnia w swoich badaniach pojęcia umiejętności językowych oraz użycia języka, które odnoszą się do stopnia znajomości języka i jego funkcji (Baker, 2011, s. 3). Punktem odniesienia umiejętności językowych są w tej koncepcji sprawności zarówno receptywne (słuchanie, czytanie), jak i produktywne (mówienie, pisanie). Baker zaznacza, że nie każda sprawność musi być w pełni opanowana w każdym języku, aby osobę nazywać dwujęzyczną. Sprawności mogą być rozwinięte w większym lub mniejszym stopniu. Przykładem może być osoba, która czyta i rozumie język, ale się nim nie posługuje (Baker nazywa to pasywnym bilingwizmem – *passive bilingualism*), czy też osoba, która znakomicie radzi sobie ze słuchaniem w jednym kontekście (np. sklep), a w innym już nie (np. wykład akademicki). Każda z czterech głównych sprawności składa się

² „Wysoce indywidualne, idiosynkratyczne podzbiory elementów na różnych poziomach, bez rzeczywistych granic oddzielających je od siebie i zawsze w stanie płynności”.

ponadto z innych sprawności, takich jak: wymowa, poprawność gramatyczna bądź zasób słownictwa. To wszystko sprawia, że umiejętności językowe dwujęzycznej osoby są wielowymiarowe i niemożliwe do prostego skategoryzowania (Baker, 2011, s. 7).

Użycie przez osobę dwujęzyczną swoich zdolności w obu językach przejawia się produkcją językową w wielu różnych, codziennych kontekstach (domenach). Baker (2011, s. 5) nazywa to zjawisko dwujęzycznością funkcjonalną (ang. *functional bilingualism*) i zaznacza, że produkcja językowa zachodzi w komunikacji z różnymi osobami oraz w różnych domenach.

Baker, podobnie jak Grosjean, uważa, że dwujęzyczność może przybierać różne formy, a poziom biegłości językowej może zmieniać się wielokrotnie w ciągu życia człowieka. Wpływ na to ma głównie częstotliwość użycia języków oraz ilość kontaktów z językiem. Baker słusznie twierdzi, że częstotliwość użycia języka ma wpływ na poziom biegłości w danym języku. Pędrak (2018) pisze: „Czynniki te wzajemnie się warunkują: im lepiej dana osoba posługuje się danym językiem, tym chętniej i częściej go używa; im częściej go używa, tym wyższy poziom biegłości osiąga w tym języku” (s. 151).

1.2. PODSTAWOWE POJĘCIA W BADANIACH NAD DWU- I WIELOJĘZYZYCHNOŚCIĄ

Znajomość opisanych poniżej kwestii jest niezwykle istotna w kontekście rozważań nad zjawiskiem dwujęzyczności, zarówno takich o charakterze teoretycznym, jak i tych o charakterze badawczym. Ze względu na dużą liczbę prac naukowych na temat dwujęzyczności powstało wiele różnych definicji tych samych zjawisk. Niniejszy rozdział stanowi próbę przeglądu owych definicji oraz wskazania tych, które w tym przypadku stanowią podstawę badania.

1.2.1. DWUJĘZYZYCHNOŚĆ A WIELOJĘZYZYCHNOŚĆ

Butler (2013) pisze: „[t]erminy dwujęzyczność i wielojęzyczność są szeroko używane, by odnosić się do osób, które nabyły umiejętność używania więcej niż jednego języka” (s. 110). Należy zaznaczyć, że naukowcy w różny sposób ujmują wielojęzyczność

(ang. *multilingualism*) oraz dwujęzyczność (ang. *bilingualism*). Część badaczy traktuje dwujęzyczność jako formę wielojęzyczności, tak samo jak trój-, cztero- czy też pięcioletniczość (Bhatia, 2007; Hufeisen, 2010; Riehl, 2014), a część uważa ją za osobną kategorię. Dla tej drugiej grupy badaczy dwujęzyczność oznacza posługiwanie się językiem pierwszym i drugim, z kolei wielojęzyczność to kompetencja posługiwania się trzema bądź większą liczbą języków (Chłopek, 2011; Tönshoff, 2004; zob. też: Sopata, 2013a). Rozdzielne traktowanie wielojęzyczności i dwujęzyczności wynika z badań (Rothman, Cabrelli Amaro, de Bot, 2011; Hufeisen, 1998, 2000, 2010; Kärchner-Ober, 2009). Stwierdzono, że na przyswajanie języka drugiego ma wpływ jedynie znajomość języka pierwszego, a przy akwizycji trzeciego języka istotną rolę odgrywają zarówno język pierwszy, jak i drugi. W pracach badawczych z zakresu neurolingwistyki wskazuje się na różnice pomiędzy dwu- i wielojęzycznością, m.in. w gęstości istoty szarej, szybkości wyszukiwania leksykalnego czy też wczesnej reprezentacji językowej (Aronin, 2019, za: Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 104). Nie zmienia to jednak faktu, że oba procesy – przyswajanie języka drugiego i trzeciego – wykazują wiele wspólnych cech. Field (2011) pisze: „These terms are often used interchangeably, despite the fact that many people may find a semantic difference. To be multilingual might mean to know several languages, and bilingual, only two”³ (s. 7). Według niektórych badaczy pojęcie wielojęzyczności jest szersze niż dwujęzyczności, ale pokrywa wszystkie jej cechy. Chibaka (2018) pisze:

Multilingualism is considered first, as implying bilingualism, since in order to be multilingual, one has to be exposed to at least one situation or experience of bilingualism. It is anticipated that all the features that hold for multilingualism do so too for bilingualism. But since multilingualism involves the use of more than two languages, it manifests a more complex scenario with operational characteristics that obviously overlap with those of the bilingual settings⁴. (s. 16)

³ „Terminy te są często używane zamiennie, mimo że wiele osób dostrzega różnicę semantyczną. Bycie wielojęzycznym może oznaczać znajomość kilku języków, a dwujęzycznym – tylko dwóch”.

⁴ „Wielojęzyczność jest traktowana w pierwszej kolejności jako implikująca dwujęzyczność, ponieważ aby być wielojęzycznym, trzeba doświadczyć co najmniej jednej sytuacji lub doświadczenia dwujęzyczności. Przewiduje się, że wszystkie cechy, które dotyczą wielojęzyczności, dotyczą

Niektórzy autorzy rezygnują z używania pojęcia wielojęzyczności, a osoby, które nabyły więcej niż dwa języki, nazywają dwujęzycznymi, bez względu na to, czy dana osoba zna dwa języki, czy też pięć (Haugen, 1956; Grosjean, 2010). Zdarzają się też sytuacje odwrotne, gdy osoba, która zna dwa języki, nazywana jest wielojęzyczną (Herdina, Jessner, 2002). Niejednokrotnie terminy te są stosowane zamiennie (Romaine, 2006).

Różne są również podejścia naukowców do tego, jakie dana osoba, którą nazwiemy dwu- bądź wielojęzyczną, powinna mieć kompetencje językowe w danych językach⁵. W niniejszej pracy przyjmuje się definicję Grosjeana, który zakłada, że kompetencje mają być na takim poziomie, aby umożliwiły swobodne komunikowanie się.

Jak wskazano powyżej, autorzy korzystają z terminów „dwujęzyczność” i „wielojęzyczność” w sposób niekonsekwentny. Brak jasno określonych granic pomiędzy tymi dwoma terminami może wpływać na trudności podczas prowadzenia badań (Krasowicz-Kupis, Dudka 2023, s. 102). Kiermasz (2015) zwraca w związku z tym uwagę na to, że „w badaniach nad dwujęzycznością i wielojęzycznością należy dokładnie opisać kontekst badawczy, tak by zasugerowana terminologia była w pełni zrozumiała” (s. 156).

W kontekście prowadzenia badań nad naturalną dwujęzycznością wśród studentów kierunków neofilologicznych kwestie podziału na dwu- i wielojęzyczność nie są rozstrzygające i nie odgrywają dużej roli. Respondentami badania są osoby wielojęzyczne, które nabyły w dzieciństwie równolegle przynajmniej dwa języki (ukraiński i rosyjski), a w późniejszym etapie życia – kolejne języki obce. W niniejszej monografii będzie stosowany termin „dwujęzyczność”, który jest rozumiany jako znajomość co najmniej dwóch języków, ponieważ aspekty wiążące się z dwujęzycznością i wielojęzycznością wykazują wiele analogii.

również dwujęzyczności. Ponieważ jednak wielojęzyczność wiąże się z używaniem więcej niż dwóch języków, przejawia ona bardziej złożony scenariusz, którego cechy operacyjne w oczywisty sposób pokrywają się z cechami charakterystycznymi dla środowiska dwujęzycznego”.

⁵ Zwrócono już na to uwagę w podrozdziale 1.1.

1.2.2. CODE-SWITCHING

Code-switching (CS) oznacza świadome mieszanie przez osoby wielojęzyczne dwóch bądź większej liczby języków w trakcie porozumiewania się, często przy braku zmiany interlokutora bądź tematu. Mieszanie języków może wystąpić na każdym poziomie struktury językowej, dotyczyć jednakowo struktury zdania, wypowiedzi oraz pojedynczych leksemów (Poplack, 2001, s. 15). CS jest zjawiskiem bardzo często spotykanym w wielojęzycznych społecznościach i grupach i stało się popularnym tematem wśród naukowców zajmujących się dwujęzycznością od momentu ukazania się książki Weinreicha w 1953 roku. Wyróżniono dwa typy CS:

- motywowany pragmatycznie (funkcjonalny),
- motywowany psychologicznie (niefunkcjonalny) (Riehl, 2014, s. 101).

Code-switching początkowo był bardzo krytykowany, ponieważ wplatanie słów czy sformułowań w innym języku sprawiało wrażenie, że dana osoba „nie stara się” podczas mówienia bądź nie kontroluje swojej wypowiedzi. Tak narodził się mit językowy, który opisuje Grosjean (2010): „Myth: Bilinguals code-switch out of pure laziness”⁶ (s. 52). Okazuje się jednak, że funkcjonalny CS jest kontrolowany przez osoby, które go stosują, i zwykle ma jakiś cel. Podstawowym powodem, dla którego osoby decydują się na zmianę kodu językowego, jest to, że dane słowo bądź zwrot w innym języku lepiej oddaje rzeczywistość. Jeśli dwujęzyczny rozmówca wie, że jego interlokutor rozumie drugi język, to czasem lepiej zmienić język, niż starać się wytłumaczyć to w języku rozmowy. Kolejnym powodem użycia CS jest pojawienie się luki językowej, którą słowo w drugim języku może wypełnić. Ta sytuacja zdarza się często, gdy jedna z domen językowych użytkownika jest wypełniona całkowicie bądź częściowo innym językiem niż ten, w którym obecnie toczy się rozmowa. Takiej osobie może zabraknąć słowa i musi wykorzystać inny język. *Code-switching* pojawia się również, gdy dana osoba chce zacytować wypowiedź innej osoby. Byłoby to nienaturalne, gdyby osoba dwujęzyczna tłumaczyła wypowiedź na język rozmowy mimo tego, że jego interlokutor rozumie język, w którym została zbudowana oryginalna wypowiedź. W wypowiedzi ustnej CS może służyć do oznaczenia wypowiedzi innych osób (Auer, 1995; Książek, 2008). Zmiana kodu może też stanowić rodzaj strategii społecznej, która ma na celu

⁶ „Mit: Osoby dwujęzyczne zmieniają kody z czystego lenistwa”.

okazanie zaangażowania mówcy, zaznaczenia tożsamości grupy, wykluczenie kogoś bądź też podniesienie statusu mówcy (Grosjean, 2010, s. 52).

Na przestrzeni lat przeprowadzono liczne badania na temat CS z różnych perspektyw metodologicznych. Analizy wykazały m.in., że zmiana kodu nie jest przypadkowa, nieuporządkowana i niepoprawna gramatycznie, lecz przebiega według pewnych zasad i jest stosowana przez osoby dwu- bądź wielojęzyczne, które są kompetentne w swoich językach. Shana Poplack (1980) pisze:

Code-switching is a verbal skill requiring a large degree of linguistic competence in more than one language, rather than a defect arising from insufficient knowledge of one or the other ... [R]ather than representing deviant behavior, [it] is actually a suggestive indicator of degree of bilingual competence⁷. (s. 615, za: Grosjean, 2010, s. 57)

Prowadzono również badania na temat prozodii podczas zmiany kodu językowego. Grosjean zauważył, że jeśli przełącznik kodu jest krótki i odpowiada pomniejszej jednostce syntaktycznej, jest on zintegrowany z prozodią języka podstawowego, a jeśli przełącznik kodu jest długi i odpowiada ważniejszej jednostce składniowej, przyniesie ze sobą prozodyczne wzorce drugiego języka (Grosjean, 2010, s. 57)⁸.

1.2.3. *BORROWING*

Kolejną strategią jest zapożyczanie słowa albo krótkiego sformułowania z języka innego niż język komunikacji oraz zaadaptowanie go morfologicznie (często również fonologicznie) do języka podstawowego. W przeciwieństwie do *code-switching*, który jest naprzemiennym używaniem dwóch języków, *borrowing* polega na integracji jednego języka z drugim. Zapożyczone słowo wtapia się w język podstawowy. Osoba

⁷ „Code-switching jest umiejętnością werbalną wymagającą dużego stopnia kompetencji językowej w więcej niż jednym języku, a nie defektem wynikającym z niewystarczającej znajomości jednego lub drugiego... Nie jest to zachowanie nienormatywne, ale raczej sugestywny wskaźnik stopnia kompetencji dwujęzycznej”.

⁸ W kontekście *code-switching* można spotkać się z terminem *code-mixing*, który oznacza przełączanie kodów wewnątrz jednego zdania (Bhatia, Ritchie, 2004, s. 337).

zapożyczając dane słowo bądź sformułowanie nie musi znać tego języka (Grosjean, 2010, s. 58).

Grosjean (2010, s. 58–60) wyróżnia dwa rodzaje *borrowingu*. Pierwszy to tradycyjne zapożyczenia leksykalne (ang. *loanwords*), w których zapożyczane są zarówno forma, jak i znaczenia słowa. Drugi rodzaj to zapożyczenia semantyczne (ang. *loanshift*), w których dane słowo zmienia znaczenie pod wpływem innego języka.

Borrowing jest często mylony z *code-switching*. Aby łatwiej rozróżnić oba zjawiska, warto przytoczyć słowa Richarda A. Hudsona (1996), który napisał: „Whereas code-switching and code-mixing involved mixing languages in speech, borrowing involves mixing the systems themselves, because an item is ‘borrowed’ from one language to become a part of the other language”⁹ (s. 55).

1.2.4. LANGUAGE MODE, LANGUAGE CHOICE

Podczas komunikacji z innymi osoby dwujęzyczne zadają sobie podświadomie dwa pytania. Pierwsze z nich brzmi: „Jakiego języka użyć?” Zanim osoba zada sobie to pytanie, oba języki są nieaktywne (deaktywowane), a dopiero podjęcie wyboru powoduje uaktywnienie się danego języka. Ten proces nazywa się *language choice*, a wybrany język to *base language* (język podstawowy). Wybór języka zależy m.in. od uczestników komunikacji, sytuacji, treści dyskursu i od funkcji interakcji. Wskazówkami przydatnymi przy wyborze języka mogą być ubiór, wygląd, wiek, akcent, poziom znajomości języka (Baker, 2011, s. 6).

Kolejne pytanie: „Czy wprowadzać do komunikacji inny język?” decyduje o tym, czy osoba dwujęzyczna znajdzie się w trybie jednojęzycznym (ang. *monolingual mode*), czy dwujęzycznym (ang. *bilingual mode*). Gdy osoba dwujęzyczna komunikuje się z osobą, która nie zna jego drugiego języka, na drugie pytanie odpowiada „nie”. W takiej sytuacji drugi język pozostaje nieaktywny, jedynie język podstawowy jest aktywny i wykorzystywany podczas komunikacji, a osoba dwujęzyczna znajduje się w trybie jednojęzycznym. Inaczej zachowa się osoba dwujęzyczna, gdy jest świadoma

⁹ „Podczas gdy *code-switching* i *code-mixing* dotyczyły mieszania języków w mowie, zapożyczanie dotyczy mieszania samych systemów, ponieważ element jest »pożyczany« z jednego języka, aby stać się częścią drugiego języka”.

tego, że jej interlokutor również zna drugi język. Wtedy pomimo tego, że komunikacja toczy się w języku podstawowym, kolejny język również jest aktywowany, ale w mniejszym stopniu niż język podstawowy, co umożliwia wykorzystywanie drugiego języka w razie potrzeby. W tym przypadku osoba dwujęzyczna znajduje się w *bilingual mode*. Osoby dwujęzyczne stale zmieniają tryby, uzależniając je od sytuacji komunikacyjnej, w której się znalazły (Grosjean, 2010, s. 39–40).

1.3. RODZAJE I FORMY DWUJĘZYZCZNOŚCI

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele rodzajów dwujęzyczności ze względu na przyjęte kryteria, m.in.:

- relacje między językiem a myśleniem,
- osiągnięty poziom kompetencji w obu językach,
- status społeczno-kulturowy języków,
- tożsamość kulturową osoby dwujęzycznej,
- kontekst nabywania języków,
- grupowość (Pędrak, 2018).

Jeden z możliwych podziałów powstał na podstawie definicji Weinreicha (dwujęzyczność współrzędna, dwujęzyczność złożona i dwujęzyczność podporządkowana). Te rodzaje zostały już opisane w podrozdziale 1.1.1, dlatego też nie będą już omawiane w tym miejscu. Poniżej przedstawiono przegląd pozostałych rodzajów dwujęzyczności, które są poruszane w literaturze przedmiotu.

Dwujęzyczność indywidualna a społeczna

Dwujęzyczność może być badana z perspektywy jednostki, ale również z perspektywy społecznej. Pierwszy rodzaj jest badany m.in. w kontekście znalezienia korelacji pomiędzy osobą dwujęzyczną a zdolnościami poznawczymi, np. czy dwujęzyczność wpływa na inteligencję? Dwujęzyczność występuje, jednakże równie często, jak u indywidualnych jednostek, w większych grupach, społecznościach, regionach czy państwach – mówimy wtedy o dwujęzyczności społecznej, która jest badana często z perspektywy socjologii, socjolingwistyki, polityki, geografii, edukacji oraz psychologii społecznej (Baker, 2011, s. 3).

Dwujęzyczność naturalna a sztuczna

Dwujęzyczność naturalna (ang. *natural order of acquisition*) oznacza nabywanie dwóch języków bez formalnego nauczania, w sposób symultaniczny. Jest ona charakterystyczna dla wieku dziecięcego, często ograniczana do wieku przedszkolnego (do ukończenia trzeciego roku życia) (Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone, 2011, s. 15). Ten rodzaj jest również nazywany dwujęzycznością pierwotną (ang. *primary bilingualism*) (Katchan, 2006, s. 155). Z kolei **dwujęzyczność sztuczna** zakłada nabywanie drugiego języka w sposób formalny. Dwujęzyczność może być formą kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji. Dwujęzyczność naturalna kojarzy się z sytuacją, gdy dziecko wychowuje się w rodzinie mieszanej językowo bądź zamieszkuje na terenie kraju, którego język narodowy jest odmienny od języka ojczystego jego rodziców. Obie sytuacje zakładają, że dziecko ma kontakt z zarówno jednym, jak i drugim językiem w sytuacjach codziennych. Uczenie się przez dziecko języka obcego w przedszkolu bądź szkole podstawowej nie będzie prowadziło do dwujęzyczności naturalnej, ponieważ sytuacja, w której kolejny język jest nabywany, ma charakter sztuczny i formalny.

Dwujęzyczność wczesna, wieku dorastania a dwujęzyczność dorosłych

W kontekście wielojęzyczności narodziło się wiele mitów. Między innymi błędnie uważa się, że wielojęzyczność jest osiągalna tylko dla osób, które miały styczność z więcej niż jednym językiem od pierwszych miesięcy życia (Grosjean, 2000). Należałoby w tym miejscu zaznaczyć, że wczesny kontakt z językiem nie jest jedyną drogą do stania się osobą dwujęzyczną. Pytanie o wiek, w którym nabywanie języka jest najbardziej efektywne, nie uzyskało jeszcze jednoznacznej odpowiedzi. Eric Lenneberg (1967) wprowadził do badań nad językiem pojęcie **okresu krytycznego**, który miał przypadać na wiek adolescencji (ang. *critical period hypothesis*). Zgodnie z tą hipotezą do wieku dojrzewania musi zostać nabyty język, który będzie na poziomie języka ojczystego. Po przekroczeniu tego okresu akwizycja kolejnego języka na poziomie języka ojczystego, w opinii naukowca, nie jest już możliwa (Müller i in., 2011, s. 16). Lenneberg tłumaczył okres krytyczny dla rozwoju języka procesem lateralizacji. Zdaniem badacza do momentu zakończenia okresu krytycznego dzieci mogą przyswajając język bez świadomego wysiłku oraz jedynie przy otrzymywaniu naturalnego inputu językowego (Sopata, 2013b, s. 136). Obecnie większość badaczy jest zgodna

co do tego, że w sytuacji uczenia się języka drugiego można zauważyć jedynie okresy zwiększonej wrażliwości na język (ang. *sensitive periods*), „w których umysł ludzki optymalnie integruje nowe informacje z rozwijającą się gramatyką mentalną” (Sopata, 2019, s. 19). Fazy wrażliwe dla języka są różne dla poszczególnych podsystemów językowych, np. fonologii, morfologii, składni, czy też poszczególnych obszarów gramatycznych (Sopata, 2013b, s. 137).

Zdaniem naukowców wiek jest jedynie jednym z czynników, które decydują o sukcesie w opanowaniu drugiego języka (Niestorowicz, 2014, s. 34). Ida Kurcz (2006) pisze:

W ostatnich latach zgromadzono wiele danych empirycznych na temat roli okresu krytycznego dla opanowania L2. Ich podsumowanie zawiera rozdział autorstwa Roberta DeKysera i Jenifer Larson-Hall (2005). Z tych badań wynika, że okres krytyczny jest silnie skorelowany ujemnie z poziomem osiągniętej sprawności w L2 – im młodszy wiek rozpoczęcia nauki, tym większa osiągnięta sprawność; im później zaczynamy uczyć się danego języka, tym mniejsze szanse na osiągnięcie pełnej w nim sprawności. (s. 22)

Należy przy tym zaznaczyć, że osoby dorosłe uczące się L2 często początkowo robią większe postępy, ponieważ – między innymi – potrafią korzystać z różnych strategii uczenia się, co pozwala na szybszą naukę. Końcowo jednak ostateczna sprawność w L2 jest niższa niż sprawność osób, które rozpoczęły naukę wcześniej (Kurcz, 2006, s. 22–23).

Dwujęzyczność wczesna jest charakterystyczna dla wieku dziecięcego. Nazywamy ją równoczesną (ang. *simultaneous*), jeśli L2 został wprowadzony przed trzecim rokiem życia, a sukcesywną (ang. *sequential*), jeśli nastąpiło to później (Kurcz, 2006, s. 21). **Dwujęzyczność równoczesna** występuje, gdy oba języki są przyswajane przez dziecko w tym samym czasie, od urodzenia. **Dwujęzyczność sukcesywna** oznacza z kolei, że drugi język pojawia się później, np. dopiero w przedszkolu, a pierwszy był używany w domu (Baker, 2011, s. 94). Dwujęzyczność sukcesywna pojawia się często, gdy rodzice postanowią wraz z dzieckiem przeprowadzić się do innego kraju. W wielu przypadkach dziecko opanowuje język kraju przyjmującego lepiej niż rodzice (Stępkowska, 2017, s. 334).

Dwujęzyczność zrównoważona a dominująca

Dwujęzyczność zrównoważona (ang. *balanced bilingualism*) ma miejsce, gdy poziom kompetencji w obu językach jest taki sam. Jeśli kompetencja językowa i komunikacyjna jest rozwinięta zarówno w mowie, jak i w piśmie, to mówi się o **dwujęzyczności pełnej**. Może mieć więc miejsce sytuacja, w której dana osoba jest dwujęzycznie zrównoważona, ale nie w pełni, jeśli np. nie opanowała czytania bądź pisania (Kurcz, 2006, s. 17). Z kolei **dwujęzyczność dominująca** (ang. *dominant bilingualism*) oznacza wyższy poziom biegłości jednego z języków. Pędrak (2018, s. 154–155) zwraca uwagę na to, że dwujęzyczność zrównoważona jest pewnym ideałem, a w praktyce rzadko spotyka się osoby, które opanowały oba języki na tym samym poziomie. Wynika to z tego, że osoby dwujęzyczne używają obu języków z różnymi osobami i w różnych celach, np. dana osoba może używać jednego języka w pracy, a drugiego w domu i w społeczności lokalnej (Baker, 2011, s. 8). Ponadto przy dwujęzyczności dominującej, lepiej opanowany język często wpływa na słabszy, powodując transfer językowy, który zwykle utrudnia, a czasem ułatwia, proces przyswajania słabszego języka (Sopata, 2019, s. 20). Aldona Sopata i Kamil Długosz (2020) w swoim artykule podają przykład niemieckiego jako języka słabszego u dzieci polsko-niemieckich, skupiając się głównie na negacji i pozycji czasownika. Na podstawie danych dotyczących akwizycji szyku wyrazów w języku niemieckim i polskim wykazano m.in., że akwizycja języka słabszego może być zrównana z jednojęzyczną akwizycją języka pierwszego w jednym obszarze, tj. w akwizycji negacji, a jest spowolniona w innych obszarach, tj. w akwizycji inwersji i pozycji końcowej form czasowników niedokonanych.

1.4. PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY DWUJĘZYCZNOŚCI

Pytanie o to, czym różni się dwujęzyczny umysł od jednojęzycznego, od dawna fascynowało badaczy zajmujących się tematyką dwujęzyczności. Pierwotnie wizja była dosyć pesymistyczna, ponieważ dwujęzyczność traktowano jako pewnego rodzaju ułomność. Osoby dwujęzyczne miały mieć chaos w swoim umyśle i być obciążone psychicznie ciągłym przetwarzaniem dwóch języków (Katchan, 2006, s. 156). Otto Jespersen (1922) twierdził, że każdy człowiek ma ograniczone zdolności intelektualne,

więc osoba dwujęzyczna, musząc podzielić owe zdolności na dwa języki, ma mniejsze kompetencje niż osoba jednojęzyczna (Kurcz, 2006, s. 29). Na podstawie tych przesłanek sformułowano „teorię równowagi” (ang. *balance theory*). Poglądy Jespersena były kontynuowane przez badaczy (Darcy, 1953; Macnamara, 1966). Ówczesnie powszechnie przyjmowano założenie, że „zdolności poznawcze dadzą się określić na podstawie ilorazu inteligencji (IQ), który już sam w sobie jest miarą dość dyskusyjną (zob. Gould, 1981)” (Białystok, 2005, s. 270). Przyczyniło się to do powstania wielu błędów, m.in. metodologicznych, wynikających z pominięcia specyficznych cech badanej społeczności, poziomu, jakim badane osoby posługiwały się językiem, w którym przeprowadzano test, czy też ze sposobu samej interpretacji wyników zastosowanych testów.

Obecnie wykluczono jednak możliwość istnienia ograniczeń oraz szkodliwego wpływu dwujęzyczności na rozwój językowy i poznawczy dziecka, co można zauważyć m.in. w pracach Ellen Białystok.

1.4.1. DWUJĘZYCZNOŚĆ A ROZWÓJ POZNAWCZY

Zdolności poznawcze to umiejętności, które pozwalają człowiekowi poznawać otoczenie i tworzyć jego reprezentacje w umyśle. Zaliczamy do nich procesy sensoryczne, uwagę, pamięć oraz rozumowanie (myślenie logiczne). Pomimo negatywnego stosunku, jaki reprezentowany był przez badaczy w latach 60. XX wieku, dość szybko pokazano, że dwujęzyczność może pozytywnie wpływać na ogólną funkcję wykonawczą systemu poznawczego. Już wtedy badania przeprowadzone przez Elizabeth Peal i Wallace’a Lamberta (1962) wskazały na pozytywny wpływ dwujęzyczności na werbalną i niewerbalną inteligencję dziecka. Od tego momentu liczne badania naukowe zostały poświęcone tej tematyce. Część z nich dotyczy kontroli kognitywnej, czyli „umiejętności sterowania własnym zachowaniem odpowiednio do warunków zewnętrznych” (Sopata, 2019, s. 17). Pozytywny wpływ dwujęzyczności w sytuacjach wymagających kontroli kognitywnej zaobserwowali m.in.: Carlson i Meltzoff (2008), Woumans, Surmont, Struys i Duyck (2014) oraz Barac i Białystok (2012) (Sopata, 2019, s. 17).

Ágnes M. Kovács i Jacques Mehler (2009) stwierdzili, na podstawie badań wśród dwu- i jednojęzycznych niemowląt, że dzieci dwujęzyczne cechuje większa

elastyczność mentalna, która pozwala im na przyswojenie dwóch języków w tym samym czasie, w którym dziecko jednojęzyczne przyswaja tylko jeden.

Zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań, dzieci z rodzin dwujęzycznych łatwiej wykonują kilka zadań jednocześnie, mają większą zdolność przyjmowania różnych punktów widzenia, lepszą koncentrację i cechuje je wyższy poziom świadomości metajęzykowej (Białystok, 2005). Wyniki wykazały również, że sprawniej ignorują one nieistotne informacje, przełączają się między zadaniami i kategoriami oraz lepiej radzą sobie z wieloznacznością (Otwinowska i in., 2012, s. 10). Te prawidłowości zauważono wśród dzieci we wczesnym dzieciństwie (Kovács, Mehler, 2009), w wieku przedszkolnym (Białystok, Martin, 2004; Białystok, Senman, 2004; Carlson, Meltzoff, 2008) oraz u osób w wieku podeszłym (Białystok i in., 2004; Wodniecka i in., 2010). Wśród osób w wieku podeszłym przeprowadzono również wiele badań na temat demencji. Wyniki wskazują, że osoby dwu- i wielojęzyczne są mniej podatne na demencję i chorobę Alzheimera, gdyż ich mózg jest znacznie intensywniej stymulowany przez przetwarzanie dwóch języków, niż u osób posługujących się jednym językiem (Craik i in., 2010).

Badania dotyczące uważności wykazały pozytywną zależność pomiędzy dwujęzycznością a kontrolą uwagi we wszystkich grupach wiekowych. Podczas otrzymywania sprzecznych informacji z otoczenia, osoby dwujęzyczne lepiej panują nad swoją uwagą. Sopata (2019) pisze: „Białystok, Martin i Viswanathan (2005) stwierdziły, że dwujęzyczność ma wpływ na wyniki testów nie tylko u młodych dorosłych (np. studentów, wykazujących dużą elastyczność umysłową niezależnie od liczby opanowanych języków)” (s. 18).

1.4.2. DWUJĘZYCZNOŚĆ A INTELIGENCJA

Rozważania na temat wpływu dwujęzyczności na funkcjonowanie poznawcze nie są jednak zwykle formułowane w odniesieniu do konkretnych procesów, takich jak hamowanie czy kontrola uwagi, a dotyczą głównie procesów związanych z poziomem inteligencji ogólnej (Białystok, 2005, s. 289). Badacze twierdzą, że dwujęzyczność ma pozytywny (Peal, Lambert, 1962) bądź negatywny (Saer, 1923) wpływ na inteligencję. Mimo braku konkretnych dowodów, że dwujęzyczność rzeczywiście kształtuje inteligencję, można stwierdzić, że może oddziaływać na jeden z aspektów

inteligencji ogólnej, na inteligencję płynną (Białystok, 2005, s. 290). Dwujęzyczność w najwyższym stopniu wywiera wpływ na jeden z aspektów procesów poznawczych, jakim jest giętkość myślenia i myślenie twórcze opisane poniżej.

1.4.3. DWUJĘZYZCZNOŚĆ A KREATYWNOŚĆ

Kreatywność może przybierać różne formy. Z jednej strony może objawiać się w nadzwyczajnych osiągnięciach historycznych geniuszy, takich jak Newton, Shakespeare czy Beethoven. Tę kreatywność nazywa się *Big-C creativity*. Z drugiej strony mamy do czynienia z bardziej powszechną formą kreatywności, która dotyczy spraw codziennych (np. stworzenie nowej receptury deseru), a nazywa się ją *little-C creativity* (Simonton, 2008, s. 147). Ogólnie można przyjąć, że osoba jest kreatywna, gdy potrafi wygenerować pomysł, który spełnia dwa warunki. Po pierwsze – pomysł musi być oryginalny. W kontekście życia codziennego pomysł musi być oryginalny dla jednostki, która go wypracowała, a w kontekście ogólnym oryginalność musi dotyczyć szerszego grona, np. całej dyscypliny naukowej. Po drugie – pomysł musi być funkcjonalny (Simonton, 2008, s. 147).

Kreatywność często opisywana jest jako proces twórczy, dla którego niezwykle ważna jest umiejętność myślenia twórczego, nazywanego myśleniem dywergencyjnym. W przeciwieństwie do myślenia konwergencyjnego, polegającego na poszukiwaniu jednego poprawnego rozwiązania problemu, myślenie dywergencyjne polega na wytwarzaniu większej liczby rozwiązań (Heryng, Obrębska, 2018, s. 4).

Związek dwujęzyczności z kreatywnością jako pierwsi zauważyli w swoich przełomowych badaniach Peal i Lambert (1962). Badania były przeprowadzane z udziałem grupy dzieci władających dwoma językami: angielskim i francuskim. Odkryto, że prócz przewagi językowej, dwujęzyczne dzieci lepiej wypadły w zadaniach poznawczych wymagających manipulowania symbolami (Białystok, 2005, s. 271). Na tej podstawie wysnuto wniosek o posiadaniu przez dzieci dwujęzyczne większej giętkości umysłowej.

Badanie myślenia dywergencyjnego w kontekście dwujęzyczności było kontynuowane przez Richarda G. Landry (1974), który dowiódł, że wpływ dwujęzyczności na myślenie dywergencyjne rośnie wraz z wiekiem respondentów. Badacz zauważył, że poprzez ciągłą potrzebę przezwycięzania negatywnego transferu pomiędzy językami, rozwija się giętkość poznawcza, która pozytywnie wpływa na rozwój

myślenia dywergencyjnego (Heryng, Obrębska, 2018, s. 4). Lina A. Ricciardelli (1992) zauważyła przewagę dzieci dwujęzycznych nad jednojęzycznymi w zakresie twórczości i giętkości myślenia. Anatoily Kharkhurin (2008) badał z kolei poziom kreatywności dwujęzycznych osób dorosłych i uzyskał podobne wyniki.

Simonton (2008) również przeprowadził badania, w których analizował związek pomiędzy kreatywnością a dwujęzycznością. Wyniki pozwoliły mu wyciągnąć następujące wnioski: Po pierwsze, może ona wzbudzać kreatywność. Nabycie co najmniej dwóch języków może przyczynić się do twórczego rozwoju jednostki. Efekt ten może być bezpośredni lub pośredni. W pierwszym przypadku bilingwizm może bezpośrednio wpływać na procesy leżące u podstaw twórczego myślenia, takie jak tworzenie skojarzeń. W pośredni sposób może wzmocnić inteligencję ogólną, która sprzyja kreatywności. Po drugie, korelacja między dwujęzycznością a kreatywnością może być pozorna. Innymi słowy, obie zmienne mogą być funkcją jakiegoś trzeciego czynnika. Tym czynnikiem mogą być dwukulturowe lub wielokulturowe doświadczenia, które są skorelowane zarówno z dwujęzycznością, jak i kreatywnością. Indywidualne różnice w otwartości na doświadczenie, które, jak wykazano, korelują ze zdolnościami twórczymi, mogą być również związane ze zdolnością do przyswajania drugiego języka (Simonton, 2008, s. 159).

Podsumowując powyższe spostrzeżenia, można stwierdzić, że osoba dwujęzyczna znając przynajmniej dwa słowa na nazwanie jednej rzeczy czy zjawiska, może spoglądać na nie z dwóch różnych perspektyw. Mając dwa systemy językowe, każda rzecz w świadomości posiada dwie różne nazwy (Białystok, 2005, s. 431–432). Spostrzeganie i interpretowanie owych rzeczy i zjawisk z różnych punktów widzenia prowadzi do giętkości w procesach percepcji i interpretacji oraz do „większej otwartości na nowe lub złożone doświadczenia” (Heryng, Obrębska, 2018, s. 5). Jednakże – jak słusznie zauważa Kharkhurin (2007) – nie należy zapominać, że oprócz myślenia dywergencyjnego na rozwój kreatywności wpływają również inne czynniki, takie jak inteligencja, wykształcenie, motywacja oraz osobiste doświadczenia (Bertelle, 2011, s. 242).

1.4.4. DWUJĘZYCZNOŚĆ A ROZWÓJ W ZAKRESIE JĘZYKA

Część współczesnych badań w tematyce dwujęzyczności skupia się na wpływie bilingwizmu na rozwój pojęć językowych i metajęzykowych. Badania prowadzi się głównie wśród dzieci. Białystok (2005) pisze:

Istnieją przesłanki, by sądzić, iż nauka dwóch języków w dzieciństwie wywiera wpływ na rozwój, jednakże empiryczne udokumentowanie tej zależności jest bardzo skomplikowane. Mimo to udało się stwierdzić, że dwujęzyczność często (choć nie zawsze) wspomaga szybszy rozwój pojęć metajęzykowych. Jednakże kompetencja w języku mówionym (szczególnie w zakresie początkowego rozwoju słownictwa) rozwija się u dzieci dwujęzycznych zazwyczaj z pewnym opóźnieniem. (s. 272)

W kontekście nabywania umiejętności czytania i pisania dzieci dwujęzycznych dużo zależy od relacji między dwoma językami oraz od poziomu biegłości w drugim języku. Dzieci, które uczą się czytać w dwóch językach, które mają wspólny system pisma (np. angielski i francuski), czynią duże postępy w nauce czytania, z kolei dzieci, których dwa języki używają różnych systemów pisma (np. angielski i chiński), nie wykazują żadnych szczególnych zalet ani deficytów w porównaniu z jednojęzycznymi (Białystok, 2017, s. 3).

W porównaniu z jednojęzycznymi dziećmi, cztero- i ośmioletnie dzieci dwujęzyczne wykazują silną przewagę w rozwiązywaniu problemów, które wymagają kontrolowania uwagi na specyficzne aspekty demonstracji oraz hamowania uwagi wobec mylących aspektów, które są związane z nieprawidłową odpowiedzią. Przewaga ta nie jest ograniczona do przetwarzania języka, obejmuje różne zadania niewerbalne, które wymagają kontroli uwagi i selektywności podczas takich problemów, jak formowanie kategorii pojęciowych, dostrzeganie innych obrazów w trudnych figurach. Różnice te utrzymują się przez całe życie, dając dwujęzycznym osobom przewagę poznawczą w każdym wieku, a nawet zapewniając rezerwę poznawczą, która pozwala im na w pełni samodzielne funkcjonowanie nawet we wczesnych stadiach demencji (Białystok, 2017, s. 3–4).

ROZDZIAŁ 2

DWUJĘZYCZNOŚĆ A AKWIZYCJA I NAUKA JĘZYKA

W literaturze dotyczącej dwujęzyczności funkcjonuje wiele terminów nazywających języki, którymi posługują się jego użytkownicy, czy też dotyczących konkretnych procesów prowadzących do nabywania języków. Mnogość definicji tych terminów, które powstały na gruncie różnych perspektyw i są stosowane w kilku dyscyplinach naukowych, może powodować niepewność wśród odbiorców. Wacław Cockiewicz (2013) pisał wręcz o „chaosie terminologicznym”, który miałby charakteryzować językoznawstwo. Jak słusznie zauważył jednak Władysław T. Miodunka (2013, s. 275), pewna różnorodność terminologiczna pojawia się w wielu dyscyplinach nauki. Niniejszy rozdział służy przybliżeniu różnych definicji oraz przedstawieniu tych podejść, na których oparte zostało badanie.

2.1. JĘZYK OJCZYSTY/PIERWSZY A JĘZYK OBCY/DRUGI – ROZSTRZYGNIĘCIA TERMINOLOGICZNE

Termin **język ojczysty** prawdopodobnie jest dla wielu osób oczywisty i zrozumiały, zważywszy na to, że często jest stosowany w codziennych sytuacjach. Wielokrotne korzystanie z owego terminu w kilku dyscyplinach naukowych, m.in. w lingwistyce i dydaktyce, a także w języku potocznym powoduje, że zjawisko, do którego się odnosi, trudno jest ściśle zdefiniować (Miodunka, 2013). W literaturze przedmiotu można się więc spotkać z różnymi definicjami terminu „język ojczysty”.

To, co w języku polskim określa się mianem języka ojczystego, w wielu innych językach jest nazywane językiem „matczynym” czy też „macierzystym”, np. w języku

angielskim – *mother tongue*, w języku francuskim – *la langue maternelle* i w języku niemieckim – *die Muttersprache*. W podobnym znaczeniu używa się również określenia język rodzimy (ang. *native language*) oraz język prymarny (ang. *primary language*).

Część badaczy definiując termin „język ojczysty”, zwraca uwagę na to, że jest to **pierwszy język** nabywany przez człowieka. Ewa Lipińska (2003) pisze:

Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i ‘doświadczanym’ (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się. (s. 15)

Zakłada się, że język ojczysty jest przyswajany w sposób naturalny i niekontrolowany jako pierwszy język od początku życia i ma centralne znaczenie komunikacyjne dla jednostki, przynajmniej w momencie jego nabywania (Ahrenholz, 2008). Język ojczysty jest zatem używany w tym przypadku synonimicznie z terminem „pierwszy język” (L1). Osoby, które od narodzin poznają świat w dwóch językach, nabywają więc symultanicznie dwa języki ojczyste.

Inne definicje opierają się na **stopniu opanowania języka**. W niektórych pracach język ojczysty jest utożsamiany z silnym językiem lub dominującym językiem u osób posługujących się wieloma językami. Język ojczysty może być zatem językiem, który dana osoba opanowała najlepiej lub którego używa najczęściej. Jeśli jednak relacja pomiędzy językami zmienia się w trakcie życia danej osoby, np. z powodu zmiany miejsca zamieszkania, zrównanie pierwszego języka z językiem ojczystym może być problematyczne (König, 2016, s. 5).

Badacze zwracają również uwagę na związek pomiędzy językiem ojczystym a **identyfikacją kulturową** danej osoby. Dietrich (2004) pisze: „Als Muttersprache wird die Sprache eines Individuums bezeichnet, die es mit Mitgliedern einer kulturell homogenen Gemeinschaft als Erstsprache gemeinsam hat und zu der es auf dieser Grundlage eine spezifische, auch affektive Bindung empfindet”¹⁰ (s. 308).

¹⁰ „Język ojczysty to język, który jako pierwszy język jest wspólny dla danej osoby i członków jednorodnej kulturowo społeczności i z którym na tej podstawie odczuwa ona specyficzną, także uczuciową, więź”.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń można stwierdzić, że termin „język ojczysty” jest wysoce niejednoznaczny. Oprócz języka, który został przyswojony jako pierwszy (kryterium kolejności przyswajania), potencjalne znaczenie obejmuje język najczęściej używany w życiu codziennym (wydajność); język, w którym mówiący jest najbardziej biegły (kompetencja), którym woli się posługiwać (preferencja) lub z którym wiąże się określona przynależność kulturowa (tożsamość) (König, 2016, s. 6).

Biorąc pod uwagę to, że respondenci badań przeprowadzanych w ramach tej pracy są pochodzenia ukraińskiego, w definicji, która będzie podstawą badań, należy uwzględnić specyfikę sytuacji językowej w Ukrainie. Dokładny opis owej sytuacji zostanie przedstawiony w rozdziale trzecim. Należałoby jedynie podkreślić, że językiem ojczystym nie zawsze są oba języki pierwsze (język rosyjski i ukraiński). Często respondenci nazywają językiem ojczystym tylko jeden język, zaznaczając brak utożsamiania się z drugim. Ponadto w niektórych sytuacjach osoba nie włada językiem ojczystym najlepiej, a nawet czasem go zapomina. W analizie wywiadów należy się zatem spodziewać niejednorodnego użycia terminu „język ojczysty” przez respondentów, zaś definicja wykorzystana w tej pracy musi dopuszczać różne możliwości.

W niniejszej monografii terminu „język ojczysty” używa się w sytuacji, gdy spełnione jest przynajmniej jedno z poniższych kryteriów:

- język przekazany przez matkę, ojca lub inną osobę zajmującą się wychowaniem,
- język natywny obszaru lub kraju, z którym utożsamia się kulturowo dana osoba,
- język dominujący w danym momencie życia,
- język najczęściej używany przez daną osobę,
- język, do którego dana osoba ma bardziej pozytywny stosunek i przywiązanie.

Język pierwszy (L1) traktuje się wyłącznie jako pierwszy nabyty język, a ten termin stosuje się, aby zwrócić uwagę na kolejność przyswajania języków.

Terminy **język obcy** (ang. *foreign language*, niem. *Fremdsprache*) i **język drugi** (ang. *second language*, niem. *Zweitsprache*) odnoszą się do różnych sposobów przyswajania kolejnego języka, tzn. zarówno język obcy, jak i drugi język są dla danej osoby nowymi językami. Różnica polega na sposobie przyswajania – języka obcego uczymy się w sposób zorganizowany (np. w szkole), a drugi język przyswajamy w sposób niezorganizowany (naturalnie). Drugi język to język komunikacji i nauki szkolnej w nowym kraju i jest przyswajany w sposób niekontrolowany przez mniejszości allochtoniczne

(Olariu, 2007, s. 304). W kontekście uczenia się i przyswajania języków istotne są również terminy **język wyjściowy** (ang. *source language*, niem. *Ausgangssprache*) oraz **język docelowy** (ang. *target language*, niem. *Zielsprache*). Pierwszy termin odnosi się do języka, „którym dana osoba porozumiewa się w momencie rozpoczynania opanowywania nowego języka. Najczęściej jest nim język ojczysty, ale nie stanowi to normy (Lipińska, Seretny, 2012, s. 20)”. Język docelowy to z kolei ten, którego dana osoba się uczy bądź który przyswaja.

Powyższe rozważania podsumowano w tabeli 1.

Tabela 1. Terminy i ich znaczenia oraz wybrane cechy

Termin	Znaczenie	Cechy
język ojczysty	Spełnione jest co najmniej jedno z poniższych kryteriów: – język przekazany przez matkę, ojca lub inną osobę zajmującą się wychowaniem – język natywny danego obszaru lub kraju – język dominujący w danym momencie życia – język najczęściej używany przez daną osobę – język, do którego dana osoba ma bardziej pozytywny stosunek i przywiązanie	
L1	pierwszy nabyty język	– decydująca jest kolejność przyswajania języków – osoba może mieć więcej L1, np. w sytuacji naturalnej dwujęzyczności
L2, L3, L4, ...	drugi, trzeci, czwarty bądź kolejny nabyty język	– decydująca jest kolejność przyswajania języków – języki mogą zostać opanowane w sposób formalny bądź nieformalny
język obcy	język wyuczony w sposób formalny	– nauka ma miejsce np. w szkole bądź na kursach językowych, w sposób zorganizowany, zwykle poza obszarem, w którym posługuje się językiem docelowym

Termin	Znaczenie	Cechy
język drugi	język, który przyswajany jest w sposób naturalny po pełnym opanowaniu L1	– język przyswajany jest w sposób niezorganizowany i niekontrolowany – często język drugi nabywają migranci – jest to ich język komunikacji w nowym kraju
język wyjściowy	język, którym dana osoba się posługuje przed rozpoczęciem opanowywania nowego języka	– najczęściej jest to język ojczysty – język ten wywiera wpływ na to, w jaki sposób przebiega opanowywanie języka docelowego
język docelowy	język, którego dana osoba się uczy bądź który przyswaja	

Źródło: opracowanie własne.

2.2. AKWIZYCJA (PRZYSWAJANIE) A UCZENIE SIĘ JĘZYKA

Umiejętność posługiwania się językiem można uzyskać poprzez naturalne **przyswajanie języka**, zwane w literaturze przedmiotu **akwizycją języka** (ang. *language acquisition*). Akwizycja języka to stopniowe nabywanie umiejętności językowych i komunikacyjnych w danym języku. Kojarzy się głównie z nabywaniem języka pierwszego przez dziecko, ale termin bywa także odnoszony do osób dorosłych.

Przyswajanie języka dokonuje się poprzez (bardzo) częsty kontakt danego użytkownika z członkami tej samej wspólnoty językowej, co skutkuje tym, iż po pewnym czasie odbierane i dekodowane w procesie informacyjno-komunikacyjnym struktury fonetyczno-fonematyczne, słownikowe i gramatyczne zostają arefleksyjnie opanowane i ukształtowane w językowym magazynie-urządzeniu jako prawie że trwałe matryce najpierw w sposób receptywny, następnie reproduktywny, i – w końcu – produktywny. (Szczodrowski, 2017, s. 143)

W literaturze niemieckojęzycznej oddzielono od siebie akwizycję języka pierwszego (niem. *der Erstspracherwerb*) oraz języka drugiego (niem. *der L2-Erwerb, der Zweitspracherwerb*). Badania nad *Erstspracherwerb* dotyczą poszukiwania odpowiedzi na pytania w kontekście przyswajania języka bądź języków ojczystych (niem. *die Muttersprache*,

L1). Przyswajanie języka pierwszego może dotyczyć większej liczby języków w sytuacji wychowania dwu- bądź wielojęzycznego lub dorastania w środowisku wielojęzycznym. *Zweitspracherwerb* dotyczy z kolei przyswajania języka/języków, które odbywa się sukcesywnie w ciągu kolejnych lat życia. O wczesnym przyswajaniu języka obcego (niem. *der frühe Zweitspracherwerb*) można powiedzieć, gdy język drugi (L2) został wprowadzony bardzo wcześnie (ok. 4–6 roku życia) (Riemer, Hufeisen, 2010, s. 738). Oba pojęcia nie są ze sobą zrównywane m.in. ze względu na poniższe różnice:

1. Podczas przyswajania L1 dziecko otrzymuje równocześnie specyficzną dla L1 wiedzę kulturową i wiedzę o świecie, podczas gdy przy nabywaniu L2 ta wiedza jest już w pewnym stopniu obecna i można się na niej opierać.
2. Dzieci przyswajają L1 bez widocznego wysiłku, ale potrzeba kilku lat, zanim przyswajanie L1 można uznać za ukończone. Przyswajanie L2 może być wyczerpujące i męczące, ale w różnym stopniu, w zależności od motywacji, uzdolnień językowych oraz innych czynników osobistych i socjalnych.
3. Stopień kompetencji językowych zwykle jest wyższy w L1 niż w L2. Osiągnięcie tych samych kompetencji jest raczej sytuacją wyjątkową.
4. Różnice w stopniu opanowania języka są zdecydowanie większe wśród użytkowników L2 niż L1 (Riemer, Hufeisen, 2010, s. 739).

W przeciwieństwie do akwizycji języka **uczenie się** języka odbywa się w systemie zorganizowanej edukacji.

W niemieckojęzycznej literaturze dodatkowo rozróżnia się dwa rodzaje języka obcego – *Fremdsprache* i *Zweitsprache*. Terminem *Fremdsprache* określa język obcy, którego użytkownik nauczył się poza obszarem, w którym korzysta się z tego języka, np. osoba nauczyła się języka niemieckiego w Polsce. Z kolei *Zweitsprache* oznacza język obcy, którego użytkownik nauczył się podczas pobytu w obszarze, w którym korzysta się z tego języka, np. osoba nauczyła się języka niemieckiego w kraju niemieckojęzycznym (Riemer, Hufeisen, 2010, s. 738).

Procesy przyswajania i uczenia często nakładają się na siebie i rzadko występują w „czystych” formach. Całkowite oddzielenie przyswajania od uczenia się jest możliwe zazwyczaj jedynie w okresie wczesnego dzieciństwa, gdy dziecko nabywa język w sposób naturalny, całkowicie bierny i nieświadomy. Przyjmuje się granicę wieku do 3 lat. Uczenie się może zostać oddzielone od przyswajania, jeśli nabywanie języka odbywa się tylko w sytuacji formalnej, co jest dziś mało prawdopodobne

ze względu na powszechne podróżowanie i rozwój komputeryzacji (Lipińska, 2003, s. 43). Obecnie osoby uczące się języka chętnie oglądają seriale, wiadomości czy też słuchają piosenek w języku docelowym. Nierzadko komunikują się również z native speakerami poprzez różne kanały.

Procesy uczenia się i przyswajania języka porównali Krashen i Terrell (1983, s. 27), autorzy tzw. **naturalnego podejścia** (ang. *natural approach*). Badacze zaproponowali pięć hipotez dotyczących opanowania języka (hipoteza nabywania – uczenia się, hipoteza naturalnej kolejności, hipoteza monitora, hipoteza inputu oraz hipoteza afektywnego filtra). W pierwszej hipotezie zestawiono oba procesy (Lipińska, 2013, s. 44). Różnice między procesami nabywania i uczenia się języka przedstawiono tabeli 2.

Tabela 2. Nabywanie a uczenie się

Nabywanie	Uczenie się
Proces podobny do dziecięcego przyswajania języka pierwszego (sytuacje nieformalne)	Formalne poznawanie języka
„Łapanie” (ang. <i>picking up</i>) języka (wyczucie)	Wiedza o języku (zasady gramatyczne)
Nieświadomie	Świadomie
Wiedza implicytna	Wiedza eksplicytna
Stabilna kolejność nabywania	Kolejność nabywania od prostego do złożonego
Zależy od nastawienia	Zależy od predyspozycji i zdolności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Lipińska (2013, s. 44).

Autorzy zwrócili uwagę na to, że w procesie nabywania języka osoby – mimo tego, że nie znają reguł przyswajanego języka – „czują” popełniane błędy (zarówno u siebie, jak i u innych).

Biorąc pod uwagę różnorodność sytuacji, w jakich może być opanowywany język docelowy, Lipińska (2003) zaproponowała następujący podział:

1. **Przyswajanie symultaniczne** – w tym samym czasie, co język ojczysty, a więc od urodzenia. Tu można mówić o jednoczesnym nabywaniu dwóch lub więcej języków.

2. **Akwizycja sukcesywna po częściowym opanowaniu L1.** Dotyczy przede wszystkim dzieci w wieku przedszkolnym, a więc mowa jest zarówno o przyswajaniu, jak i uczeniu się L2.
3. **Akwizycja sukcesywna po całkowitym opanowaniu L1** (młodzież i dorośli):
 - a. **spontaniczna** – nabywanie (warunki naturalne za granicą, rzadziej w kraju);
 - b. **akademicka** – uczenie się (warunki „sztuczne” – szkoła, kursy w kraju);
 - c. **mieszana** – nabywanie wzmacniane uczeniem się lub odwrotnie – najczęściej na emigracji.
4. **Powtórne** opanowywanie języka docelowego w sposób akademicki, naturalny lub mieszany. (s. 48)

W każdej z powyższych sytuacji sposób, w jaki dana osoba będzie przyswajała bądź uczyła się języka, jest zależny od czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Czynniki te opisano szerzej w podrozdziałach 2.3 (w odniesieniu do uczenia się języka) oraz 2.4 (w odniesieniu do akwizycji). Scharakteryzowano następujące czynniki: motywacja, wiek, czynniki środowiskowe i społeczne oraz wybrane cechy indywidualne.

2.3. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA UCZENIE SIĘ JĘZYKA

Obecnie znajomość języków obcych jest bardzo pożądana, szczególnie na rynku pracy, dlatego też wiele osób świadomie decyduje się na ich naukę. Dużą popularnością cieszą się kursy językowe dla dorosłych oraz zajęcia językowe dla najmłodszych, zarówno w formie stacjonarnej, jak i w formie online. Dorośli uczą się języka, aby poprawić swoje warunki pracy, a na zajęcia często zapisują również swoje dzieci, aby zapewnić im lepszy start. Poza prywatnymi kursami i zajęciami nauka języków obcych ma oczywiście miejsce w systemie szkolnictwa, od przedszkola aż do studiów wyższych. Uczenie się języków ściśle kojarzy się ze zorganizowanym systemem edukacji, w ramach którego wyspecjalizowane instytucje zajmują się przekazywaniem wiedzy, kompetencji i umiejętności.

Efektom uczenia się języka jest zdobycie kompetencji językowej, „czyli zdolności (umiejętności) realizowania wszystkich funkcji językowych poprzez struktury nauczanego języka” (Kliś, 2016, s. 114), a także wypracowanie kompetencji komunikacyjnej, czyli zdolności „realizowania tych funkcji zgodnie z normami społecznymi

i kulturowymi obowiązującymi w społeczności posługującej się nauczaniem językiem” (Kliś, 2016, s. 114).

Nauka języka obcego to proces złożony i długotrwały. Każdy będzie jednak uczył się języka w zróżnicowanym czasie. Również poziom trudności będzie odczuwany niejednolicie. Jak już wcześniej podkreślono, uczenie się zależy od indywidualnych predyspozycji i zdolności. Wybrane czynniki, które mogą wpływać na naukę języka, zostaną opisane w kolejnych podrozdziałach.

2.3.1. MOTYWACJA

W literaturze przedmiotu poświęcono dotychczas wiele uwagi tzw. zmiennym afektywnym. Claudia Riemer i Kathrin Wild (2018, s. 5) opisują czynniki afektywne następująco:

- są one wielowymiarowe i częściowo głęboko zakorzenione w osobowości uczących się oraz ich biografii uczenia się;
- są niestabilne i zmienne;
- są współzależne: podlegają krótko- i długoterminowym zmianom, zwłaszcza w interakcji z innymi zmiennymi afektywnymi, a także czynnikami pochodzącymi z dotychczasowych doświadczeń w uczeniu się oraz ze środowiska uczących się;
- nie są bezpośrednio obserwowalne ani przez badania, ani przez nauczycieli, którzy mogą dostrzegać jedynie zjawiska powierzchniowe w postaci (nie)wyrażania woli i innych emocji.

Jedną ze zmiennych afektywnych jest motywacja, która ma ogromne znaczenie w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Jej rola w procesie przyswajania języka drugiego została dostrzeżona stosunkowo wcześnie i jest badana empirycznie od lat 50. XX wieku (Rost-Roth, 2010, s. 877). W zestawieniu psychologicznych zmiennych wpływających na rezultaty akwizycji języka docelowego, które Miodunka (1977, s. 137) podaje za Jakobovitssem, po 33% zajmują zdolności oraz wytrwałość albo motywacja, 20% – inteligencja, a 14% – inne czynniki (Lipińska, 2003, s. 58). Wysoka pozycja motywacji wskazuje, że jest to istotny czynnik. Solmecke (1983, s. 48) definiuje **motywację do uczenia się** jako „Bereitschaft, in entsprechenden Situationen,

dem Lernen dienliche Aktivitäten durchzuführen oder an ihnen teilzunehmen”¹¹. Günther Storch (2001, s. 327) dodaje, że ta gotowość do nauki przejawia się poprzez aktywną, celową koncentrację, uwagę i wysiłek (Jakosz, 2020, s. 65). Motywacja ma bezpośredni wpływ na sukces w nauce (Rost-Roth, 2001, s. 716).

W literaturze przedmiotu często spotyka się podział motywacji na zewnętrzną i wewnętrzną. **Motywację zewnętrzną** rozumie się jako „Mittel zum Zweck”¹² (Düwell, 1979, s. 5). Osoby zmotywowane zewnętrznie uczą się dla ocen, pochwał, prestiżu bądź innych korzyści (Jakosz, 2020, s. 66). Motywacja zewnętrzna jest uwarunkowana zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi wzmocnieniami (np. nagroda i kara). Ulrich Schiefele i Inge Schreyer (1994) definiują motywację zewnętrzną jako:

Wunsch bzw. Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Folgen herbeigeführt oder negative Folgen vermieden werden können. Wichtig ist dabei, daß diese Folgen per se nichts mit der Lernhandlung und ihrem Gegenstand zu tun haben¹³. (s. 2)

Motywacja wewnętrzna wynika zaś m.in. z: bezinteresownej potrzeby zdobywania i rozumienia wiedzy, zainteresowania nauką szkolną, ambicji, planów i dążeń życiowych czy też przekonania uczniów o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy (Lipińska, 2013, s. 59).

Vallerand (1997, za: Kleppin, 2001, s. 222) zaproponował podział motywacji wewnętrznej na trzy podgrupy w zależności od celów uczących się:

1. Czerpanie radości z samej czynności uczenia się.
2. Dążenie do osiągnięć i sukcesów, radzenie sobie z wyzwaniami i przekraczanie swoich granic.
3. Kojarzenie sytuacji uczenia się z pozytywnymi uczuciami.

¹¹ „Chęć wykonywania czynności sprzyjających uczeniu się w odpowiednich sytuacjach”.

¹² „Środek do celu”.

¹³ „Pragnienie lub zamiar podjęcia uczenia się, ponieważ może ono prowadzić do pozytywnych skutków lub pozwala uniknąć negatywnych konsekwencji. Ważne jest, że te skutki same w sobie nie mają nic wspólnego z samą czynnością uczenia się ani z jej przedmiotem”.

Motywację dzieli się również na **integracyjną** i **instrumentalną** (Lipińska, 2013, s. 60). Ten podział typów motywacji pochodzi od Roberta Gardnera i Wallace'a Lamberta (1972). W przypadku uczniów motywowanych integracyjnie Henning Düwell (1979, s. 10) odwołuje się do ich otwartej postawy wobec innej wspólnoty językowej, która ułatwia im przyswajanie języka obcego. Motywacja integracyjna charakteryzuje się tym, że osoba chce stać się potencjalnym członkiem społeczności obcojęzycznej – dana osoba chce się identyfikować z kulturowym kręgiem życia i jego systemem myślowym. Zachowanie to wyraża się więc w chęci przyswojenia języka docelowego (Jakosz, 2020, s. 67).

Motywacja instrumentalna według Düwella (1979, s. 11) i Storch (2001, s. 332) jest z kolei czysto celowa (Jakosz, 2020, s. 67). Ten rodzaj motywacji występuje wtedy, gdy nauka języka docelowego odbywa się ze względu na korzyści, jakie mogą się pojawić dzięki jego znajomości, np. podwyższenie kwalifikacji, zdobycie nowej posady, budowanie kariery zawodowej, zdanie egzaminu. W motywacji instrumentalnej język jest jedynie narzędziem do osiągnięcia celu, a nie celem samym w sobie (Lipińska, 2013, s. 60). Według Janusza Arabskiego (1985) formalne uczenie się języka charakteryzuje występowanie jedynie motywacji instrumentalnej. Lipińska (2013) zwraca jednak uwagę na to, że obie motywacje uzupełniają się nawzajem, ponieważ „prawie każdy uczący się chciałby kiedyś móc porozumiewać się z rodzimym użytkownikiem języka” (s. 60). Można jednak założyć, że motywacja instrumentalna będzie przeważać. W kontekście współczesnej internacjonalizacji i globalizacji (zwłaszcza w przypadku nauki „języka światowego” – angielskiego) motywacja instrumentalna wydaje się oczekiwanym odruchem w obliczu rosnącego znaczenia języków obcych w komunikacji zawodowej (Riemer, Wild, 2018, s. 6). Motywacja integracyjna to rodzaj motywacji wewnętrznej, a motywacja instrumentalna zaliczana jest do motywacji zewnętrznej (Czarnecka, 2013, s. 181).

Mariusz Jakosz (2020, s. 67) podkreśla, że siła i czas trwania motywacji również w znacznym stopniu decydują o sukcesie w nauce. Zgodnie z tym kryterium rozróżnia się motywację **bieżącą** (niem. *aktuelle Motivation*) i **nawykową** (niem. *habituelle Motivation*). Pierwszy rodzaj oznacza motywację wynikającą z danej sytuacji. Osoba może uznać daną sytuację bądź działanie za interesujące i dlatego uważa je za motywujące. Motywacja ta nie jest stała, lecz silnie wiąże się z sytuacją. Kolejny rodzaj motywacji jest mniej związany z sytuacją, a bardziej zależy od charakteru lub zachowania danej

osoby. Pojęcie motywacji nawykowej Schiefele (2008) rozumie jako „das wiederholte bzw. gewohnheitsmäßige Auftreten einer bestimmten Form aktueller Motivation, im Sinne eines relativ überdauernden Persönlichkeitsmerkmals”¹⁴ (s. 39).

Istotnym źródłem motywacji są także pozytywne postawy wobec nauczanego języka oraz związanej z nim kultury. Maria Kliś (2016) pisze, że „postawa wobec języka bardzo często determinowana jest postawą wobec grupy mówiącej tym językiem” (s. 124). Autorka zaznacza, że istnieje tendencja do dodatniego oceniania członków grupy posługujących się językiem, któremu przypisuje się wysoki prestiż.

Motywacja do nauki języka obcego jest bardzo złożonym konstruktem, na który wpływają m.in.: indywidualne uwarunkowania, nastawienie wobec języka docelowego, cele uczenia się języka obcego, wcześniejsze doświadczenia i ocena możliwych do osiągnięcia wyników, a także kontakty specyficzne dla języka docelowego (Pfeiffer, 2001, s. 114; Kenné, 2015, s. 71; Riemer, 2017, s. 11; Mericka, 2017, s. 643, za: Jakosz, 2020, s. 67). Zadaniem nauczycieli jest głównie wzbudzanie motywacji do uczenia się oraz podtrzymywanie jej w dłuższym okresie.

2.3.2. WIEK

Panuje powszechny pogląd, że wiek odgrywa bardzo ważną rolę w nauce języków obcych. Uważa się, że im starszy człowiek, tym trudniej nauczyć się języka obcego. Dzieci, jako że uczą się poprzez zabawę, przyswajają język szybciej i łatwiej. Obiegowa opinia jest jednak słuszna jedynie częściowo. Faktycznie – dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym uczą się poprzez zabawę. Uczą się w ten sposób nie tylko języków, ale... wszystkiego. Dzieci mogą się uczyć w ten sposób, ponieważ mają na to czas. To, czego się uczą, jest jednak mało skomplikowane. Wraz z wiekiem, rozpoczęciem szkoły pozostaje coraz mniej czasu na naukę przez zabawę, ponieważ przybywa treści do nauczania, które stają się też bardziej złożone. W kontekście nauki języka obcego wzrost poziomu trudności przyswajanego materiału można zaobserwować na przykładzie rozwijania sprawności językowych. Początkowo dzieci uczą się przede wszystkim słuchania i mówienia, podczas gdy czytanie i pisanie

¹⁴ „Powtarzające się lub nawykowe występowanie pewnej formy aktualnej motywacji, rozumiane jako względnie trwała cecha osobowości”.

wprowadza się z odpowiednim przesunięciem czasowym (Widlök, Petravić, Org, Romcea, 2010). Z tego względu nie można jednoznacznie stwierdzić, że małym dzieciom jest „łatwiej” nauczyć się języka (Roche, 2008, s. 37). Badania wykazały, że nauka języka obcego w pewnych obszarach jest wręcz łatwiejsza, gdy osoba ucząca się jest nieco starsza. Kluczową rolę odgrywa w tym przypadku doświadczenie życiowe uczącego się, np. starsi uczący się wypracowali strategie uczenia się i mogą łatwiej powiązać nowe struktury z istniejącymi. Naukę języka znacząco ułatwia także rozwinięte myślenie logiczne, przyczynowo-skutkowe i abstrakcyjne (Roche, 2008, s. 37). Badania empiryczne pokazują, że dorośli uczą się języków obcych i drugich szybciej, zwłaszcza w warunkach formalnych (Riemer, Wild, 2018, s. 3). Szczególnie wymagające poznawczo obszary nauki, takie jak morfologia i składnia, są szybciej opanowywane przez starszych uczniów (Tahta, Wood, Loewenthal, 1981, s. 364; Muñoz, 2008, s. 207–209, za: Riemer, Wild, 2018, s. 3), ponieważ zdolności poznawcze rozwijają się dopiero z czasem.

W pewnym wieku u większości ludzi zaczynają się pojawiać takie problemy jak spadek funkcji pamięciowych, elastyczności i szybkości reakcji, ale dotyczy to myślenia i uczenia się ogólnie, nie tylko w kontekście nauki języków obcych (Roche, 2008, s. 37). Posiadana wiedza może być również przeszkodą w nauce języka obcego, co często jest zauważalne przy nauce wymowy.

Z uwagi na powyższe przesłanki od dawna poszukuje się „idealnego” wieku do nauki języka, o czym pisałam już w podrozdziale 1.3 (*Dwujęzyczność wczesna, wieku dorastania a dwujęzyczność dorosłych*). Nie ma jednak zgody co do określenia optymalnego wieku dla uczenia się języka drugiego/obcego (Jung, Günther, 2016, s. 232). Badacze wyróżniali poszczególne okresy krytyczne/wrażliwe dla różnych aspektów języka, ale nie są jednomyślni w ich określaniu (Lipińska, 2003, s. 58). Jedynie w kontekście nauki wymowy w badaniach nadal podkreśla się, że rozpoczęcie nauki języka w młodym wieku umożliwia wypracowanie sposobu mówienia najbardziej zbliżonego do wymowy rodzimych użytkowników danego języka (Jung, Günther, 2016, s. 232).

Można wyciągnąć wniosek, że wiek rozpoczęcia nauki języka nie jest wyjątkowo ważnym czynnikiem. Często jest tak, że ze względu na zainteresowanie, motywację, nastawienie do języka, aktywny udział w zajęciach starsi uczący się osiągają lepsze wyniki niż młodsi (Roche, 2008, s. 39).

2.3.3. CZYNNIKI ŚRODOWISKOWE I SPOŁECZNE

Środowisko definiowane jest w dydaktyce jako:

Die Gesamtheit der Lebensumstände, in der ein Lebewesen aufwächst. Hierzu gehören im menschlichen Bereich vor allem die soziale Schicht und die Familienverhältnisse, aber auch der gesamte Bereich der praktischen Erfahrungen und Eindrücke, welche sich prägend auf sie Verhaltensweisen, das Denken und die Einstellungen der Heranwachsenden auswirken und somit wesentliche Faktoren der Sozialisation darstellen¹⁵. (Schröder, 2001, s. 247)

Niebagatelny czynnikiem środowiskowym wpływającym na uczenie się języka docelowego jest sytuacja rodzinna uczącego się oraz jego status ekonomiczny, społeczny i kulturowy, przede wszystkim gdy uczącym się jest dziecko, które mieszka jeszcze w domu. Rodzice majątniejsi i z wyższym poziomem wykształcenia częściej umożliwiają swoim dzieciom naukę języka obcego oraz wyjazdy zagraniczne. Również sami często uczą się języków obcych, dając dzieciom wzór do naśladowania. W domu, w którym rodzice są majątni, dzieci zwykle mają dobre warunki do nauki (Lipińska, 2003, s. 62). Oprócz sytuacji materialnej dużą rolę odgrywają relacje panujące w rodzinie. Dobra atmosfera w domu, wzajemne zaufanie, pomoc bądź gotowość do jej udzielenia często rzutują na wyniki w nauce. Istotne jest też nastawienie rodziców do szkoły, uczenia się, a także oczekiwania dotyczące efektów nauki (Lipińska, 2003, s. 62).

W grupie dorosłych uczących się sytuacja rodzinna także ma duże znaczenie. Jeśli rodzina wspiera i motywuje uczącego się, może pozytywnie wpływać na efektywność nauki. W sytuacji odwrotnej rodzina negatywnie wpłynie na osiągnięte rezultaty. Również sytuacja materialna osób dorosłych jest istotna (Lipińska, 2003, s. 65).

Innym czynnikiem środowiskowym, który ma wpływ na uczenie się języków obcych, są placówki kształceniowe, w przypadku dzieci jest to szkoła (Janicka, 2011, s. 39).

¹⁵ „Ogół warunków życiowych, w których wzrasta jednostka. Należą do nich przede wszystkim warstwa społeczna i relacje rodzinne, ale także ogół praktycznych doświadczeń i wrażeń, kształtujących zachowania, myślenie oraz postawy młodzieży i będących tym samym istotnymi czynnikami socjalizacji”.

Pozytywny bądź negatywny wpływ na naukę języka obcego w środowisku szkolnym może mieć status ekonomiczny szkoły, który przekłada się na: liczebność klas, wyposażenie i komfort sal lekcyjnych, liczbę i jakość zajęć pozalekcyjnych czy wyjazdów zagranicznych lub też poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej (Lipińska, 2003, s. 64). Nie bez znaczenia jest więc, do jakiej szkoły uczęszcza dziecko.

Dorośli zamiast w szkole uczą się języków na kursach językowych bądź na studiach wyższych. Taka nauka nieco różni się od szkolnej. Często grupy są z założenia nieduże, a warunki do nauki mają mniejsze znaczenie.

W obu grupach wiekowych najważniejszą osobą w środowisku szkolnym jest nauczyciel, który odgrywa kluczową rolę w osiąganiu pozytywnych lub negatywnych wyników w nauce. Nauczyciela powinny cechować: „kompetencja, znajomość przedmiotu nauczania, konsekwencja i stanowczość w działaniu, egzekwowanie wymagań, sprawiedliwość, rzetelność, prawdomówność, a także poczucie humoru, wyrozumiałość, przyjazne nastawienie do ucznia, wzbudzanie jego zaufania oraz umiejętność pobudzania młodych ludzi do wysiłku” (Lipińska, 2003, s. 64).

2.3.4. CECHY INDYWIDUALNE

Cechy indywidualne odgrywają bardzo ważną rolę w procesie uczenia się języka. Właściwości osobowościowe często bezpośrednio przekładają się na osiągany poziom językowy, np. podczas studiowania (Janaszek, 2019, 2021). Na poprawność wypowiedzi obcojęzycznej wpływają różne rodzaje inteligencji i uzdolnień językowych, takich jak inteligencja językowa i zdolność do analizy językowej. Przy uzyskaniu wysokiego poziomu kompetencji językowych liczą się sposoby podejścia do zjawisk językowych. Istotna wydaje się również „umiejętność porządkowania faktów językowych w logiczne reprezentacje oraz zdolność wnioskowania i akceptowania niejednoznaczności pojawiających się w systemie języka” (Janaszek, 2021, s. 290). Na sukces podczas nauki języka wpływają także następujące cechy, charakterystyczne dla procesów pamięci: szybkość, pojemność, trwałość, gotowość, wierność. Cechy te umożliwiają łatwe zapamiętywanie oraz właściwe gromadzenie i przechowywanie danych językowych (Janaszek, 2021, s. 291). Oprócz wymienionych powyżej cech dotyczących sfery intelektualnej (kognitywnej) na dobre wyniki w nauce języków wpływają również cechy ze sfery afektywnej. Pozytywną rolę odgrywają takie cechy

jak: solidność, zrównoważenie, aktywność, obowiązkowość, pracowitość, pilność, dokładność, pojętność, motywacja wewnętrzna, silna potrzeba osiągnięć i chęć samodoskonalenia, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach problemowych (Janaszek, 2021, s. 291).

Studentów dostatecznych charakteryzują skromniejsze walory intelektualne, wyrażające się mniejszymi zdolnościami językowymi, niżej wskaźnikowaną inteligencją i pamięcią. Dużą rolę wśród czynników hamujących sukces odgrywa brak sumienności i chęci do samodzielnego doskonalenia własnych umiejętności, a także mniejsze możliwości radzenia sobie z negatywnymi emocjami i stresem. (Janaszek, 2021, s. 291)

2.4. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA AKWIZYCJĘ JĘZYKA

Pojęcie akwizycji języka odnosi się zarówno do akwizycji języków pierwszych (ojczystych), jak i do kolejnych języków. Procesy te różnią się jednak od siebie, na co zwrócono uwagę powyżej. Mimo tego czynniki wpływające na przyswajanie języka często pokrywają się z czynnikami wpływającymi na uczenie się języka. Jak już wcześniej zaznaczono, rzadko występuje całkowite oddzielenie tych procesów od siebie, a wielu uczących się równolegle przyswaja język i się go uczy. Zasadnicze różnice są widoczne pomiędzy przyswajaniem języka pierwszego i kolejnego, o czym będzie mowa w podrozdziale 2.6. Ze względu na tematykę niniejszej monografii – podczas omawiania czynników wpływających na akwizycję języka skupiono się na sytuacji, w której przyswaja się język, który nie jest językiem ojczystym. Właśnie w taki sposób osoby pochodzenia ukraińskiego zwykle przyswajają język polski. Na studiach neofilologicznych „uczą się” one kolejnego języka. Zwrócono również uwagę na specyfikę przyswajania dwóch języków ojczystych symultanicznie.

2.4.1. MOTYWACJA

Jak wspomniano, akwizycja języka bądź języków pierwszych to proces naturalny, który nie wymaga ciężkiej pracy i widocznego wysiłku – można by więc wywnioskować, że nie wymaga też szczególnej motywacji. Lipińska (2013, s. 29) podkreśla jednak, że

motywacją jest potrzeba komunikowania się – chęci rozumienia i bycia rozumianym. Ta potrzeba stanowi bodziec rozpoczynający cały proces nabywania języka pierwszego.

W kontekście nabywania języka innego niż pierwszy w warunkach zbliżonych do naturalnych można zastosować ten sam podział motywacji, jaki został opisany w odniesieniu do uczenia się języka. Rodzaj motywacji zależny będzie od sytuacji, w jakiej znajduje się dana osoba, oraz od indywidualnych czynników (np. zainteresowanie nauką czy ambicje) (Lipińska, 2003, s. 60). W przypadku migracji, gdy językiem otoczenia przestaje być język ojczysty, jedyną możliwością integracji ze społecznością jest nauka języka otoczenia. Dominującym typem motywacji będzie wówczas motywacja integracyjna. Może być jednak tak, że dana osoba wcale nie chce integrować się ze społecznością i otacza się jedynie osobami, które mówią w tym samym języku ojczystym. U takich osób poziom motywacji do mówienia w języku docelowym jest bardzo niski, co może skutkować problemami w przyswojeniu owego języka. Małgorzata Czarnecka (2013) pisze:

Die soziale Isolation, die sich negativ auf die Motivation der erwachsenen Migranten auswirkt, hat noch einen anderen Aspekt: auch in der Arbeit wird häufig nicht in der Zielsprache gesprochen, was insgesamt bewirkt, dass erwachsene Migranten geringe Kontakte zu der Zielsprache haben und mit deutlich weniger Sprache auskommen als Kinder, die im Kindergarten oder Schule die Zielsprache lernen müssen, um erfolgreich zu werden¹⁶. (s. 185)

2.4.2. WIEK

W przypadku emigracji i nabywania języka w sposób nieformalny wiek odgrywa nieco większą rolę jako czynnik wpływający na przyswajanie języka niż na uczenie się języka. Pokolenie emigrantów (osoby dorosłe) zwykle opanowuje język docelowy wtórnie, co prowadzi do dwujęzyczności późnej. Drugie pokolenie (dzieci) z kolei

¹⁶ „Izolacja społeczna, która ma negatywny wpływ na motywację dorosłych migrantów, ma jeszcze jeden aspekt: ludzie często nie mówią w języku docelowym również w pracy, co sprawia, że dorośli migranci mają niewielki kontakt z językiem docelowym i radzą sobie z nim znacznie gorzej niż dzieci, które muszą uczyć się języka docelowego w przedszkolu lub szkole, aby odnieść sukces”.

zwykle od najmłodszych lat odbiera edukację w języku docelowym, dzięki czemu ma szansę na osiągnięcie aktywnej, zrównoważonej dwujęzyczności i dwukulturowości (Pędrak, 2018, s. 161). Dzieciom daje się dużo czasu na przyswojenie pierwszego języka (języków). Pierwszy rok do dwóch lat spędzają one głównie na słuchaniu, a deficyty językowe są akceptowane do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. To samo dotyczy języka drugiego, docelowego. Od starszych dzieci, młodzieży i dorosłych oczekuje się natomiast, że przyswajanie języka obcego i drugiego będzie przebiegało znacznie szybciej, niezależnie od wieku, i nie daje się im możliwości przejścia przez fazę słuchania (Riemer, Wild, 2018, s. 3).

Kolejna przewaga młodego wieku przejawia się w akcencie i wymowie. Młodzi uczniowie łatwiej uczą się wymowy w naturalnych warunkach akwizycji i osiągają wyższy poziom końcowy (Grotjahn, 2005, s. 187), czyli ostateczny poziom językowy, który nie podlega już dalszemu rozwojowi. Zdolność słyszenia i drobna kontrola motoryczna pogarszają się bowiem wraz z wiekiem (Apeltauer, 1992, s. 7; Apeltauer, 1997, s. 75; Klein, 1996, s. 259, za: Riemer, Wild, 2018, s. 3).

Jakosz (2018, s. 54) wyróżnił cechy dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które również mają pozytywny wpływ na nabywanie języka:

- otwartość kulturowa: dzieci nie mają jeszcze sztywnego systemu postaw i wartości, dlatego są neutralnie lub pozytywnie nastawione do języków obcych i obcych kultur (Leopold-Mudrack, 1998, s. 41);
- niskie zahamowania w mówieniu: dzieci są gotowe do spontanicznego formułowania wypowiedzi w języku obcym; w przeciwieństwie do uczących się dorosłych nie obawiają się, że przez błędy językowe stracą swoją pozycję w społeczeństwie (Arabski, 1996, s. 84; Leopold-Mudrack, 1998, s. 39);
- bezproblemowe przyjmowanie ról: dzieci lubią przybierać inne role, ponieważ umożliwia im to identyfikację z obcymi mówcami (Leopold-Mudrack, 1998, s. 40);
- brak dystansu psychologicznego do kraju języka docelowego: dzieci mają pozytywny stosunek do osób posługujących się językiem docelowym, co może zauważalnie sprzyjać nabywaniu drugiego języka. Chłonność wszystkiego, co nowe, można tłumaczyć wciąż niskim poziomem świadomości językowej dzieci (Arabski, 1996, s. 84; Leopold-Mudrack, 1998, s. 39–40; Stasiak, 2000, s. 412);

- spontaniczne zachowania dzieci (Leopold-Mudrack, 1998, s. 41);
- zdolność dzieci do empatii, rozumiana jako zdolność do wczuwania się w postawę innych ludzi oraz do badania, jakie formy zachowania są zgodne w danych warunkach sytuacyjnych i z powszechnie obowiązującymi normami (Heyd, 1991, s. 274).

W przypadku naturalnego przyswajania języka zdecydowaną przewagę mają dzieci. Mocne strony osób dorosłych ukazują się raczej w sformalizowanym systemie edukacji, podczas uczenia się języka, dlatego też – oprócz naturalnego przyswajania w warunkach nieformalnych – powinni oni korzystać z kursów językowych.

2.4.3. CZYNNIKI ŚRODOWISKOWE I SPOŁECZNE

Osoby, które mieszkają poza krajem rodzinnym, znajdują się w innym środowisku. Środowisko monolingwalne zamienia się w pewnym sensie na bilingwalne. Środowisko językowe (ang. *linguistic input*) osób dwujęzycznych w znacznym stopniu różni się od otoczenia jednojęzycznego (Wodniecka, Mieszkowska, Durlik, Haman, 2018, s. 104). Osoby dwujęzyczne niejednokrotnie znajdują się w sytuacji, gdy mówi się w wielu językach i stale przełącza się pomiędzy językami. Danych języków używa się zwykle w różnych kontekstach i z różnymi osobami. Niejednokrotnie osoba dwujęzyczna posługuje się jednym ze swoich języków w kontekstach oficjalnych (np. praca, szkoła), a w drugim mówi jedynie w kontekstach nieoficjalnych (np. w domu, w kontaktach ze znajomymi).

Długość i intensywność kontaktu z językiem, jakoś materiału językowego, z którym dana osoba ma kontakt w interakcjach z innymi (także poprzez kontakt z językiem pisanym), wpływa na rozwój poszczególnych kompetencji: czy będzie ona miała zrównoważone kompetencje komunikacyjne i akademickie, czy będzie potrafiła rozumieć różne odmiany języka i zróżnicowane idiolekty. (Wodniecka i in., 2018, s. 104)

2.4.4. CECHY INDYWIDUALNE

Akwizycja języka docelowego odbywa się głównie poprzez interakcje z rodzimymi użytkownikami języka. Cechą konieczną do podejmowania takich kontaktów jest otwartość. Bycie otwartym na nowości i zaciekawienie kulturami mają ogromny wpływ na to, jakie będzie nasilenie kontaktów z innymi, a co z tego wynika – ile inputu językowego otrzyma dana osoba. Im więcej kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka, tym sprawniejsza akwizycja języka. Nie bez znaczenia jest, z kim oraz w jaki sposób się rozmawia. Przy naturalnej akwizycji języka obcego wśród dorosłych często pojawia się zjawisko płynnego, ale błędnego mówienia (niem. *fließend-falsch-Sprechende*) (Waschewski, Grotlüschen, Müller, 2022, s. 138). Przyczyną może być utrwalanie i częste popełnianie tych samych błędów interferencyjnych.

Inne cechy indywidualne, które opisano w kontekście uczenia się języka (cechy osobowościowe dotyczące sfery zarówno intelektualnej, jak i afektywnej), także będą odgrywały istotną rolę podczas nabywania języka.

W tabeli 3 przedstawiono wybrane czynniki wpływające na uczenie się i akwizycję języka.

Tabela 3. Czynniki wpływające na uczenie się i akwizycję języka

UCZENIE SIĘ	AKWIZYCJA
Formalne poznawanie języka w systemie zorganizowanej edukacji	Naturalne przyswajanie języka poza systemem zorganizowanej edukacji
CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA UCZENIE SIĘ I AKWIZYCJĘ JĘZYKA	
MOTYWACJA – motywacja jako zmienna afektywna – motywacja wewnętrzna/zewnętrzna – motywacja integracyjna/instrumentalna – motywacja bieżąca/nawykowa	
– rodzaj oraz poziom motywacji mają bezpośredni wpływ na sukces w nauce języka obcego – na motywację do uczenia się języka wpływają m.in. indywidualne uwarunkowania, nastawienie wobec języka docelowego, cele uczenia się języka obcego, wcześniejsze doświadczenia	– motywacją przy akwizycji języka pierwszego jest chęć komunikowania się – motywacja integracyjna jest niezwykle istotna w sytuacji migracji – niski poziom motywacji może skutkować problemami w przyswojeniu języka docelowego

WIEK	
– przewaga dorosłych nad dziećmi w kontekście uczenia się języka ze względu na: doświadczenie, rozwinięte myślenie logiczne, przyczynowo-skutkowe i abstrakcyjne, motywację, nastawienie do języka, zainteresowanie, aktywny udział w zajęciach – przewaga dzieci nad dorosłymi w kontekście wymowy	– dorośli, przyswajając język drugi, osiągają dwujęzyczność późną – dzieci, przyswajając język drugi, mogą osiągnąć dwujęzyczność naturalną – duża przewaga dzieci nad dorosłymi w kontekście naturalnego przyswajania w warunkach nieformalnych m.in. ze względu na: otwartość kulturową, niskie zahamowania w mówieniu, spontaniczność
CZYNNIKI ŚRODOWISKOWE I SPOŁECZNE	
– sytuacja materialna rodziców oraz atmosfera rodzinna w znacznym stopniu wpływają na naukę języka obcego przez dzieci i młodzież – uczący się dorośli również potrzebują stabilnej sytuacji rodzinnej oraz materialnej, aby móc skutecznie uczyć się języka obcego – status ekonomiczny szkoły oraz nauczyciel wpływają na naukę języka wśród dzieci i młodzieży	– środowisko zmienia się z monolingwalnego w bilingwalne – języki używane są w różnych kontekstach i z różnymi osobami – na sposób, w jaki przyswojony zostanie język, ma wpływ również jakość materiału językowego, która zależy od otoczenia danej osoby
CECHY INDYWIDUALNE	
– na sukces w nauce języka wpływają cechy ze sfery intelektualnej (np. inteligencja językowa, zdolność do analizy językowej, umiejętność porządkowania faktów językowych) oraz ze sfery afektywnej (np. pracowitość, solidność, zrównoważenie)	– ciekawość i otwartość to istotne cechy podczas akwizycji języka – cechy sprzyjające uczeniu się języka będą również sprzyjały akwizycji języka

Źródło: opracowanie własne.

2.5. STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

W powyższych podrozdziałach opisano czynniki wpływające na przyswajanie i uczenie się języków obcych. Strategie uczenia się stanowią uzupełnienie tych procesów, ponieważ są technikami, które umożliwiają przyswojenie wiedzy. Aktualne badania pokazują, że wszyscy uczący się języków obcych korzystają z różnych strategii, aby nauczyć się języka docelowego (Cabrejas-Peñuelas, 2012, s. 1341). Powszechnie uznaje się, że strategie uczenia się stały się jednym z najbardziej istotnych czynników, które

pomagają uczącym się skutecznie opanować drugi lub obcy język (Oxford, 2003, s. 1). Jeśli strategia jest dobrze dopasowana do bieżącego zadania, koresponduje ze stylem uczenia się, a osoba ucząca się skutecznie łączy ją z innymi strategiami – uczenie się jest szybsze, przyjemniejsze i bardziej samodzielne (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 104). Osoby wielojęzyczne różnią się od jednojęzycznych pod względem przetwarzania i przechowywania informacji, w tym strategii uczenia się (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 105).

Strategie zostały zdefiniowane przez Zofię Chłopek (2011) jako „specyficzne kroki czy działania podejmowane przez użytkownika danego języka celem usprawnienia procesu jego nabywania oraz komunikacji przy jego użyciu” (s. 117, za: Krasowicz-Kupis, Dudka 2023, s. 104). Arkadiusz Arcisz (2003) definiuje strategię uczenia się języka obcego jako procedurę „intencjonalnego działania poznawczego podejmowanego przez podmiot, którego celem jest nabywanie sprawności językowych” (s. 12). Martin Löschmann (1993) pisze z kolei: „Lernstrategien beschreiben planvolle Vorgehensweisen zur Lösung von Lernaufgaben”¹⁷ (s. 59).

2.5.1. KLASYFIKACJA STRATEGII UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW REBEKKI L. OXFORD

Rebecca L. Oxford (1990) stworzyła koncepcję strategii uczenia się języka (ang. *language learning strategies*, LLS), w której wyróżniła bezpośrednie i pośrednie strategie uczenia się języków. Wybór konkretnej strategii determinują aktualne przekonania kulturowe, polityka edukacyjna, wpływ środowiska, wymagania, zadania, preferencje osobowe, możliwości poznawcze oraz różnice indywidualne (np. wiek, płeć, poziom edukacji, klasa społeczna) (Oxford, 2018, za: Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 105). Zgodnie z koncepcją LLS strategie uczenia się języka są operacjami mentalnymi, takimi jak przyswajanie, zapamiętywanie materiału, poszukiwanie i korzystanie ze zdobytej wiedzy w sposób świadomy, które pozytywnie wpływają na naukę języka obcego (Oxford, 2003, 2017, 2018). We wszystkich strategiach uczenia się języka wykorzystywane są: planowanie, organizowanie, monitorowanie czy ewaluacja (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 105). Opracowany przez Oxford

¹⁷ „Strategie uczenia się opisują zaplanowane procedury rozwiązywania zadań edukacyjnych”.

podział strategii uczenia się wyróżnia strategie bezpośrednie (wiążące się z procesami mentalnymi i potrzebne do przyswajania materiału) oraz pośrednie (stosowane do zarządzania procesem uczenia się) (Kolber, 2015, s. 31). Osoba ucząca się, wykorzystując owe strategie, dostosowuje je do swoich potrzeb. Własne doświadczenia uczących się stanowią przyczynę zmiany strategii w przypadku jej nieskuteczności (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 106). Poniżej wymieniono krótkie opisy poszczególnych strategii na podstawie artykułu Magdaleny Kolber (2015) oraz Grażyny Krasowicz-Kupis i Mateusza Dudka (2023):

1. **Strategie pamięciowe** – służą przechowywaniu, zapamiętywaniu nowych informacji i ich odzyskiwaniu z pamięci uczącego się. Składają się na m.in. poniższe operacje:
 - powiązania mentalne opierające się na grupowaniu i opracowywaniu informacji, umieszczaniu poznanych słów w nowym kontekście,
 - stosowanie obrazów, dźwięków, mapowania semantycznego, zapamiętywanie słów kluczowych,
 - analizy struktury, wykorzystywanie ruchu.
2. **Strategie kognitywne (poznawcze)** – pomagają w rozumieniu i produkowaniu nowego języka. Obejmują:
 - ćwiczenie i powtarzanie materiału,
 - tworzenie notatek,
 - myślenie indukcyjne lub dedukcyjne,
 - szukanie analogii w języku ojczystym,
 - porównania z innymi językami.
3. **Strategie kompensacyjne** – pozwalają posługiwać się językiem obcym bez względu na braki w kompetencjach językowych. Strategiami kompensacyjnymi mogą być:
 - odgadywanie znaczeń i szukanie wskazówek, analogii w języku ojczystym,
 - używanie synonimów, parafrazy, peryfrazy, antonimów, mimiki,
 - inteligentne zgadywanie oparte na wnioskowaniu i używaniu gestów,
 - unikanie komunikacji czy wymyślanie wyrazów,
 - omawianie brakujących słów.

4. **Strategie metakognitywne (metapoznawcze)** – służą koordynowaniu procesu uczenia się. Przykładami owych strategii są:
 - monitorowanie procesu uczenia się,
 - planowanie, identyfikacja własnych preferencji i potrzeb związanych ze stylem uczenia się,
 - organizowanie całej aktywności związanej z przyswajaniem języka,
 - antycypowanie celów, etapów z wyznaczaniem terminów ich osiągnięcia,
 - centralną aktywnością jest organizowanie procesu uczenia się wraz z kierowaniem uwagi i analizą własnej wiedzy.
5. **Strategie afektywne** – służą do regulowania emocji. Zalicza się do nich:
 - zmniejszanie poziomu stresu,
 - zachęty i samozachęty rozumiane jako gratyfikacja postępu, a także obserwacja własnego napięcia,
 - redukcja czynników stresogennych oparta na obserwacjach ciała,
 - korzystanie z muzyki,
 - tworzenie zdań o pozytywnych wydarzeniach,
 - kontrolowane podejmowanie ryzyka,
 - nagradzanie siebie.
6. **Strategie społeczne** – służą do uczenia się z innymi i polegają na:
 - zadawaniu pytań w przypadku niewiedzy,
 - szukaniu wyjaśnień,
 - zainteresowaniu kulturą i zwiększaniu empatii wobec niej,
 - przeprowadzaniu rozmów z natywnym użytkownikiem języka,
 - odkrywaniu norm kulturowych i społecznych, co poprawia zrozumienie języka.

Podczas analizy wyników w dalszej części monografii przedstawione zostanie wykorzystywanie powyższych strategii przez studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce. W wywiadach poruszono głównie kwestię stosowania strategii kompensacyjnych. W kontekście strategii pamięciowych i kognitywnych badani szczególnie wymieniali techniki uczenia się słownictwa, dlatego też zostaną one opisane w podrozdziale 2.5.2.

2.5.2. STRATEGIE ORAZ TECHNIKI NAUKI SŁOWNICTWA W JĘZYKU OBCYM

Techniki uczenia się to automatyczne sekwencje operacji poznawczych, za pomocą których można osiągnąć lub zrealizować strategicznie zdefiniowany cel uczenia się. Techniki uczenia się są ściśle powiązane ze strategiami uczenia się, a decyzja o tym, czy i która technika jest wykorzystywana w danym przypadku, jest związana z dostępnością odpowiednich strategii (Löschmann, 1993, s. 60).

Ze względu na bliskie powiązania między słowami, które występują w mózgu uczącego się, pod pojęciem nauki słownictwa nie należy rozumieć pojedynczych i wyizolowanych słów, ale pewnego rodzaju sieci połączonych ze sobą słów (Gorąca-Sawczyk, 2014, s. 186). Podstawowe typy połączeń między słowami to: koordynacje, kolokacje, subordynacje, synonimy i antonimy (Müller, 1994, s. 13). Kompetencja leksykalna jest niezwykle istotna w efektywnej komunikacji obcojęzycznej, a niedostateczny zasób leksykalny stanowi główne źródło zakłóceń w komunikacji (Komorowska, 2005, s. 151). Na kompetencję leksykalną składa się nie tylko zasób słownictwa, ale i wiedza na temat tego słownictwa oraz umiejętność wykorzystania owej wiedzy w sytuacji komunikacyjnej (Komorowska, 2005, s. 151). Uczący się powinien umieć powiązać ze sobą słowa i uzasadnić wybór określonych słów, zaś w sytuacji gdy zabraknie mu słowa, powinien potrafić zastosować strategie kompensacyjne (Targońska, 2011, s. 122). Podczas przyswajania słownictwa uczący się może napotkać trudności związane z zapamiętywaniem nowych słów i ich przywoływaniem z pamięci (Biedroń, 2009, s. 29–30), dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel zaprezentował różnorodne sposoby uczenia się słownictwa. Podczas zajęć językowych nauczyciel sam również powinien wykorzystywać różnorodne techniki semantyzacyjne. Na skuteczną naukę słownictwa wpływ mają m.in.:

- uczenie się słownictwa w sposób zintegrowany (w kontekście),
- aktywowanie wcześniej zdobytej wiedzy,
- odwoływanie się do osobistych doświadczeń,
- stosowanie mnemotechnik (np. wizualizacje rzeczywiste i wyobrażeniowe, akronimy, rymy, kategoryzacje),
- nauka słownictwa poprzez ruch,
- własnoręczne pisanie,
- pozytywne emocje (Gorąca-Sawczyk, 2014, s. 186–187).

Sigrid Luchtenberg (2000, s. 245) podkreśla, że szczególnie istotna jest nauka słownictwa w kontekście interkulturowym. Autorka pisze: „Gerade die Betonung des Interkulturellen wird verhindern, dass Wörter oder Phraseologismen losgelöst von Kommunikation oder Texten vermittelt werden, denn erst ihre Verwendung im Sprachgebrauch trägt zu ihrem Verständnis bei”¹⁸ (s. 245).

To, w jaki sposób osoba ucząca się języka będzie samodzielnie utrzymywała nowo poznaną leksykę, w dużej mierze zależy od tego, jak nauczyciel ją zaprezentuje. Wśród technik wykorzystywanych do wyjaśniania znaczenia nieznanych słów i zwrotów Rainer Bohn (2003, s. 59–60) wyróżnia techniki niewerbalne, częściowo werbalne oraz werbalne. Do technik niewerbalnych autor zalicza piktogramy, liczby oraz znaki. Techniki częściowo niewerbalne obejmują ilustrowanie znaczenia wyrazów za pomocą przedmiotów i dźwięków, gestykę, mimikę oraz pantomimę. Najbardziej rozbudowana jest grupa technik werbalnych, która skupia dwa podejścia – monolingwalne (wyjaśnianie znaczenia na podstawie kontekstu, definicji, przykładowych zdań, parafraz, synonimów, antonimów) oraz bilingwalne (tłumaczenie). Stosowanie na lekcjach języka obcego różnorodnych technik semantyzacyjnych zapobiega monotonii oraz uwzględnia indywidualne predyspozycje i potrzeby uczniów (Bohn, 2003, s. 94). Zapoznanie się z szerokim wachlarzem metod utrwalania słownictwa podczas zajęć językowych powoduje, że uczący się może zaadaptować owe techniki do samodzielnej nauki słownictwa. Skuteczne wykorzystywanie strategii i technik uczenia się jest możliwe jedynie wtedy, gdy uczniowie są zachęceni do refleksji nad (własnymi) ścieżkami uczenia się, do prowadzenia samoobserwacji, do refleksji nad wydajnością pamięci oraz do mówienia o pożyteczności uczenia się w wymianie doświadczeń dydaktycznych (Löschmann, 1993, s. 59).

¹⁸ „Podkreślając w szczególności aspekt międzykulturowy, zapobiega się przekazywaniu słów lub frazeologizmów w oderwaniu od komunikacji lub tekstów, ponieważ to właśnie ich użycie w języku przyczynia się do ich zrozumienia”.

2.6. RÓŻNICE W NABYWANIU PIERWSZEGO I DRUGIEGO JĘZYKA

Proces nabywania języka drugiego zależy od wielu czynników (zob. podrozdział 2.3) oraz od tego, czy się go przyswaja, czy uczy. Dlatego też proces ten może przebiegać podobnie do nabywania języka pierwszego albo całkowicie odmiennie. Gdy dwa języki są przyswajane symultanicznie we wczesnym dzieciństwie, mamy do czynienia z jednym procesem, a oba języki będą językami pierwszymi. Dziecko osiąga wtedy dwujęzyczność naturalną.

W przypadku akwizycji sukcesywnej, po częściowym opanowaniu L1, proces nabywania L2 jest również bardzo podobny do nabywania języka pierwszego. Małe dzieci w wieku ok. 3–4 lat uczą się drugiego języka poprzez przyswajanie. Działa wtedy ten sam mechanizm jak przy nabywaniu języka pierwszego, tzn. słowa nabierają dla dzieci znaczenia w połączeniu z konkretną sytuacją. Istotne są mimika, gesty, ton i sposób mówienia (Lipińska, 2003, s. 76).

U dzieci, które zaczynają się uczyć języka obcego w sposób sformalizowany, w wieku ok. 5 lat, procesy zaczynają się coraz bardziej od siebie różnić. Wynika to m.in. ze zmiany ilości czasu poświęconego na naukę języka. Język ojczysty jest opanowywany przez cały czas, na drugi język poświęca się za to jedynie kilka godzin dziennie. Lipińska (2003) pisze:

Drugą bardzo istotną różnicą jest fakt, że pierwszy język dziecka jest bardzo ściśle związany z jego kognitywnym rozwojem, gdy tymczasem uczenie się drugiego języka systemem szkolnym ma już całkiem inny związek z rozwojem pojęciowym dziecka. (s. 77)

Dziecko uczy się pierwszego języka, aby wyrazić nowe znaczenia, a drugiego języka używa, by wyrazić koncepty, które już wcześniej przyswoiło.

W przypadku młodzieży i dorosłych procesy nabywania pierwszego i kolejnego języka już zawsze będą różniły się od siebie, bez względu na to, czy drugiego języka się uczy, czy się go przyswaja. Proces uczenia się/przyswajania języka docelowego nie nastąpi tak szybko i niezauważalnie jak proces nabywania pierwszego języka (Lipińska, 2013, s. 77). Młodzież i dorośli nie uczą się języka, odkrywając świat, a akwizycja akademicka czy mieszana odbywa się świadomie. Jest to główna różnica

pomiędzy nabywaniem L1 i L2. Należy także podkreślić, że podczas nabywania/uczenia się języka drugiego/obcego pojawia się zjawisko transferu, o którym będzie mowa w podrozdziale 2.7. Transfer jest zjawiskiem, które zasadniczo odróżnia od siebie procesy akwizycji języka pierwszego i kolejnego (Lipińska, 2003, s. 77).

Następną różnicą, którą można zaobserwować w trakcie nabywania pierwszego i drugiego języka, jest to, że pierwszy język zawsze nosi rozpoznawalne cechy środowiska, regionu czy zindywidualizowane naleciałości. Cechy te wynikają z tego, że rodzice bądź inne osoby, przekazując język ojczysty swoim dzieciom, wychowankom, korzystają z języka potocznego (Garncarek, 2018, s. 19). Potoczność pierwszego języka odróżnia go od drugiego języka, który nabywany jest sukcesywnie. Nabywanie języka drugiego zwykle charakteryzuje się działaniem sformalizowanym. Sytuacje na zajęciach są zwykle sztuczne i wymuszone (Garncarek, 2018, s. 20).

Należy również zwrócić uwagę na moment rozpoczęcia nauki czytania i pisania w języku pierwszym i kolejnym. W sytuacji akwizycji języka pierwszego początkowo najważniejsza jest forma mówiona. Dopiero po kilku latach rozpoczyna się pisanie i czytanie. Podczas nauki, przyswajania języka drugiego zazwyczaj rozwija się wszystkie kompetencje równolegle (Garncarek, 2018, s. 20).

W tabeli 4 podsumowano różnice, które pojawiają się przy nabywaniu języka drugiego po całościowym opanowaniu języka pierwszego.

Tabela 4. Nabywanie L1 a nabywanie L2

L1	L2
nieświadomy proces	świadomy proces
odkrywanie świata poprzez język	wyrażanie konceptów, które już się przyswoiło
początkowo najważniejsza jest forma mówiona, pisanie i czytanie pojawia się po kilku latach	wszystkie kompetencje rozwijane są równolegle
w języku rozpoznawalne są cechy środowiska, regionu i zindywidualizowane naleciałości (potoczność języka)	pojawia się transfer językowy

Źródło: opracowanie własne.

2.7. WPŁYW NABYTYCH JĘZYKÓW NA AKWIZYCJĘ I NAUKĘ KOLEJNYCH

Od dawna dostrzegano wpływ języka pierwszego na drugi, a w szczególności interferencji języka ojczystego (transferu negatywnego) na naukę języka obcego (Arabski, 1996, s. 23). Termin „interferencja” pojawił się w literaturze językoznawczej wraz z narodzinami analizy kontrastywnej (Kohler, 1975, s. 6). Analiza kontrastywna jako gałąź językoznawstwa stosowanego odegrała istotną rolę w nauczaniu języków obcych w latach 50. i 60. XX wieku. Zdaniem Roberta Lado (1967) analiza kontrastywna opiera się na behawioryzmie. Używanie struktur językowych zaś polega na automatycznych skojarzeniach (bodziec–reakcja), tzw. nawykach, które można kontrolować świadomie lub nieświadomie. Nawyki z języka ojczystego są przenoszone na język obcy i mogą ułatwiać bądź utrudniać naukę (Lado, 1967, s. 299). Jeśli w określonym obszarze występuje równość między językiem ojczystym a docelowym, według analizy kontrastywnej mamy wówczas do czynienia z **transferem pozytywnym**, z kolei specyficzne lingwistyczne różnice pomiędzy tymi językami prowadzą do **negatywnego transferu** (Spiropoulou, 2005, s. 4).

Zgodnie z powyższymi założeniami można stwierdzić, że uczący się przenoszą struktury z języka ojczystego na język obcy. Podczas przyswajania i uczenia się języków można zauważyć niekorzystny wpływ wcześniej zdobytych umiejętności językowych na nowe. **Transfer negatywny** nazywany jest również **interferencją** i polega na niewłaściwym przenoszeniu wcześniej wyuczonych wzorców struktur językowych na struktury języka docelowego. Zjawisko to wynika z całkowicie naturalnego powiązywania wcześniej zdobytej wiedzy z nowo nabywanymi informacjami. Błędy spowodowane ujemnym transferem są nazywane **błędami interferencyjnymi**.

Transfer negatywny może pojawić się na wszystkich płaszczyznach językowych: w zakresie intonacji, akcentu, wymowy, leksyki i gramatyki. Transferowi negatywnemu podlegają nie tylko struktury językowe, ale również zjawiska związane ze sposobem zachowania się, polegające na użyciu prawidłowych form gramatycznych, ale nieodpowiednich w danej sytuacji komunikacyjnej, co nazywa się interferencją socjokulturową na płaszczyźnie pragmatycznej, np.: niepoprawne pozdrawianie, tytułowanie osób, zwracanie się do nich. (Bawej, 2019)

Hanna Komorowska (1975, s. 93) wyróżniła dwa typy negatywnego transferu:

1. Hamowanie proaktywne – wpływ wcześniejszych umiejętności na późniejszą umiejętność.
 - a. hamowanie asocjacyjne – trudność w wyrabianiu nowej umiejętności podczas rozpoczęcia ćwiczeń wdrażających;
 - b. hamowanie reproduktywne – trudność odtwarzania wyrobionej już umiejętności.
2. Hamowanie retroaktywne – wpływ późniejszej umiejętności na wcześniejszą.

Oprócz transferu negatywnego oraz pozytywnego Komorowska (1975, s. 91) wyróżnia również **transfer zerowy**, w którego przypadku nie stwierdza się żadnego wpływu umiejętności wykształconych wcześniej na te aktualnie kształtowane.

Lado (1957) twierdził, że trudności w przyswajaniu języka drugiego występują tam, gdzie struktury języka docelowego różnią się od struktur języka wyjściowego. Lingwistyczne różnice i podobieństwa miały być wyznacznikiem poziomu trudności opanowywanych struktur (Arabski, 1996, s. 23). Późniejsze badania jednak temu zaprzeczyły. Hierarchia trudności traktowana jest obecnie szerzej i uwzględnia ona więcej aspektów niż tylko różnice i podobieństwa pomiędzy językami. Teoria Lado spotkała się z falą krytyki, a jednym z głównych argumentów przeciwko niej było spostrzeżenie, że podobieństwa między dwoma językami mogą również prowadzić do błędów (Edmondson, House, 1993, s. 210).

Po wprowadzeniu przez Larry'ego Selinkera (1972) pojęcia interjęzyka (ang. *inter-language*) przyswajanie języka zaczęto postrzegać jako proces, w trakcie którego uczący się przechodzi przez różne formy przejściowe. Selinker (1972) definiuje interjęzyk następująco: „the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm”¹⁹ (s. 214). W przyswajaniu języka obcego uczący się przechodzą przez różne etapy rozwoju, które charakteryzują się błędnymi zachowaniami. W ramach tego modelu błędy mają charakter rozwojowy i są charakterystyczne dla poszczególnych kompetencji przejściowych (Spiropoulou, 2005, s. 5). Interjęzyk charakteryzuje pięć centralnych psycholingwistycznych procesów: transfer językowy (ang. *language transfer*), transfer

¹⁹ „Istnienie odrębnego systemu językowego opartego na obserwowalnych rezultatach, które wynikają z próby wytworzenia normy językowej przez uczącego się”.

treningu (ang. *transfer of training*), strategię uczenia się języka obcego (ang. *strategies of second language learning*), strategię komunikacji w języku obcym (ang. *strategies of second language communication*), nadgeneralizacja materiału językowego (ang. *overgeneralization of TL linguistic material*) (Selinker, 1972, s. 215). Te procesy mogą wyjaśniać błędy pojawiające się u uczących się języka. Błędy interferencyjne są częścią rozwoju osób uczących się w drodze do opanowania języka docelowego.

Selinker zakłada trzy produktywne systemy językowe w procesie przyswajania języka obcego (Hufeisen, 1991, s. 31):

1. system L1,
2. kompetencja obcojęzyczna uczących się – interjęzyk,
3. system języków obcych.

Paulina-Panajota Spiropoulou (2005, s. 5) zwraca uwagę na to, że system L2 powinien być uwzględniony jako istotny czynnik dla procesu akwizycji L3. Jeśli interjęzyk opiera się na istniejącej już wiedzy językowej, to można założyć transfer (interferencję) zarówno z języka ojczystego (L1), jak i z innego języka obcego (L2). Transfer może wystąpić w różnych sytuacjach, np. język obcy może również wpływać na język ojczysty.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że u każdej osoby przystępującej do nauki kolejnych języków może pojawić się transfer. Taka osoba ma już z reguły w pełni wykształconą kompetencję w języku ojczystym (językach ojczystych) i wszystkie elementy językowe i kulturowe z języka obcego naturalnie odnosi do systemu języka ojczystego oraz do sposobu widzenia świata przez pryzmat tego języka (tych języków). W sytuacji gdy osoba ucząca się/nabywająca język oprócz języka ojczystego zna również języki obce, to one także będą wchodziły w kontakt z nowym językiem. Transfer zachodzi pomiędzy wszystkimi elementami wszystkich nabytych języków oraz w obu kierunkach. Transfer może odbywać się świadomie jako strategia uczenia się bądź podświadomie, w sposób zautomatyzowany (Izdebska-Długosz, 2017, s. 103). Transfer językowy może być ponadto wykorzystywany w celu uproszczenia struktur języka docelowego, a nie ich komplikowania (Arabski, 2007, s. 344).

W kontekście omawiania wpływu nabytych języków na przyswajanie kolejnych należy również przyrzeć się zależności, która zachodzi pomiędzy stopniem kompetencji w języku pierwszym a stopniem kompetencji, jaki można osiągnąć w rozwoju języka drugiego. Wysoki poziom rozwoju języka pierwszego w momencie rozpoczęcia

przyswajania języka drugiego – umożliwia osiągnięcie podobnego poziomu kompetencji w języku drugim. Jeśli natomiast znajomość języka pierwszego jest ograniczona, ogranicza ona także rozwój języka drugiego (Olpińska-Szkiełko, 2013, s. 68). Jim Cummins (2000) zwrócił na ten związek uwagę w swojej **hipotezie wzajemnej zależności**.

Transfery pozytywny i negatywny to nieodłączne elementy uczenia się i przyswajania języków obcych. To, w jakim stopniu będą one utrudniały bądź ułatwiały proces nabywania języka, zależy w dużej mierze od czynników indywidualnych. Znajomość więcej niż jednego języka będzie jednak zawsze zaletą, jeśli chodzi o naukę języka trzeciego lub kolejnego (Singleton, Aronin, 2007, s. 92), chociażby ze względu na to, że osoby te wypracowały już pewne strategie uczenia się języka.

2.8. ROLA JĘZYKA OJCZYSTEGO PODCZAS NAUKI JĘZYKA OBCEGO

Studenci pochodzenia ukraińskiego, którzy studiują kierunek neofilologiczny w Polsce, uczą się i doskonalą języki obce w sytuacji, gdy językiem wyjściowym nie jest ich język ojczysty. W tym podrozdziale nakreślono, jaką rolę odgrywa język ojczysty podczas nauki języka. Skoncentrowano się na nauce języka na uczelni wyższej ze względu na specyfikę niniejszej monografii. Studiowanie neofilologii jest specyficzne i różni się od uczenia się języka w szkole czy na kursie językowym, ponieważ studenci nie tylko uczą się języka, ale i zdobywają szeroką wiedzę o języku.

Współczesna dydaktyka języków obcych przyjmuje eliminację języka ojczystego z procesu nauczania, zakładając, że aby skutecznie przyswoić język docelowy, należy go używać w każdej sytuacji dydaktycznej (Borecka, 2016, s. 150). Obawy nauczycieli i dydaktyków przed korzystaniem z języka ojczystego podczas nauki kolejnego mogą wynikać z ich niechęci do najstarszej koncepcji nauczania języka obcego – **metody gramatyczno-tłumaczeniowej** (ang. *grammar-translation method*, niem. *Grammatik-Übersetzungsmethode*). Metoda ta polegała głównie na ćwiczeniach translacyjnych, takich jak tłumaczenie zdań i tekstów. W trakcie zajęć intensywnie korzystano z języka ojczystego, m.in. do wyjaśniania gramatyki czy słownictwa (Komorowska, 1975, s. 21). Metoda ta od początku była mocno krytykowana, a w opozycji do niej w latach 80. XIX wieku powstała **metoda bezpośrednia** (ang. *direct method*, niem. *direkte Methode*),

która polegała na zautomatyzowanym, bezrefleksyjnym budowaniu zdań w języku obcym. Proces nauczania miał przypominać przyswajanie języka ojczystego przez dziecko i odbywać się w naturalnym (lub zbliżonym do naturalnego) środowisku (Borecka, 2016, s. 151). Metoda bezpośrednia całkowicie eliminowała język ojczysty z procesu dydaktycznego. Podobne podejście do języka ojczystego reprezentowali zwolennicy **metody audiolingwalnej** (ang. *audiolingual method*, niem. *audiolinguale Methode*). Język ojczysty uznano za źródło błędów o charakterze interferencyjnym i całkowicie z niego zrezygnowano (Komorowska, 1975, s. 25). Metoda audiolingwalna opierała się na nawykach (bodziec–reakcja, np. pytanie–odpowiedź). Zadania miały charakter mechaniczny i były pozbawione refleksji. Z kolei **metoda kognitywna** (ang. *cognitive method*, niem. *kognitive Methode*), która rozwinęła się na gruncie gramatyki transformacyjnej w drugiej połowie XX wieku, przeciwstawiając się metodzie audiolingwalnej i audiowizualnej, zwróciła uwagę na twórczy charakter języka. Uczący się języka mieli aktywnie i kreatywnie brać udział w procesie dydaktycznym. Rozróżniono kompetencję językową, czyli zdolność do rozpoznawania i stosowania reguł gramatycznych, oraz produkcję wypowiedzi, czyli realizację aktu mowy (Borecka, 2016, s. 152). Od lat siedemdziesiątych XX wieku zaczęły pojawiać się inne podejścia do nauczania języka, które bazowały na wynikach badań przeprowadzanych na temat przyswajania języka (m.in. *The Natural Approach*). Powstawały metody nastawione przede wszystkim na komunikację w życiu codziennym.

Z powyższych spostrzeżeń można wyciągnąć wniosek, że większość dotychczasowych założeń metodycznych postulowała odejście od języka ojczystego, co jest również widoczne w programach nauczania (Borecka, 2016, s. 152). Nauczyciele w szkołach publicznych często korzystają jednak z języka ojczystego podczas lekcji języków obcych, niejednokrotnie w przypadkach nieuzasadnionych. Violetta E. Borecka (2016) pisze: „Klasy o zróżnicowanym poziomie umiejętności językowych uczniów, niewystarczająca liczba godzin nauki, brak wewnętrznej motywacji uczniów do nauki i w konsekwencji słabe wyniki egzaminów zewnętrznych spowodowały niezadowolenie, frustrację i wypalenie zawodowe nauczycieli” (s. 153).

Niestosowanie języka ojczystego podczas nauki języka docelowego jest jednak pewnego rodzaju złudzeniem. Niezależnie od woli nauczyciela, stosowanych przez niego metod i technik nauczania uczący się korzystają z języka ojczystego, aby tłumaczyć analizowane treści. Często ten proces odbywa się jedynie w myślach.

Mimo wielkich starań nauczycieli w głowach uczących się podświadomie tworzą się związki semantyczno-skojarzeniowe pomiędzy językami. Szczególnie na początku procesu uczenia się niemożliwe jest myślenie w języku obcym (Borecka, 2016, s. 156).

Korzystanie z języka ojczystego w odpowiednich sytuacjach może przynieść pozytywne skutki podczas uczenia się języka docelowego, np. wykorzystanie technik kontrastywno-komparatywnych uświadamia uczącym się różnice i podobieństwa między językami, co zapobiega błędom interferencyjnym.

Mimo tego, że w teorii raczej zaleca się używanie jedynie języka docelowego podczas nauki, to praktyka wygląda nieco inaczej. Całkowita eliminacja języka ojczystego w praktyce nauczania na kierunku filologia germańska (lub inna obca) nie jest zwykle stosowana, chociażby podczas realizacji takich przedmiotów jak gramatyka opisowa czy też gramatyka kontrastywna. Szczególnie problematyczne dla nauczyciela wydaje się wyjaśnienie w języku docelowym słownictwa z zakresu metajęzyka.

Można przypuszczać, że u osób, które uczą się języka obcego, a których językiem wyjściowym nie jest ich język ojczysty, mogą pojawiać się specyficzne trudności, np.:

- nieznanomość gramatyki języka polskiego,
- problemy przy tłumaczeniu aparatu pojęciowego,
- problemy podczas zadań polegających na tłumaczeniu.

Problem ten zostanie rozwinięty w części empirycznej monografii na podstawie doświadczeń studentów pochodzenia ukraińskiego.

ROZDZIAŁ 3

UWARUNKOWANIA DWUJĘZYCZNOŚCI NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW POCHODZENIA UKRAIŃSKIEGO STUDIUJĄCYCH W POLSCE

Obecnie liczba osób pochodzenia ukraińskiego zamieszkujących w Polsce stale wzrasta. Polska stała się krajem imigracyjnym, co jeszcze dekadę temu wyglądało całkiem inaczej. Ze względu na masową mobilność do krajów Europy Zachodniej saldo migracji w Polsce po 2004 roku było wyraźnie ujemne (Duszczyk, Kaczmarczyk, 2022, s. 2). Napływ imigrantów do Polski był mocno ograniczony. Według spisu powszechnego z 2011 roku łączną liczbę cudzoziemców przebywających w Polsce oszacowano na ok. 110 tys. Zmianę można było zauważyć po 2014 roku, po pierwszym etapie wojny we wschodniej części Ukrainy. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w 2019 roku liczba imigrantów w Polsce wzrosła do 2 mln. Większość tej populacji stanowili obywatele Ukrainy (GUS, 2019). Już przed wywołaną przez Rosję wojną przeciwko Ukrainie w lutym 2022 roku w Polsce przebywała liczna grupa Ukraińców. Grupa ta składała się głównie z mężczyzn aktywnych zawodowo i szacowano ją na ok. 1,35 mln (Duszczyk, Kaczmarczyk, 2022, s. 3). Po wybuchu wojny do Polski napłynęła ogromna fala uchodźców. Według danych Urzędu do spraw Cudzoziemców na dzień 24 lutego 2025 roku w Polsce przebywało 1,55 mln obywateli Ukrainy, z czego ok. 993 tys. osób korzysta z ochrony czasowej (Urząd do spraw Cudzoziemców, 2025).

Powyższe spostrzeżenia stanowią bardzo ogólny opis sytuacji. Można jednak wywnioskować, że w Polsce przebywają dwie główne grupy imigrantów z Ukrainy – uchodźcy wojenni i imigranci zarobkowi. Do Polski przyjeżdżają także młode osoby,

które widzą szansę na rozwój osobisty w studiach poza granicami swojej ojczyzny – imigranci edukacyjni (Długosz, 2018, s. 68). Studenci pochodzenia ukraińskiego stanowią liczną grupę wśród cudzoziemców na polskich uczelniach wyższych.

3.1. WIELOJĘZYCZNA I ZRÓŻNICOWANA UKRAINA

Ukraina to państwo położone w Europie Wschodniej, graniczące od północy z Białorusią, od zachodu z Polską, Słowacją i Węgrami, od południa z Rumunią, Mołdawią, Morzem Czarnym i Morzem Azowskim, a od wschodu z Rosją. Stolicą Ukrainy, której liczba ludności wynosi ok. 43 mln, jest Kijów. Terytorium państwa podzielone jest na 23 obwody oraz 2 miasta wydzielone (Kijów i Sewastopol). Podział administracyjny wyróżnia także Autonomiczną Republikę Krymu. Obwody będące odpowiednikami polskich województw obejmują obszary wokół większych miast, które są ich stolicami. W niniejszym podrozdziale opisane zostaną wybrane aspekty historyczne oraz sytuacja językowa w Ukrainie. Opis będzie syntetyczny i zwięzły, ponieważ szczegółowa charakterystyka zdecydowanie wykraczałaby poza ramy monografii. Wskazanie pewnych prawidłowości pozwoli jednak lepiej zrozumieć respondentów badania – studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce.

3.1.1. ASPEKTY HISTORYCZNE

Państwo, które dziś nazywane jest Ukrainą, bierze początek na południowych krańcach Rusi Kijowskiej.

Kraj ten istniał od umownie przyjętego 862 r., w którym wódz Waregów (skandynawskich Wikingów) Ruryk przybył do Nowogrodu Wielkiego (Yekelchik, 2009, s. 22). W 882 r. książę nowogrodzki Oleg Mądry doprowadził do zjednoczenia księstw: nowogrodzkiego i kijowskiego, tworząc tym samym wczesnofeudalne państwo we wschodniej Europie ze stolicą w Kijowie. Miasto zostało najechane i złupione przez Wielkiego Księcia Włodzimierskiego Andrzeja Bogolubskiego w 1169 r., a następnie przyłączone do Księstwa Włodzimierskiego ze stolicą we Włodzimierzu

nad Kłazmą (Yekelchik, 2009, s. 26). Pod koniec 1240 r. na skutek najazdu wojsk mongolskich dowodzonych przez Batu-chana gród kijowski spalono, zaś Księstwo Włodzimierskie utraciło niezależność polityczną na rzecz Złotej Ordy. (Wochelski, 2020, s. 72–73)

Od wspomnianego wydarzenia aż do 1991 roku, w którym Ukraina odzyskała niepodległość, nie funkcjonowała ona jako samodzielne państwo, lecz była podzielona między sąsiadów (ówczesną Polskę, Litwę, Rosję, Węgry i Turcję). Historycznie terytorium dzisiejszego państwa ukraińskiego wchodziło w skład co najmniej 14 różnych państw. Najważniejsze z nich to: Rzeczpospolita Obojga Narodów, Imperium Rosyjskie, Austro-Węgry i Związek Radziecki. Taka sytuacja geopolityczna miała duży wpływ na kształtowanie się świadomości narodowej i języka narodowego Ukraińców, a ponadto przyczyniła się do niewielkiej obecności w polityce europejskiej (Wochelski, 2020, s. 73). Mówiąc o historii Ukrainy, podmiotem nie jest więc państwo ukraińskie, lecz naród ukraiński. Budowę narodu ukraińskiego utrudniały i opóźniały rządzące narody Polaków i Rosjan, które przez długi czas, częściowo do dziś, zaprzeczały jego istnieniu.

Na początku XX wieku Ukraina była podzielona między Imperium Rosyjskie oraz monarchię austro-węgierską. Państwa te toczyły intensywne walki o tereny ukraińskie ze względu na jej potencjał żywnościowy i liczną ludność. W tych czasach zaczęli pojawiać się działacze niepodległościowi, którzy walczyli o pewną autonomię w ramach Rosji (Wochelski, 2020, s. 74). Ukraiński ruch narodowy działający w pierwszej połowie XX wieku usiłował wywalczyć dla Ukrainy status niezależnego i dużego państwa europejskiego, co jednak zakończyło się zupełnym niepowodzeniem. Potęga Rosji, a później ZSRR, uniemożliwiła zrealizowanie programu niepodległościowego (Eberhardt, 2009, s. 167).

W okresie pierwszej wojny światowej – po rewolucji lutowej i obaleniu caratu w Rosji w Kijowie 17 marca 1917 roku – powstała Ukraińska Centralna Rada, która po przewrocie bolszewickim (rewolucji październikowej) proklamowała powstanie Ukraińskiej Republiki Ludowej. Późniejsze wydarzenia spowodowały, że nie powstało wówczas niezależne państwo ukraińskie. Okres ten był jednak kluczowy dla obudzenia świadomości narodowej Ukraińców. Podczas pierwszej i drugiej wojny światowej

zaszły liczne zmiany dotyczące terytorium dzisiejszej Ukrainy. Przez długi czas tereny wchodziły w skład ZSRR²⁰.

Ukraina uzyskała niepodległość po rozpadzie Związku Radzieckiego w 1991 roku. Wojska rosyjskie jednakże przez długi czas stacjonowały w Ukrainie. Mimo oficjalnego statusu niepodległego państwa Ukraina pozostawała pod silnym wpływem Rosjan. Sprzeciw Ukraińców wobec rosyjskich wpływów manifestował się w takich wydarzeniach jak pomarańczowa rewolucja czy Euromajdan. Wiosną 2014 roku Rosjanie przejęli Krym, na którym rosyjska flota czarnomorska miała swoją bazę. Rosja ogłosiła przyłączenie Krymu do swojego państwa na podstawie referendum. Społeczność międzynarodowa nie uznała wyników referendum ze względu na niedemokratyczny sposób jego przeprowadzenia. Następnie na wschodzie Ukrainy wybuchł konflikt zbrojny, do którego przyczyniły się dążenia mieszkańców do przyłączenia się do Rosji. Podejrzewa się, że część ludności, która dążyła do tej zmiany, uległa działaniom rosyjskiej propagandy. W 2014 roku obwody doniecki i ługański uzyskały status specjalny. Eskalacja konfliktu pomiędzy Rosją a Ukrainą nastąpiła 24 lutego 2022 roku, gdy Federacja Rosyjska rozpoczęła inwazję na Ukrainę. Działania wojenne trwają do dziś.

Mimo niesprzyjających okoliczności, Ukrainie udało się stworzyć nowoczesne państwo. Na przestrzeni lat Ukraińcy byli poddawani silnemu naciskowi asymilacyjnemu z różnych stron. Skutkiem burzliwej historii i braku stabilności państwa ukraińskiego jest to, że do dziś Ukraińcy nie mają jednego wspólnego języka (duża część ludności posługuje się językiem rosyjskim jako językiem pierwszym), a ich pamięć historyczna została zaburzona (Hrycak, 2000, s. 12).

3.1.2. SYTUACJA JĘZYKOWA

Język ukraiński należy do grupy języków wschodniosłowiańskich (Fałowski, 2011, s. 127) i oficjalnie posiada status języka urzędowego Ukrainy zgodnie z ustawą o języku z roku 1989 oraz z art. 10 Konstytucji Ukrainy (przyjętej 28 czerwca 1996 roku). Przed

²⁰ Więcej informacji na temat wydarzeń historycznych, które miały miejsce na terenach dzisiejszej Ukrainy, można znaleźć m.in. w następujących publikacjach: Hrycak (2000), Jakowenko (2011), Kubicek (2008), Podhorodecki (2022), Serczyk (2001), Wochelski (2020), Yekelchik (2009).

XIX wiekiem język ten traktowany był niejednokrotnie jako dialekt języka rosyjskiego. Pierwsza próba zapisu czystego języka ukraińskiego to publikacja almanachu *Русалка Дністровая – Rusalka Dniestrowa* w 1837 roku przez tzw. Ruską Trójkę – Markijana Szaszkewycza, Iwana Wahylewycza i Jakiwa Hołowackiego (Wilson, 2004, s. 107, za: Wochelski, 2020)²¹.

Od czasu odzyskania niepodległości problem języka ukraińskiego jest obecny w dyskursie publicznym. Niepewna sytuacja językowa na terenie Ukrainy wynika z jej historii, na ziemiach ukraińskich wielokrotnie bowiem zakazywano używania języka ukraińskiego. Za panowania Piotra I (1720) wydano zakaz drukowania książek w języku ukraińskim, a w 1753 roku Katarzyna II zabroniła prowadzenia w Akademii Kijowsko-Mohylańskiej wykładów po ukraińsku (Zinkiewicz-Tomanek, 2016, s. 225). W roku 1863 minister spraw wewnętrznych Piotr Wałujew sporządził dekret (tzw. *Wałujewski ukaz*), który zakładał, że nie ma odrębnego języka ukraińskiego (nazywanego wtedy małorosyjskim). W dekrete zakazano drukowania książek w języku ukraińskim, a także działalności teatru ukraińskiego²². Wydano również dekret Aleksandra II, zwany *Emskim ukazem*, który zabraniał przywożenia z zagranicy ukraińskich książek oraz zakazywał drukowania nut po ukraińsku. Zakazy używania języka ukraińskiego w urzędach oraz nadawania ukraińskich imion na chrzcie zostały wprowadzone przez cara Aleksandra III w 1888 roku (Zinkiewicz-Tomanek, 2016, s. 226). W czasach Związku Radzieckiego w republikach radzieckich nauczanie języka danej republiki było fakultatywne, rosyjski z kolei był językiem obowiązkowym. Na terenach obecnej Ukrainy w środowisku naukowym również korzystano więc z języka rosyjskiego zamiast ukraińskiego. Wydarzeniem działającym dodatkowo na niekorzyść języka ukraińskiego było wprowadzenie w 1970 roku obowiązku prowadzenia obron prac doktorskich i habilitacyjnych wyłącznie w języku rosyjskim. W 1983 roku z kolei nauczycielom języka rosyjskiego przyznano 15% dodatku do pensji oraz zwiększono liczbę lekcji rosyjskiego (Zinkiewicz-Tomanek, 2016, s. 226). Skutkiem działań władz język ukraiński stopniowo przestał funkcjonować w różnych

²¹ Fałowski (2011) szczegółowo opisał genezę języka ukraińskiego.

²² Zakaz wystawiania sztuk w języku ukraińskim uchylono w 1881 roku (Serczyk, 1990, s. 268, za: Zinkiewicz-Tomanek, 2016, s. 226).

sferach życia – w szkole, w nauce, w urzędach, w wojsku, w kulturze. Osoby posługujące się językiem ukraińskim były ponadto często negatywnie postrzegane.

Przez dziesiątki lat język ukraiński pozostawał w cieniu języka rosyjskiego. Z powodu obowiązku stosowania rosyjskiego w sytuacjach formalnych język ukraiński często był używany jedynie w domu, a czasem nawet wcale z niego nie korzystano. Powstała również mieszanina języka ukraińskiego i rosyjskiego wynikająca z nieświadomego łączenia obu systemów językowych – **surżyk**. Surżyk nie rządzi się zespołem reguł, które da się opisać, i dlatego nie można nazwać go dialektem bądź gwarą (Olszański, 2012, s. 12). Surżyk definiuje się jako „typ mowy (...) opartej na języku ukraińskim i zawierającej silne naleciałości z języka rosyjskiego, które powstały w wyniku długotrwałej koegzystencji języków, noszącej znamiona bilingwizmu asymetrycznego” (Bracki, 2009, s. 14, za: Olszański, 2012). Surżyk jest określany jako „hybryda lingwistyczna powstała w wyniku spontanicznego łączenia zasad gramatycznych i fonetycznych oraz słownictwa z obu języków” (Studenna-Skrukwa, 2015, s. 167). Powstał on wśród ludności wiejskiej (choć przedostał się również do miast), a jest wykorzystywany przede wszystkim w północno-wschodnich obwodach Ukrainy (Fałowski, 2011, s. 127). Często przez samych Ukraińców surżyk był odbierany jako negatywny i opisywany w sposób pejoratywny (Hentschel, 2014, s. 1); niektórzy Ukraińcy postrzegali go jako zjawisko wstydlive. Sam termin „surżyk” pierwotnie odnosił się do mieszanki mąk, która mniej nadawała się do danego wypieku (np. mąka pszenno-żytnia użyta do pieczenia białego chleba, w którego przypadku czysta mąka pszenna byłaby lepszym wyborem) (Hentschel, 2014, s. 4). Również polscy studenci studiujący język ukraiński na Uniwersytecie Wrocławskim negatywnie postrzegają zjawisko surżyka (Rysicz-Szafraniec, 2021, s. 85). Można zauważyć, że młodsze pokolenie – coraz częściej mieszając języki – oburza się, gdy ich sposób mówienia określany jest jako surżyk. Osoby te nie są świadome, kiedy posługują się językiem rosyjskim, kiedy ukraińskim, a kiedy mieszają oba języki. Wśród młodszego pokolenia obserwuje się osłabienie poczucia odrębności językowej (Olszański, 2012, s. 12). Surżyk pierwotnie był czymś ukrywanym i wstydliwym, ale zmieniło się to pod wpływem jego popularyzacji przez celebrytów czy artystów. Stopniowo także przenika do języka pisanego (Studenna-Skrukwa, 2015, s. 167).

Od momentu odzyskania przez Ukrainę niepodległości w 1991 roku kwestia języka ukraińskiego jest często poruszana. Ze względu na przeszłość historyczną

obecnie normy języka ukraińskiego są rozchwiane (Zinkiewicz-Tomanek, 2016) i nie wypracowano jednolitego podejścia wśród Ukraińców wobec kwestii językowej. Olszański (2012, s. 5) zakłada, że kwestia językowa ma cztery podstawowe aspekty: codzienny (komunikacja międzyludzka), komercyjny (rynek pracy, książek, mediów elektronicznych i reklam), formalnourzędowy (funkcjonowanie państwa i systemu edukacji) oraz symboliczny (zob. też Voytyuk, 2019, s. 2). Język ukraiński w komunikacji międzyludzkiej zostanie opisany dokładniej w dalszej części podrödziału. Należy jednak zaznaczyć, że liczba osób uznających język ukraiński za ojczysty stale wzrasta, choć można zauważyć duży podział pomiędzy wschodem a zachodem państwa.

Na szczeblu komercyjnym w latach 2014–2016 odnotowano tendencję wzrostową w odsetku wydawania książek, czasopism oraz gazet w języku ukraińskim. Udział języka ukraińskiego w czołowych kanałach telewizyjnych w latach 2014–2016 wahał się w granicach 30%. Można było jednak zauważyć tendencję wzrostową wśród kanałów dwujęzycznych. Podobną zależność obserwowano w oglądalności filmów. W ukraińskich stacjach radiowych w 2016 roku dominowały piosenki w języku rosyjskim, język ten górował również nad ukraińskim w internecie, choć tutaj najpopularniejszy był przekaz dwujęzyczny. W administracji obwodowej po 2014 roku głównym językiem był język ukraiński, a w latach 2015–2016 liczba uczniów, którzy uzyskali wykształcenie w języku ukraińskim, sięgnęła 89,5%. Realnie na wschodzie kraju używano języka rosyjskiego, np. podczas załatwiania spraw urzędowych albo podczas przerw czy godzin wychowawczych w szkołach (Voytyuk, 2019, s. 9–16).

Kwestia językowa w Ukrainie prawnie nie została dobrze uregulowana aż do 2019 roku. Artykuł 10 Konstytucji Ukrainy stanowi co prawda, że językiem urzędowym jest język ukraiński, ale nie ogranicza on w żaden sposób stosowania języka rosyjskiego. Dawano tym samym przyzwolenie na nieznajomość języka państwowego. W czasach prezydentury Wiktora Janukowycza, 3 lipca 2012 roku, przegłosowano ustawę *O zasadach państwowej polityki językowej*, która rozszerzała zastosowanie języka rosyjskiego i legalizowała nieznajomość języka ukraińskiego (Gergało-Dąbek, 2019, s. 6).

Dopiero 16 lipca 2019 roku w Ukrainie weszła w życie ustawa *O zapewnieniu funkcjonowania języka ukraińskiego jako państwowego*, która określana jest jako przełomowa. Badania opinii publicznej potwierdziły, że Ukraińcy popierają politykę protekcyjizmu państwa w stosunku do zwiększenia ilości języka ukraińskiego

w przestrzeni radiowej i telewizyjnej. Ustawa prawnie wspiera i wzmacnia pozycję języka ukraińskiego w administracji publicznej, usługach, edukacji i mediach. Dokument ten nie tylko chroni język państwowy, ale także określa ramy i zakres posługiwania się nim (Gergało-Dąbek, 2019, s. 5).

Patriotyzm językowy Ukraińców wzmocnił się w obliczu zbrodni wojennych dokonywanych przez Rosję. Niektóre osoby, które przed wojną posługiwały się głównie językiem rosyjskim, publicznie demonstrują przejście na język ukraiński. Obecnie język stał się również kwestią polityczną (Drabczuk, 2022, s. 2).

3.1.2.1. DWUJĘZYCZNA UKRAINA

Przed 1991 rokiem, gdy Ukraina wchodziła w skład Związku Radzieckiego, językiem oficjalnym był język rosyjski, a język ukraiński zajmował pozycję drugorzędną (Zinkiewicz-Tomanek, 2016, s. 225). Mieszany etnicznie charakter społeczeństwa ukraińskiego spowodował, że nawet po odzyskaniu niepodległości znaczna część obywateli Ukrainy posługiwała się językiem rosyjskim w życiu codziennym i zawodowym. Duża część ludności znała język ukraiński słabo bądź nie znała go wcale. W Ukrainie mieszka również liczna grupa Rosjan i przedstawicieli innych narodowości z byłego ZSRR, którzy posługują się głównie językiem rosyjskim (Szydło, 2014, s. 115). W Konstytucji z 1996 roku nastąpiła próba uregulowania kwestii językowej – jeden z zapisów mówił, że język ukraiński jest językiem państwowym i narodowym. Prawne regulacje nie sprawiły jednak – jak wspomniano powyżej – że obywatele posługiwali się już tylko ukraińskim. Ukraina stała się więc państwem dwujęzycznym, choć można zaobserwować tendencję zwiększenia użycia języka ukraińskiego, a zmniejszenie stosowania tylko języka rosyjskiego, co zostanie dokładniej opisane w podrozdziale 3.1.2.2. Donbas i Krym są jedynymi regionami, w których zmniejszał się udział ludności deklarującej język ukraiński jako ojczysty (Pietnoczka, 2018, s. 11).

Kwestia językowa niejednokrotnie znajdowała się wśród kluczowych problemów podejmowanych podczas kampanii wyborczych. Część sił politycznych, w szczególności lewicowych, domagała się podniesienia statusu języka rosyjskiego poprzez uznanie go za język urzędowy – tak jak język ukraiński (Pietnoczka, 2018, s. 2).

Ukraina jest pod względem językowym silnie zróżnicowana regionalnie – na zachodzie dominuje język ukraiński, a na wschodzie i na południu język rosyjski.

Spora część mieszkańców Ukrainy używa też surżyka – ok. 16–18% (Szydło, 2014, s. 117).

Wyniki badań donieckiego ośrodka R&B Group z 2011 roku wyraźnie pokazują, jak podzielone jest społeczeństwo Ukrainy w kwestiach językowych. Przytaczane badania dotyczyły uznania danego języka za państwowy w różnych regionach Ukrainy. Aż 88% mieszkańców zachodniej części Ukrainy stwierdziło, że język ukraiński powinien być jedynym językiem państwowym. Podobne zdanie miało 65% centralnej części kraju. Wyniki badań przeprowadzonych we wschodniej i południowej części państwa były jednak inne – 75% osób uznało, że oba języki (rosyjski i ukraiński) powinny funkcjonować jako państwowe (Szydło, 2014, s. 120).

Te same badania wykazały, w jakim stopniu obywatele Ukrainy używają obu języków, z podziałem na środowisko domowe i zawodowe. W środowisku domowym języka ukraińskiego używa 47% respondentów, rosyjskiego – 37%, a z obu języków naprzemiennie korzystało 15%. W miejscu pracy lub w szkole ukraińskim posługiwało się 45% osób, rosyjskim – 35%, a oba języki stosowało 18% (Szydło, 2014, s. 120).

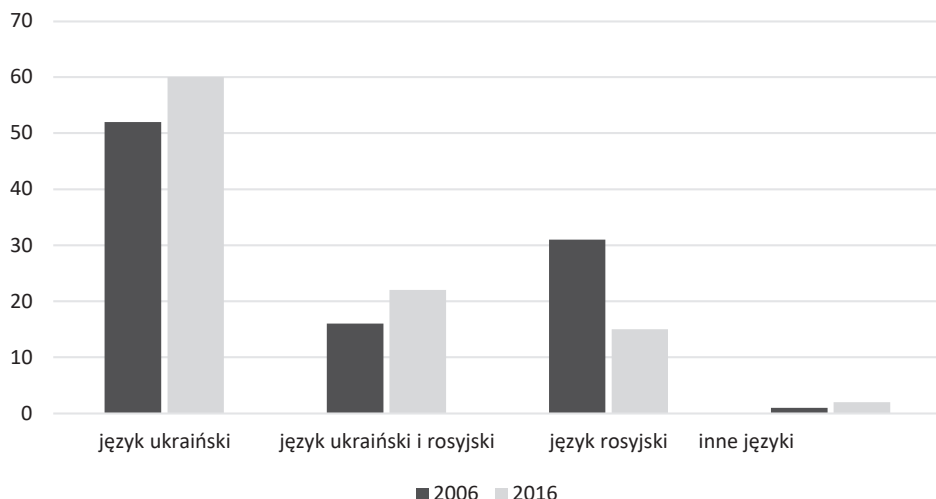
Istotnym czynnikiem dla Ukraińców w kontekście wyboru języka komunikacji jest łatwość posługiwania się danym językiem. Paweł Pietnoczka (2018, s. 11) podkreśla, że w regionie wschodnim Ukrainy łatwiej jest się posługiwać językiem rosyjskim niż ukraińskim dla ponad 92% respondentów, a w rejonie południowym – dla ok. 85%. W rejonie zachodnio-centralnym przewagę ma zaś język ukraiński – łatwość posługiwania się nim zadeklarowało ponad 74% mieszkańców.

3.1.2.2. DEKLAROWANY JĘZYK OJCZYSTY

Stosunek do używania języka ukraińskiego czy rosyjskiego wśród obywateli Ukrainy zmieniał się dynamicznie na przestrzeni ostatnich lat. Poniżej zostaną przedstawione wybrane dane liczbowe wskazujące na to, jaki język obywatele Ukrainy deklarowali jako język ojczysty. Dokładną analizę użycia poszczególnych języków przeprowadził Pietnoczka (2018).

Centrum Razumkova przeprowadziło w grudniu 2006 roku badania na temat stosowania języka ukraińskiego i rosyjskiego na terytorium Ukrainy (z wyjątkiem okupowanych terenów Donbasu i Krymu). W badaniach wzięło udział ponad 10,7 tys.

respondentów (Voytyuk, 2019, s. 2–4). Podobne badania miały miejsce w 2016 roku. Oksana Voytyuk (2019) porównała te wyniki (wykres 1).



Wykres 1. Uznawanie języka ukraińskiego za ojczysty (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Voytyuk (2019, s. 1–20).

Od czasu przeprowadzenia powyższych badań liczba osób, które deklarowały, że ich językiem ojczystym jest ukraiński, stale wzrasta. Jednocześnie spada liczba osób, które uznają język rosyjski za ojczysty. Według badań grupy socjologicznej Rating liczba osób deklarujących, że ich językiem ojczystym jest ukraiński, wynosiła w 2001 roku 76% (Drabczuk, 2022, s. 2). W roku 2022 liczba ta wzrosła do 87% (Studium Europy Wschodniej UW, 2023). Definicję języka ojczystego przytoczono w podrozdziale 2.1, wskazując na duże zróżnicowanie w sposobie jego rozumienia.

Największy odsetek osób deklarujących język rosyjski jako ojczysty zamieszkuje w regionach południowo-wschodniej części Ukrainy (m.in.: Sewastopol, Autonomiczna Republika Krymu, obwód doniecki, obwód ługański, obwód odeski, obwód zaporoski). Należy również odnotować, że odsetek osób deklarujących język rosyjski jako ojczysty jest wyższy w miastach. W Doniecku, Symferopolu i Ługańsku ludność deklarująca język rosyjski jako ojczysty przekracza 80%, w Charkowie i Odessie jest to ponad 60%, w Zaporozżu, Mikołajowie i Dnieprze – ponad 50% (Pietnoczka, 2018, s. 6). W miastach obwodowych pozostałej części Ukrainy przeważa ludność

deklarująca język ukraiński jako ojczysty (Tarnopol, Łuck, Iwano-Frankiowski, Równe, Lwów, Chmielnicki, Połtawa, Winnica, Żytomierz, Kropiwnicki, Czerniowce, Czerkasy, Użhorod, Sumy, Czernihów) (Pietnoczka, 2018, s. 6–7). Największa część osób deklarujących jednocześnie ukraiński i rosyjski jako ojczysty zamieszkuje w centralnej Ukrainie (Pietnoczka, 2018, s. 8).

Ukraina funkcjonuje jako państwo podzielone językowo. Południowo-wschodnia część kraju skłania się ku językowi rosyjskiemu, a na zachodzie i w centralnej części najważniejszą rolę odgrywa język ukraiński. Zmiany w stopniu użycia danego języka nie zajądą w jeden dzień, ale na przestrzeni lat widać tendencję – język ukraiński jest coraz częściej i chętniej używany w prawie wszystkich regionach Ukrainy. Działania wojenne, które toczą się obecnie, mogą przyczynić się do tego, że zmiany te będą postępowały szybciej. Zakłada się, że Ukraińcy – chcąc pokazać swoją autonomiczność i niechęć wobec agresora – będą posługiwali się językiem ukraińskim, a nie rosyjskim.

Informacje o sytuacji językowej w Ukrainie, zawarte w podrozdziale 3.1.2, wskazują na potrzebę dokładnego opisu profilu językowego respondentów badań. Podczas wywiadów należy dokładnie poznać biografie językowe osób badanych. Istotna w kontekście przeprowadzanego badania wydaje się częstotliwość użycia danego języka oraz nastawienie do konkretnych języków. Zapoznanie się z historią językową respondentów pozwoli uzyskać przejrzysty obraz dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej.

3.2. INTERNACJONALIZACJA KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM W POLSCE

Internacjonalizacja kształcenia jest często definiowana za Jane Knight jako „proces integrowania wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego lub globalnego do celów, funkcji i oferty szkolnictwa wyższego” (Urbanikowa, 2011, s. 94–95; zob. też: Gasińska, 2016, s. 130). Otwarcie uczelni wyższych dla kandydatów cudzoziemców jest jednym z wielu zadań uczelni wyższej, która w swej strategii działania uwzględnia proces internacjonalizacji (Gasińska, 2016, s. 131). Inne zadania, jakie mogą podejmować uczelnie, to m.in.: zachęcanie studentów do wyjazdów na część studiów do uczelni partnerskiej i przyjmowanie studentów z uczelni partnerskich, umożliwianie pobytu na uczelni profesorów wizytujących, tworzenie programów kształcenia wspólnie

z uczelniami zagranicznymi, tworzenie kierunków studiów prowadzonych w językach obcych, oferowanie zajęć języków obcych (Gasińska, 2016, s. 131). Wzrost liczby studentów cudzoziemców w dużym stopniu przyczynia się do umiędzynarodowienia kształcenia, ale dla wielu szkół wyższych w Polsce jest on jednak również szansą na przetrwanie. Studenci cudzoziemcy zapełniają bowiem „lukę demograficzną”, która pojawiła się ze względu na spadek liczby polskich studentów.

Studenci przyjeżdżający na studia za granicą chcą uzyskać wysokiej jakości edukację i widzą w tym szansę na zbudowanie kariery zawodowej za granicą. Dla niektórych podjęcie studiów w innym kraju jest pierwszym krokiem do dalszej migracji w dłuższej perspektywie. Studenci niejednokrotnie chcą doskonalić swoje umiejętności językowe, często język angielski (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju [OECD], 2022). Studenci międzynarodowi stanowią dla kraju przyjmującego cenne źródło dochodów – często płacą oni wyższe czesne niż studenci krajowi, wnosząc też wkład do lokalnej gospodarki poprzez swoje wydatki na utrzymanie.

3.2.1. STUDENCI CUDZOZIEMCY W POLSCE

W ciągu ostatnich lat można zauważyć spadek liczby studentów na polskich uczelniach. Wielu młodych ludzi decyduje się od razu wejść na rynek pracy, nie widząc korzyści wynikających z ukończenia uczelni wyższej. Dyplom ukończenia studiów przestał mieć decydujące znaczenie dla pracodawców, którzy obecnie dużo bardziej cenią doświadczenie zawodowe oraz dyspozycyjność. Na zmniejszenie się liczby studentów wpływa również niż demograficzny (Kubiciel-Lodzińska, 2012). W latach 2010–2020 liczba studentów zmniejszyła się z 1 841 300 do 1 204 000. W 2021 roku można zaobserwować nieznaczny wzrost – 1 218 200 (GUS, 2022). Ze względu na spadek liczby studentów i chęć zapełnienia powstałej luki uczelnie ułatwiły osobom z zagranicy podejmowanie studiów. Tworzone są wręcz programy i specjalne kierunki studiów przeznaczone dla cudzoziemców (Długosz, 2015; Kapera, 2017).

Bardzo duży udział studentów z zagranicy w stosunku do studentów krajowych można zaobserwować w Luksemburgu (ok. 50%), Australii (ok. 25%), Wielkiej Brytanii (ok. 20%), Austrii (ok. 18%) czy w Szwajcarii (ok. 18%). W Polsce ta zależność wynosiła zaledwie ok. 4% (OECD, 2022). Największą grupę studentów zagranicznych w Polsce stanowią studenci z Ukrainy. W roku akademickim 2020/2021 studenci

z Ukrainy stanowili 45,4% wszystkich studentów zagranicznych. Druga liczna grupa to studenci z Białorusi (11,5%). Studenci cudzoziemcy najczęściej wybierają takie kierunki kształcenia jak: kierunek lekarski (7400 osób), zarządzanie (2100 osób), informatyka (1700 osób), stosunki międzynarodowe (1200 osób), kierunek lekarsko-dentystyczny (1100 osób) (Najwyższa Izba Kontroli [NIK], 2021). Zgodnie z raportem Ośrodka Przetwarzania Informacji (OPI) *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce* w roku akademickim 2022/2023 najczęstszym wyborem wśród cudzoziemców było zarządzanie, na którym kształciło się 19% studentów zagranicznych (nastąpił wzrost o ponad 5000 osób w porównaniu z poprzednim rokiem). Zauważono także dużą popularność informatyki oraz kierunku lekarskiego (OPI, 2023).

W latach 2006–2016 nastąpił szesnastokrotny wzrost studentów z Ukrainy w Polsce. W 2006 roku w Polsce studiowały 2223 osoby z Ukrainy, a w 2016 liczba ukraińskich studentów wynosiła już do 35 584 osób (Długosz, 2018, s. 69). W roku akademickim 2020/2021 w Polsce studiowały 38 473 osoby pochodzenia ukraińskiego. Jako miejsce studiów najchętniej wybierane są województwa: mazowieckie, dolnośląskie, lubelskie i małopolskie (GUS, 2022). Agresja Rosji na Ukrainę spowodowała wzrost liczby ludności pochodzenia ukraińskiego w Polsce, co wpłynęło także na zainteresowanie cudzoziemców ofertą edukacyjną polskich uczelni. Zgodnie z raportem OPI (2023) w roku akademickim 2022/2023 liczba studentów z Ukrainy wzrosła do 48 150 osób.

Kierunki neofilologiczne nie należą do najczęściej wybieranych przez studentów pochodzenia ukraińskiego, ale również w tej grupie zauważyć można tendencję wzrostową. Zgodnie z danymi udostępnionymi przez Dział Spraw Studenckich Uniwersytetu Szczecińskiego w roku 2016 jedynie 10 osób pochodzenia ukraińskiego podjęło studia na kierunku neofilologicznym na tej uczelni. W roku 2021 było to już 35 osób, w 2022 roku – 56 osób, a w 2023 roku – 32 osoby, a w 2024 roku – 30 osób.

Wiele aspektów wpływa na to, że ukraińska młodzież decyduje się na studia w Polsce. Przede wszystkim Polska jest dla Ukraińców relatywnie tanim krajem pod względem kosztów utrzymania i wysokości czesnego. Studenci w Polsce mogą też pracować bez ograniczeń. W krajach zachodnich istnieje limit godzin, które może przepracować student. W Polsce Ukraińcy mogą otrzymywać stypendium, korzystać z ulg i pomocy materialnej. Część badaczy twierdzi, że studia w Polsce są wręcz tańsze od tych w Ukrainie. Wpływ na wybór Polski jako kraju docelowego

ma również bliskość kulturowa i językowa, co wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i swojskości. Sam wyjazd do Polski nie jest dla Ukraińców bardzo stresujący, ponieważ czują się oni w tym państwie dobrze. Decyzję o wyjeździe wzmacnia fakt, że w Polsce przebywa dużo obywateli Ukrainy, którzy podejmują tu pracę zarobkową. Studenci, wyjeżdżając do Polski, często korzystają z sieci swoich znajomych i rodziny. Istotnym czynnikiem jest również bliskość geograficzna. Kolejnym aspektem, który ma wpływ na popularność Polski wśród Ukraińców, jest ich przekonanie o wyższej jakości studiów w Polsce. Młode osoby z Ukrainy twierdzą, że na uczelniach w Ukrainie panuje korupcja, a oceny można kupić. Dyplom ukończenia polskiej uczelni jest z kolei wynikiem ciężkiej pracy i cieszy się większym prestiżem. Europejski dyplom zwiększa szanse życiowe. W trakcie studiów można ponadto korzystać z programu Erasmus+. Należy także zaznaczyć, że polskie uczelnie aktywnie promują swoją ofertę w ukraińskich szkołach i zachęcają do przyjazdu do Polski (Długosz, 2018, s. 71–74).

Na chęć wyjazdu z kraju ojczystego z pewnością ma wpływ sytuacja wewnętrzna Ukrainy. W obliczu wojny młodzi Ukraińcy wyjeżdżają, aby zapewnić sobie bezpieczną przyszłość, co niewątpliwie znajdzie odzwierciedlenie w najnowszych statystykach udziału studentów z Ukrainy w ogólnej liczbie osób studiujących na uczelniach w Polsce.

3.2.2. INTEGRACJA UKRAIŃSKICH STUDENTÓW PODEJMUJĄCYCH NAUKĘ W POLSCE

Studenci z Ukrainy po przyjeździe do Polski muszą jednak liczyć się również z problemami, które mogą utrudnić integrację. Czynniki ekonomiczne mogą stanowić właśnie taką barierę. Studenci z Ukrainy przyjeżdżają do bogatszego kraju i będąc na miejscu, stanowią najbiedniejszą grupę studentów, dlatego też często decydują się oni na podjęcie pracy zarobkowej, a to znacznie zmniejsza ilość czasu, który mogą poświęcić na naukę. Znalezienie pracy wcale nie jest jednak takie łatwe i to właśnie trudności z zatrudnieniem oraz możliwością dorobienia na własne utrzymanie studenci z Ukrainy postrzegają jako największy problem w kontekście integracji (Długosz, 2018, s. 89).

Mimo podobieństw pomiędzy językami ukraińskim i polskim studenci z Ukrainy często posiadają niewystarczające umiejętności językowe, co także może stanowić

barierę w integracji. Z powodu mniejszych możliwości finansowych, czasowych oraz niewystarczających kompetencji językowych ukraińscy studenci mogą odczuwać wykluczenie społeczne (Długosz, 2018, s. 89). Studenci jednak bardzo chętnie uczą się języka polskiego, co sprzyja integracji. Spora część przyjeżdżających do Polski Ukraińców już wcześniej znała język polski i polską kulturę. Duży wpływ na to ma promocja języka polskiego za wschodnią granicą, czym zajmują się m.in. Ośrodek Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą (ORPEG) oraz Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) (Matusiak, 2019, s. 159).

Pozytywne aspekty zauważane przez ukraińskich studentów, które wymienia Piotr Długosz (2018, s. 89), to zarówno nowoczesna infrastruktura oraz dostęp do nowoczesnych technologii, jak i podejście wykładowców i administracji oparte na życzliwości i szacunku.

ROZDZIAŁ 4

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Rozważania teoretyczne przedstawione we wcześniejszych rozdziałach ukazały wiele korzyści wynikających z dwujęzyczności oraz czynniki wpływające na różnice indywidualne podczas nabywania i uczenia się języków. Ze względu na stale rosnącą liczbę osób pochodzenia ukraińskiego w Polsce podjęto próbę zbadania wpływu dwujęzyczności naturalnej na studiowanie języka na uczelni wyższej. W niniejszym rozdziale przedstawiono podejście metodologiczne, które stanowiło podstawę przeprowadzonych badań. Podejście mieści się w paradygmacie konstruktywistycznym zgodnym z klasyfikacją autorstwa Egona Guby oraz Yvonny Lincoln (Sławecki, 2012, s. 79).

4.1. PRZEDMIOT, CELE BADAŃ I PROBLEMATYKA BADAWCZA

Dwujęzyczność jest zjawiskiem dynamicznym, które przybiera różne formy w zależności od wielu oddziałujących na siebie czynników społecznych, kulturowych czy historycznych, dlatego ważne jest sprecyzowanie sytuacji, w której dana dwujęzyczność będzie badana, oraz grupy osób, której dane badanie dotyczy (Schramm, Marx, 2017, s. 213). Przedmiotem niniejszych badań jest naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska oraz jej wpływ na studiowanie kierunków neofilologicznych w Polsce. Choć studenci pochodzenia ukraińskiego kształcą się na polskich uczelniach od wielu lat, można zauważyć tendencję wzrostową, dlatego tak istotne jest bliższe poznanie tej specyficznej grupy studentów. Celem poznawczym badań jest zgłębienie wiedzy na temat dwujęzyczności naturalnej, a w szczególności dwujęzyczności

ukraińsko-rosyjskiej wśród studentów kierunków neofilologicznych w Polsce. Badanie zakłada kompleksowe naświetlenie specyficznych uwarunkowań badanych osób z rodzin dwujęzycznych oraz wpływu bilingwizmu naturalnego na studiowanie i akwizycję języka na uczelni wyższej. W badaniu można również osiągnąć cele praktyczne. Poznanie różnic pomiędzy osobami pochodzenia ukraińskiego a polskimi studentami w kontekście studiów neofilologicznych na uczelni wyższej pozwoli m.in. na dostosowanie sposobu przekazywania wiedzy do indywidualnych potrzeb.

Problem badawczy stanowi uszczegółowienie celu badań i jest to „pytanie o naturę badanego zjawiska” (Pilch, Bauman, 2010, s. 43). Postawienie dobrych pytań badawczych jest kluczem do sukcesu każdego empirycznego projektu badawczego (Sunderland, 2015, s. 9). Na potrzeby niniejszego badania sformułowano następujący problem główny: **Jak doświadczenie naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej wpływa na uczenie się kolejnych języków na studiach neofilologicznych w Polsce?**

Problem główny konkretyzują problemy szczegółowe, które zestawiono z celami poznawczymi w tabeli 5.

Tabela 5. Problemy oraz cele poznawcze badania

Problemy badawcze	Cele poznawcze badania
Problem główny	Cel główny
Jak doświadczenie naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej wpływa na uczenie się kolejnych języków na studiach neofilologicznych w Polsce?	Wpływ dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków podczas studiów neofilologicznych
Problemy szczegółowe	Cele szczegółowe
Jakimi postawami charakteryzują się studenci wobec własnej dwujęzyczności oraz wobec innych języków?	Rozpoznanie, jakimi postawami charakteryzują się studenci pochodzenia ukraińskiego wobec własnej dwujęzyczności oraz poszczególnych języków, którymi się posługują
Jakie są motywacje wyboru kierunków neofilologicznych w Polsce przez osoby pochodzenia ukraińskiego?	Poznanie motywacji wyboru kierunków neofilologicznych w Polsce przez osoby pochodzenia ukraińskiego
Jak respondenci postrzegają wpływ doświadczeń naturalnej dwujęzyczności na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka?	Poznanie subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka obcego

Problemy badawcze	Cele poznawcze badania
Jak respondenci postrzegają i werbalizują własny proces przyswajania kolejnego języka w odniesieniu do akwizycji języka przez studentów z rodzin jednojęzycznych?	Poznanie subiektywnej oceny różnic pomiędzy osobami pochodzenia ukraińskiego i polskiego w kontekście akwizycji języka obcego
Czy w ocenie badanych ich bilingwizm rzutuje na procesy poznawcze w trakcie nauki innych przedmiotów na studiach neofilologicznych?	Rozpoznanie, czy – w subiektywnej ocenie respondentów – naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska ma wpływ na przyswajanie wiedzy podczas przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych
W jaki sposób naturalna dwujęzyczność wpływa na rozwój sprawności i kompetencji językowych?	Poznanie subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych

Źródło: opracowanie własne.

Znalezienie odpowiedzi na postawione pytania umożliwi uzyskanie nowej wiedzy i wypełnienie luki badawczej, która pojawiła się w kontekście badań nad dwujęzycznością studentów. Aby adekwatnie scharakteryzować problem badawczy oraz uwidocznić jego złożoność, należy ustalić zmienne. Aby opisać zmienne w sposób komunikatywny, wyznacza się wskaźniki (Pilch, Bauman, 2010, s. 53). Tabela 6 przedstawia zestawienie problemów badawczych, zmiennych oraz wskaźników.

Tabela 6. Problemy badawcze, zmienne i wskaźniki

Problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki
Problem główny	Zmienna globalna	Wskaźniki do badanych zmiennych są odpowiedziami na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu
Jak doświadczenie naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej wpływa na kształtowanie się kompetencji językowych i poznawczych na studiach neofilologicznych w Polsce?	Wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na kształtowanie się kompetencji językowych i poznawczych na studiach neofilologicznych w Polsce	1–47

Problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki
Problemy szczegółowe	Zmienne szczegółowe	Numer pytania
Jakimi postawami wobec własnej dwujęzyczności oraz wobec innych języków charakteryzują się studenci?	Sposób postrzegania (własnej) dwujęzyczności oraz postawy wobec innych języków	1–8
Jakie są motywacje wyboru kierunków neofilologicznych w Polsce przez osoby pochodzenia ukraińskiego?	Motywacje wyboru kierunków neofilologicznych	9–19
Jak respondenci postrzegają wpływ doświadczeń naturalnej dwujęzyczności na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka?	Wpływ naturalnej dwujęzyczności na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka	20–24, 26–28, 31
Jak respondenci postrzegają i werbalizują własny proces przyswajania kolejnego języka w odniesieniu do akwizycji języka przez studentów z rodzin jednojęzycznych?	Postrzeganie procesu przyswajania kolejnego języka w odniesieniu do studentów z rodzin jednojęzycznych	22, 25, 29, 30, 32
Czy w ocenie badanych ich bilingwizm rzutuje na procesy poznawcze w trakcie nauki innych przedmiotów na studiach neofilologicznych?	Wpływ naturalnej dwujęzyczności na naukę innych przedmiotów na studiach neofilologicznych	33–44
W jaki sposób naturalna dwujęzyczność wpływa na rozwój sprawności i kompetencji językowych?	Wpływ naturalnej dwujęzyczności na rozwój sprawności i kompetencji językowych	45–47

Źródło: opracowanie własne.

4.2. METODA, TECHNIKA I NARZĘDZIE BADAŃ

Systematyczne badania w tematyce dwujęzyczności podejmowane są od wielu lat, a ich wartość wzrasta w kontekście coraz częstszego występowania owego zjawiska (Zaborek, 2018, s. 231). Badania wśród osób dwu- i wielojęzycznych zwykle koncentrują się na zrozumieniu kognitywnych, lingwistycznych i behawioralnych aspektów dwu- i wielojęzyczności. W pracach Evy Gugenberger (2011) można prześledzić rozwój paradygmatów badawczych w zakresie wielojęzyczności względem lingwistyki kontaktu już od końca lat 60. Od roku 1980 systematycznie ukazuje się

„Journal of Multilingual and Multicultural Development”, kolejnym znaczącym forum dyskusji naukowej jest czasopismo „International Journal of Multilingualism” (wydawane od 2004 r. jako periodyk stowarzyszenia International Association of Multilingualism). Polskie badania nad dwujęzycznością rozwijają się od przełomu lat 70. i 80. XX wieku, kiedy to podjęto studia nad glottodydaktycznym aspektem bilingwizmu, których efektem były m.in. monografia Waldemara Woźniakowskiego (1982) oraz praca Jerzego Brzezińskiego (1987). Od tego czasu ukazało się wiele prac poświęconych tematyce dwu- i wielojęzyczności. Publikacje te dotyczą głównie psychologicznych i kognitywnych konsekwencji dwujęzyczności dzieci i młodzieży, zalet oraz trudności z niej wynikających, sposobów wychowania dwujęzycznego oraz edukacji dwujęzycznej (Białystok, 2005; Cieszyńska, 2006; Hufeisen, Marx, 2004; Laskowski, 2009; Olpińska-Szkiefko, 2004, 2009; Raćławska-Daniluk, 2020; Wodniecka, Haman, 2013). W kontekście badań nad dwu- i wielojęzycznością dominuje podejście ilościowe (Boratyńska-Sumara, 2015; de Houwer, 2007; Dębski, 2015; Kang, 2015; Ó hÍfearnáin, 2013; Sopata i in., 2021; Sopata, Długosz, 2022), choć opublikowano również wiele prac wykorzystujących metody jakościowe, takie jak: studium przypadku (Chung, 2006; Khan, 2017; Lipińska, 2013; Stępkowska, 2017; Walworth i in., 2021), badania biograficzne (Busch, 2017; Chira, 2023; Księżyk, 2023; Miodunka, 2016; Ritter, Hochholzer, 2019), wywiad narracyjny (Baynham, De Fina, 2017) czy też badanie w działaniu (Majewska, 2018).

4.2.1. METODY JAKOŚCIOWE

Badanie dotyczące dwujęzycznych studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących neofilologię w Polsce zaprojektowałam, przyjmując **perspektywę socjologiczną** (Miodunka, 2003; Pułaczewska, 2018; Stępkowska, 2019; Wróblewska-Pawlak, 2004). Metoda, którą postanowiłam wykorzystać, mieści się w obrębie **metod jakościowych** (Denzin, Lincoln, 2009; Flick, 2010, 2011; Gibbs, 2015; Jemielniak, 2012; Juszczyk, 2013; Konecki, 2000; Kvale, 2010; Silverman, 2007, 2008). Badania jakościowe mają charakter eksploracyjny, co oznacza, że umożliwiają dotarcie do prawdy o ludziach w sposób nierzadko wykraczający poza wyobrażenia osoby przygotowującej projekt badawczy, a także opierają się na parametrach niemierzalnych liczbowo i ukierunkowane są na rozumienie percepcji świata przez badanych (Jemielniak, 2012, s. 10).

Głównym celem badań jakościowych jest „kompleksowa charakterystyka zjawisk oraz analiza wszystkiego, co się z nimi wiąże, tzn. przyczyn, przebiegu, uwarunkowań i rezultatów w określonym kontekście, z uzyskaniem jak największej liczby szczegółów” (Stępkowska, 2019, s. 81). Podejście jakościowe pozwala dotrzeć do wewnętrznej perspektywy respondentów.

Badacze wykorzystujący podejście jakościowe są zgodni co do jego wysokiej wartości w świecie nauki (Besemeres, 2004; Pavlenko, 2002, za: Stępkowska, 2019, s. 75). Jako najważniejsze zalety metod jakościowych Zoltán Dörnyei (2015, s. 38–41) wymienia:

- charakter eksploracyjny metod jakościowych,
- nadawanie sensu złożoności,
- odpowiadanie na pytania „dlaczego”,
- poszerzanie zrozumienia,
- podłużne badanie dynamicznych zjawisk,
- elastyczność w przypadku niepowodzenia,
- bogaty materiał do raportu z badań.

Autor podaje również najczęściej wymieniane wady metod jakościowych:

- mała próba badawcza i problem z generalizacją wyników,
- duża rola badacza,
- brak rygoru metodologicznego,
- budowanie zbyt złożonych lub zbyt wąskich teorii,
- badania jakościowe są czasochłonne i pracochłonne (Dörnyei, 2015, s. 41–42).

Jedną ze strategii prowadzenia badań jakościowych jest **teoria ugruntowana**. Koncepcja teorii ugruntowanej sięga lat sześćdziesiątych XX wieku, gdy ukazała się książka *Odkrywanie teorii ugruntowanej* Barneya Glasera i Anselma Straussa (wyd. pol. 2009) (Hensel, Glinka, 2012, s. 90). Teoria ugruntowana opiera się na trzech głównych zasadach. Po pierwsze badania należy rozpocząć bez przyjmowania wstępnych hipotez. Podstawą teorii ugruntowanej jest podejście indukcyjne. Zasada ta ma uniemożliwić wpływ istniejących teorii na zjawiska zaobserwowane w terenie. Po drugie należy nieustannie porównywać ze sobą zebrane fragmenty materiału empirycznego w celu określenia kodów służących do uporządkowania i zinterpretowania materiału oraz wyróżnienia najważniejszych kategorii, które ostatecznie zostaną wykorzystane do zbudowania teorii dotyczącej badanego zjawiska. Po trzecie respondentów do badania wybiera się, aby jak najszerszej zaznaczyć się z problemem, a nie w celu uzyskania

próby reprezentatywnej (Hensel, Glinka, 2012, s. 89). Teoria, która zostaje ostatecznie sformułowana, ewoluuje w toku całego procesu badawczego „na zasadzie nieustannej interakcji między analizą i gromadzeniem danych” (Juszczyk, 2013, s. 184). Teoria ta jest konstruowana indukcyjnie i dobrze ugruntowana w danych empirycznych zebranych przez badacza bądź badaczkę (Juszczyk, 2013, s. 184).

Teoria ugruntowana doskonale nadaje się do analizowania problemów związanych z postrzeganiem fenomenów społecznych, dlatego też postanowiono wykorzystać owo podejście w niniejszych badaniach. Jako że metoda ma charakter jakościowy, sprawdzi się ona w tym projekcie badawczym, który opiera się na wykorzystaniu techniki indywidualnych wywiadów pogłębianych.

4.2.2. INDYWIDUALNY WYWIAD POGŁĘBIONY

Wywiad jest jedną z najczęściej wykorzystywanych technik w badaniach jakościowych (Juszczyk, 2013, s. 142). Opiera się on na interakcji pomiędzy badaczem a badanym. Wywiad jest specyficzną formą rozmowy (Kvale, 2010, s. 19), która ma charakter ukierunkowany i jest podporządkowana konkretnemu celowi, wyznaczonemu przez badacza. Forma rozmowy przypomina „naturalną” sytuację (Nicińska, 2000, s. 40). Istotną cechą wywiadów jest ich subiektywność (Gudkova, 2012, s. 112). Wiedza uzyskana przy pomocy wywiadu nie jest obiektywna, oddaje jednak adekwatnie subiektywne sensy i punkty widzenia respondentów (Stemplewska-Żakowicz, 2010, s. 88–89). Należy pamiętać, że wywiad to interakcja pomiędzy dwiema osobami. Zmiana jednego z czynników, np. badacza, miejsca czy czasu spotkania, może więc wpłynąć na wynik. Innymi wadami wywiadów są: wysokie koszty, stroniczość osoby prowadzącej oraz brak anonimowości (Juszczyk, 2013, s. 146). Jako zalety można wymienić elastyczność procedury zadawania pytań, możliwość kontrolowania sytuacji przez badacza bądź badaczkę, wysoki odsetek odpowiedzi oraz uzyskiwanie pełniejszych informacji (osoba prowadząca wywiad może dopytać, jeśli informacje będą niepełne) (Juszczyk, 2013, s. 146).

Ze względu na kolejność zadawanych pytań wywiady można podzielić na standaryzowane, nazywane również kwestionariuszowymi bądź skategoryzowanymi (Lewandowska, 2004, s. 287), w których pytania są zadawane respondentom w ściśle ustalonej kolejności, oraz niestandaryzowane – kolejność zadawania pytań może zostać

zmieniona przez badacza. Wywiady można także podzielić na ustrukturyzowane i nieustrukturyzowane pod względem treści zadawanych pytań. Podczas wywiadów ustrukturyzowanych badacz zadaje rozmówcy pytania zamknięte, z kolei w wywiadach nieustrukturyzowanych, zwanych także swobodnymi, stosuje się pytania otwarte, na które respondent może odpowiedzieć w dowolny sposób (Gudkova, 2012, s. 113). Wywiady nieustrukturyzowane, swobodne określane są również jako wywiady pogłębione (ang. *in-depth interview*) (Stępkowska, 2019, s. 83). Wywiady można ponadto podzielić na indywidualne i grupowe (zbiorowe) oraz na ukryte i jawne (Juszczak, 2013, s. 145; Lewandowska, 2004, s. 287).

Najchętniej wykorzystywaną formą wywiadów w badaniach jakościowych są wywiady niestandardyzowane i nieustrukturyzowane (bądź częściowo ustrukturyzowane). Badania przeprowadzane przy pomocy wywiadu pogłębionego „noszą charakter eksploracyjny, czyli ich celem jest poznanie i opis zachodzących zależności, zjawisk lub zachowań, a nie testowanie postawionych hipotez” (Gudkova, 2012, s. 113). Wywiad pogłębiony można jednak traktować jako „swoistą i samodzielną technikę badawczą” (Miński, 2017, s. 37). Ta metoda ma liczne zalety, głównie „umożliwia pełne poznanie i zrozumienie postawy konkretnej osoby jako indywidualności” (Nicińska, 2000, s. 42). Dzięki wywiadam indywidualnym można uzyskać informacje, które ukształtowały się bezpośrednio w jednostce i nie są obciążone wpływem innych osób (w przeciwieństwie do wywiadów grupowych). Ten rodzaj wywiadów stwarza dobrą atmosferę do wyrażania kwestii kontrowersyjnych, szczerych opinii i poglądów (Nicińska, 2000, s. 42). Liczba badań jakościowych z wykorzystaniem wywiadu pogłębionego stale rośnie (Miński, 2017, s. 32). Na potrzeby niniejszego badania również wykorzystano metodę wywiadu niestandardyzowanego i nieustrukturyzowanego (swobodnego, pogłębionego), nazywanego często **indywidualnym wywiadem pogłębionym**.

Badanie metodą indywidualnego wywiadu pogłębionego może być realizowane przy pomocy scenariusza wywiadu, który składa się z precyzyjnie sformułowanych pytań bądź tematów, które zostaną poruszone podczas rozmowy. Sformułowania te powinny mieć charakter otwarty i zachęcać do dłuższych wypowiedzi oraz do dzielenia się emocjami i doświadczeniami. Istotne jest także dopasowanie stylu pytań do specyfiki rozmówców oraz używanego przez nich języka (Gudkova, 2012, s. 121). Kolejność poruszania poszczególnych tematów, które zawarto w kwestionariuszu

wywiadu, może być zmieniana (Nicińska, 2000, s. 41). Na potrzeby badania przygotowano kwestionariusz wywiadu z dużą liczbą przykładowych pytań, w trakcie wywiadu decydowano jednak, w jakiej formie i czy dane pytania zostaną zadane respondentom. Taki scenariusz służy strukturyzacji wywiadu oraz temu, aby prowadzący badanie nie zapominał o ważnych kwestiach podczas prowadzenia wywiadu²³.

Wykorzystanie metody wywiadu pogłębionego podczas badań pozwala uzyskać doświadczenia i interpretacje faktów od rozmówców, umożliwia wgląd w punkt widzenia uczestników badania. Wątki, które porusza badacz, są przez respondenta rozwijane bądź precyzowane w sposób nieskrępowany (Konecki, 2000, s. 169), co jest szczególnie ciekawe w kontekście prowadzenia badań nad dwujęzycznością. Jak pisze Agnieszka Stępkowska (2019, s. 75):

Zwiększona świadomość metajęzykowa osób dwu- i wielojęzycznych oznacza, że ci badacze, którzy zyskają dostęp do wielojęzycznych doświadczeń, mogą zaoferować unikalny wgląd w emocjonalny i psychologiczny wymiar użycia języka przez te osoby.

Niniejsze badanie umożliwi wgląd w doświadczenia wielojęzycznych studentów pochodzenia ukraińskiego, co wydaje się niezwykle interesujące.

Należy podkreślić, że wywiady w badaniach jakościowych nie pozwolą raczej na pozyskanie obiektywnych informacji o faktach, nie są one odpowiednie do weryfikowania i falsyfikowania twardych relacji czy korelacji (Szymańska, Köhler, 2018, s. 240). Metoda ta niesie ze sobą także szereg ograniczeń, np. wywiady mogą doprowadzić do zebrania zbyt ogólnych informacji, jeśli respondent nie ma sprecyzowanych poglądów w omawianych podczas wywiadu kwestiach (Nicińska, 2000, s. 43).

Proces przeprowadzania badań z wykorzystaniem wywiadu jakościowego podzielono na siedem podstawowych etapów: konceptualizacja, projektowanie badania, prowadzenie wywiadów, transkrypcja, analiza, weryfikacja oraz przygotowanie raportu (Kvale, 2010, s. 77, za: Gudkova, 2012). Przygotowanie do wywiadu składa się z dwóch etapów. Pierwszy krok to opracowanie scenariusza wywiadu na podstawie pytań badawczych, a drugi – wybór rozmówców, uzyskanie ich zgody na przeprowadzenie

²³ Kwestionariusz wywiadu, który został przygotowany w celu przeprowadzenia rozmowy, znajduje się w aneksie (załącznik 1).

wywiadu oraz ustalenie miejsca wywiadu (Gudkova, 2012, s. 121). Uzgodnienie trafnego okresu na przeprowadzanie badań jest również bardzo istotne.

Podczas wyboru miejsca przeprowadzenia wywiadu należy wziąć pod uwagę to, że najlepszym rozwiązaniem jest środowisko naturalne badanego, w którym czuje się on najbardziej komfortowo. Jednocześnie miejsce powinno umożliwić obserwację respondenta (Gudkova, 2012, s. 123). W przypadku niniejszego badania część wywiadów przeprowadzono w formie online (poprzez komunikator MS Teams) ze względu na pandemię COVID-19. Środowisko domowe z pewnością wpływało na komfort uczestników. Respondenci nie czuli się skępowani, ponieważ już przyzwyczaili się do takiego sposobu komunikacji. Kamera umożliwiała pozyskiwanie danych empirycznych poprzez obserwację. Wywiady przeprowadzane z osobami spoza Szczecina również odbyły się w formie online ze względów organizacyjnych. Część badań odbyła się w salach Uniwersytetu Szczecińskiego.

Postawa badacza podczas wywiadów swobodnych odgrywa kluczową rolę. Badacz powinien tworzyć atmosferę zaufania, aktywnie odpowiadać na reakcje rozmówcy i zachęcać do dzielenia się emocjami i doświadczeniami (Nicińska, 2000, s. 41). Wywiad ten ma charakter interaktywny i współtwórczy, przypominający rozmowę. Badacz powinien dbać o dynamikę, stosując pytania pogłębiające w odpowiednich momentach, a trudniejsze tematy zostawić na koniec, aby nie zniechęcać rozmówcy. Choć scenariusz wywiadu jest przygotowany, należy być otwartym na dygresje i nie przerywać interesujących wypowiedzi (Gudkova, 2012, s. 123–125). Komfort respondenta zwiększa szczerść jego odpowiedzi, dlatego badacz musi aktywnie słuchać i okazywać wsparcie, także niewerbalne (Stępkowska, 2019, s. 83). Praktyka i dobre przygotowanie są niezbędne do doskonalenia tej umiejętności.

4.3. ORGANIZACJA BADANIA

Podczas planowania badania założono, że będzie składało się ono z trzech etapów (badanie pilotażowe, pierwszy rzut badania, drugi rzut badania). Ostateczny harmonogram wywiadów prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Harmonogram wywiadów

Data	Etap	Liczba wywiadów
maj 2021	badanie pilotażowe	5
styczeń–lipiec 2022	badanie główne 1	8
czerwiec–październik 2022	badanie uzupełniające 1	6
kwiecień–maj 2023	badanie główne 2	10
październik 2023	badanie uzupełniające 2	4

Źródło: opracowanie własne.

Na pierwszym etapie w maju 2021 roku przeprowadzono badanie pilotażowe. Nawet w przypadku bardzo starannego przygotowania zwykle podczas badań pilotażowych ujawniają się subtelne wady w projekcie lub realizacji badania, które nie były zauważalne w teoretycznym planie badawczym (Mackey, Gass, 2016, s. 52–53). Cele badania pilotażowego były następujące:

- sprawdzenie, czy znajdują się osoby chętne do udziału w badaniach i czy ich liczba będzie wystarczająca;
- weryfikacja poprawności konstrukcji kwestionariusza wywiadu;
- analiza długości trwania wywiadu;
- próba transkrypcji wywiadów.

Badanie pilotażowe obejmowało pięć indywidualnych wywiadów pogłębionych z osobami pochodzenia ukraińskiego studiującymi kierunki neofilologiczne na Uniwersytecie Szczecińskim. Przeprowadzenie wywiadów oraz próba ich transkrypcji ujawniła nieścisłości, które uwzględniono podczas przygotowywania badania głównego. Wyniki badań pilotażowych opublikowano w artykułach naukowych (van Wijgerden, 2022a, 2022b) i nie zostaną one uwzględnione w analizie materiału badawczego w niniejszej monografii.

Wnioski wyciągnięte z badania pilotażowego umożliwiły bezproblemowe przeprowadzenie badania głównego wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce i badania uzupełniającego w grupie studentów kierunków neofilologicznych, którzy wychowali się w rodzinach jednojęzycznych. Bezpośrednio po przeprowadzeniu wywiadu wykonywano jego ręczną transkrypcję.

Po dwóch turach badań zdecydowano, że osiągnięto stan nasycenia teoretycznego, a dalsze zbieranie danych nie wzbogaci wiedzy i nie pomoże w rozwijaniu teorii. Podjęto w związku z tym decyzję o zakończeniu przeprowadzania wywiadów. Takie działanie było odpowiednie podczas zbierania danych w badaniach prowadzonych zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej. Na początku badania nie jest znana wielkość i skład próby, a dopiero po przeprowadzeniu pewnej liczby wywiadów podejmuje się decyzję o tym, jaka liczba będzie odpowiednia (Hensel, Glinka, 2012, s. 92).

Wywiady odbywały się zarówno w formie stacjonarnej, jak i online. Forma i miejsce wywiadu były uzgadniane wspólnie. Początkowo rozmowy przeprowadzano online ze względu na pandemię. Gdy zajęcia znów odbywały się stacjonarnie, zdecydowano, że rozmowy również mogą odbywać się twarzą w twarz. W niektórych sytuacjach było to jednak trudne organizacyjnie, dlatego też respondentów ze Szczecina zapraszano na rozmowy stacjonarne, a osobom z odleglejszych miast (m.in. Lublin, Gorzów Wielkopolski) proponowano wideorozmowy online. Niektóre osoby ze Szczecina także preferowały wywiad w formie online, na co się zgadzałam, aby zapewnić komfort uczestnikom badania. Nie zauważono istotnych różnic w zachowaniu studentów w danych sytuacjach, każda forma rozmowy odbywała się w środowisku, w którym respondenci czuli się bezpiecznie, zatem w analizie całościowej postanowiono nie rozdzielać wywiadów przeprowadzanych stacjonarnie od tych, które odbywały się online. Wywiady odbywały się w języku polskim. Tabela 8 prezentuje zestawienie informacji na temat terminu oraz sposobu przeprowadzania danego wywiadu. Tożsamość badanych została utajniona, a dane osobiste zastąpione numerami, co jest niezwykle istotne w kontekście etyki przeprowadzania wywiadów jakościowych (Ciuk, Latusek-Jurczak, 2012, s. 31).

Tabela 8. Termin i forma rozmowy

	Numer wywiadu	Termin	Forma rozmowy
Badanie pilotażowe	1	13.05.2021	online
	2	14.05.2021	online
	3	18.05.2021	online
	4	22.05.2021	online
	5	22.05.2021	online

	Numer wywiadu	Termin	Forma rozmowy
Badanie główne 1	6	19.01.2022	online
	7	20.01.2022	online
	8	20.01.2022	stacjonarnie
	9	2.02.2022	online
	10	10.02.2022	online
	11	29.05.2022	stacjonarnie
	12	7.06.2022	stacjonarnie
	13	13.07.2022	online
Badanie główne 2	14	14.04.2023	online
	15	14.04.2023	online
	16	25.04.2023	online
	17	28.04.2023	online
	18	28.04.2023	online
	19	2.05.2023	online
	20	3.05.2023	online
	21	3.05.2023	online
	22	9.05.2023	online
	23	9.05.2023	online
Badanie uzupełniające	1 (u)	3.06.2022	stacjonarnie
	2 (u)	6.06.2022	stacjonarnie
	3 (u)	7.06.2022	stacjonarnie
	4 (u)	9.06.2022	stacjonarnie
	5 (u)	14.06.2022	stacjonarnie
	6 (u)	27.10.2022	stacjonarnie
	7 (u)	18.10.2023	stacjonarnie
	8 (u)	24.10.2023	stacjonarnie
	9 (u)	25.10.2023	stacjonarnie
	10 (u)	25.10.2023	stacjonarnie

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na długość wywiadu znalezienie osób chętnych do udziału w badaniu nie było łatwe. Wywiad pogłębiony zwykle trwa od kilkunastu minut do dwóch godzin (Labov, 1984, s. 32; Stępkowska, 2019, s. 86; Nicińska, 2000, s. 41; Miński, 2017, s. 32), a w tym przypadku około godziny. Powodem, dla którego studenci zgadzali się na wzięcie udziału w badaniu, była głównie chęć pomocy (przysługa). Zdarzało się jednak, że respondenci byli zaintrygowani prowadzonym badaniem albo interesowali się zjawiskiem dwu- i wielojęzyczności. Ciekawość poznawcza w odniesieniu do danego tematu ma istotny wpływ na dobry przebieg wywiadu (Stępkowska, 2019, s. 84).

W ramach tego badania zdecydowano się na technikę doboru próby na podstawie własnego osądu (ang. *judgement sampling*). Technika ta jest niestatystyczna, nie pozwoli więc na uogólnienie wyników w odniesieniu do badanej populacji (Stępkowska, 2019, s. 85). Dobór próby był uzależniony od dostępności osób badanych. Zasada teoretycznego pobierania prób jest również odpowiednia dla badań prowadzonych zgodnie z zaleceniami teorii ugruntowanej (Hensel, Glinka, 2012, s. 92).

4.3.1. CHARAKTERYSTYKA UCZESTNIKÓW WYWIADÓW

Informacje biograficzne uczestników²⁴ badań głównych zostały przedstawione w tabelach 9 i 10. Jak już wspomniano, respondenci byli dobierani według dostępności. W niektórych przypadkach w trakcie wywiadu okazywało się, że uczestnik badania nie spełnia wyznaczonych kryteriów, mimo to wywiady te zrealizowano do końca i wykonano ich transkrypcję. Wypowiedzi respondentów 15 i 22 nie będą jednak brane pod uwagę w kontekście wpływu naturalnej dwujęzyczności na naukę języków oraz na studia na kierunku neofilologicznym. Wypowiedzi uzyskane podczas wywiadu 10 nie zostaną zaś uwzględnione w kontekście motywacji wyboru kierunków neofilologicznych.

²⁴ Używając sformułowania „uczestnicy”, mam na myśli zarówno uczestników, jak i uczestniczki. Skrócona wersja służy poprawie czytelności tekstu. To samo dotyczy sformułowań „respondenci”, „badani”, „studenci”.

Tabela 9. Badanie główne 1 – informacje biograficzne

Numer wywiadu	6	7	8	9	10	11	12	13
Miejsce zamieszkania	Szczecin	wieś w okolicy Gorzowa Wlkp.	Szczecin	Szczecin	Gorzów Wielkopolski	Szczecin	Szczecin	Szczecin
Miasto rodzinne	Switłowodsk	Sumy	Żytomierz	Kropywnycki	Charków	Lwów	Odessa	Dniepr
Wiek	20	27	17	22	50	18	20	20
Płeć	K	K	K	K	K	K	K	M
Uczelnia, kierunek studiów, rok studiów	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 3 rok)	Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, filologia germańska (1 stopień, 3 rok)	Uniwersytet Szczeciński, lingwistyka dla biznesu (1 stopień, 1 rok)	Uniwersytet Szczeciński, lingwistyka dla biznesu (1 stopień, 2 rok)	Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, filologia germańska (1 stopień, 3 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 3 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska z dodatkowym językiem obcym (1 stopień, 3 rok)
Narodowość	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	polska, ukraińska	ukraińska	ukraińska
Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska (tak/nie)	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Długość pobytu w Polsce	3 lata	–	3 lata	4 lata	4 lata	2 lata	3 lata	3 lata
Edukacja jako główna przyczyna przyjazdu do Polski (tak/nie)	tak (studia)	tak (studia)	tak (studia)	tak (studia)	nie (podjęcie pracy)	tak (studia)	tak (studia)	tak (studia)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Badanie główne 2 – informacje biograficzne

Numer wywiadu	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Miejsce zamieszkania	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin	Lublin
Miasto rodzinne	miejscowość w okolicy Lwowa	Lwów	Ługańsk	Biała Cerkiew	wieś w obwodzie iwanofrankowskim	Równe	Nowy Rozdół	Chmielnicki	mała miejscowość w okolicy Lwowa	Winnica
Wiek	20	23	22	23	18	18	17	18	21	20
Płeć	K	K	K	K	M	K	K	K	M	K
Uczelnia, kierunek studiów, rok studiów	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 3 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 3 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 2 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (2 stopień, 1 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 2 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 1 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 1 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 1 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 2 rok)	UMCS Lublin, lingwistyka stosowana (1 stopień, 1 rok)
Narodowość	ukraińska	ukraińska	polska, ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska	ukraińska
Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska (tak/nie)	tak	nie (rosyjski w wieku 6 lat)	tak	tak	tak	tak	tak	tak	nie (rosyjski w wieku 9 lat)	tak
Długość pobytu w Polsce	6 lat	7 lat	6 lat	poł roku	2 lata	rok i trzy miesiące	poł roku	poł roku	2 lata	poł roku
Edukacja jako główna przyczyna przyjazdu do Polski (tak/nie)	tak (liceum)	tak (studia)	tak (technikum)	tak (kontynuacja studiów w Polsce)	tak	tak (studia)	tak (studia)	tak (decyzja ze względu na wojnę)	tak (studia)	tak (studia)

Źródło: opracowanie własne.

4.3.2. BADANIE UZUPEŁNIAJĄCE

Wśród studentów kierunków neofilologicznych wychowanych w rodzinach jednojęzycznych przeprowadzono badanie uzupełniające, które umożliwiło skontrastowanie i porównanie odpowiedzi uzyskanych od studentów pochodzenia ukraińskiego z wypowiedziami polskich studentów. Na potrzeby tego badania sformułowano następujący problem główny: Jak osoby jednojęzyczne²⁵ postrzegają osoby dwujęzyczne na studiach na kierunkach neofilologicznych w Polsce w odniesieniu do własnego rozwoju językowego i pozajęzykowego?

Zestawienie problemów badawczych, zmiennych oraz wskaźników dla badania w grupie uzupełniającej przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Badanie uzupełniające – zmienne i wskaźniki

Problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki
Problem główny	Zmienna globalna	Wskaźniki do badanych zmiennych są odpowiedziami na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu
Jak osoby jednojęzyczne postrzegają osoby dwujęzyczne na studiach na kierunkach neofilologicznych w Polsce w odniesieniu do własnego rozwoju językowego i pozajęzykowego?	Postrzeganie przez osoby jednojęzyczne osób dwujęzycznych studiujących na kierunkach neofilologicznych w Polsce w odniesieniu do własnego rozwoju językowego i pozajęzykowego	1–46

²⁵ Na potrzeby niniejszego badania przyjęto uproszczone określenie „osoby jednojęzycznej”, przez które rozumie się osoby, które nie nabyły dwujęzyczności naturalnej (do 3. roku życia). Użycie tego sformułowania w odniesieniu do studentów wychowanych w rodzinach jednojęzycznych, którzy studiują kierunek neofilologiczny, nie jest tożsame z definicjami (również powinni oni zostać nazwani osobami dwu- bądź wielojęzycznymi), ma jednak na celu rozróżnienie obu grup.

Problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki
Problemy szczegółowe	Zmienne szczegółowe	Numer pytania
Jakimi postawami charakteryzują się respondenci wobec zjawiska dwujęzyczności oraz wobec innych języków?	Nastawienie respondentów wobec dwujęzyczności oraz innych języków	1–6
Jakie są motywacje wyboru przez badanych kierunków neofilologicznych w Polsce?	Motywacje wyboru kierunków neofilologicznych	7–17
Jak respondenci postrzegają i werbalizują własny proces przyswajania kolejnego języka w odniesieniu do akwizycji języka przez studentów z rodzin dwujęzycznych?	Postrzeganie i werbalizacja własnego procesu przyswajania języka przez osoby jednojęzyczne w odniesieniu do osób z rodzin dwujęzycznych	18–31
Czy w ocenie badanych naturalna dwujęzyczność rzutuje na procesy poznawcze w trakcie nauki innych przedmiotów na studiach neofilologicznych?	Wpływ naturalnej dwujęzyczności na naukę przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych	38, 39, 42
Jak respondenci przyswajają wiedzę w trakcie nauki przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych?	Przyswajanie wiedzy w trakcie nauki przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych	32–37, 39–41
W jaki sposób, w opinii respondentów, naturalna dwujęzyczność wpływa na rozwój sprawności i kompetencji językowych?	Wpływ dwujęzyczności na rozwój sprawności i kompetencji językowych	46
Jak rozwijają się sprawności i kompetencje językowe u badanych?	Rozwój sprawności i kompetencji językowych u badanych	43–45

Źródło: opracowanie własne.

W ramach badań uzupełniających przygotowano scenariusz wywiadu zbliżony do scenariusza wywiadu dla grupy głównej. Kwestionariusz również załączono w aneksie (załącznik 2).

Do udziału w tym badaniu zgłosiło się znacznie więcej chętnych. Liczbę respondentów ograniczono jednak do 10, ponieważ badanie miało być jedynie uzupełnieniem badań w grupie głównej. Badanie w grupie uzupełniającej miało umożliwić wgląd w to, jak osoby jednojęzyczne postrzegają osoby dwujęzyczne (w tym osoby pochodzenia ukraińskiego) na studiach na kierunkach neofilologicznych. Respondentom zadano pytania, które pozwolą porównać ze sobą osoby pochodzenia polskiego i ukraińskiego w kontekście studiów na kierunkach neofilologicznych w Polsce. Jak już wspomniano, niniejsze badanie nie wskaże twardych korelacji ani związków pomiędzy zmiennymi, ale da wgląd w specyfikę badanego problemu.

Wyniki uzyskane podczas rozmów w grupie uzupełniającej zostaną opisane w podrozdziale 5.7 zarówno w odniesieniu do wyników uzyskanych podczas badań w grupie głównej, jak i niezależnie. W tabeli 12 przedstawiono informacje biograficzne osób, które wzięły udział w badaniu uzupełniającym.

Tabela 12. Badanie uzupełniające – informacje biograficzne

Numer wywiadu	1 (u)	2 (u)	3 (u)	4 (u)	5 (u)	6 (u)	7 (u)	8 (u)	9 (u)	10 (u)
Miejsce zamieszkania	Szczecin	Szczecin	Kolin	Szczecin	Szczecin	Szczecin	Szczecin	Bezzrzecze	Szczecin	Szczecin
Miasto rodzinne	Szczecin	Szczecin	Stargard	Szczecin	Szczecin	Stargard	Szczecin	Szczecin	Szczecin	Szczecin
Wiek	23	22	21	21	21	20	21	45	26	20
Płeć	K	K	M	K	M	K	K	K	K	K
Uczelnia, kierunek studiów, rok studiów	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (2 stopień, 1 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska z dodatkowym językiem obcym (1 stopień, 2 rok); filologia norweska (1 stopień, 1 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska z dodatkowym językiem obcym (1 stopień, 1 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska z dodatkowym językiem obcym (1 stopień, 2 rok)	Uniwersytet Szczeciński, filologia germańska z dodatkowym językiem obcym (1 stopień, 2 rok)
Narodowość	polska	polska	polska	polska	polska	polska	polska	polska	polska	polska
Znajomość języków obcych	niemiecki, angielski, hiszpański, francuski, holenderski	niemiecki, angielski, hiszpański	niemiecki, angielski, hiszpański	niemiecki, angielski, francuski	niemiecki, angielski	niemiecki, angielski	niemiecki, angielski, szwedzki, norweski	niemiecki, rosyjski	angielski, niemiecki	niemiecki, angielski, szwedzki, rosyjski
Wcześniejsze doświadczenia związane ze studiami	ukończone studia 1 stopnia (lingwistyka stosowana niemiecki z francuskim, Uniwersytet Warszawski), rok studiów na SGH	brak	brak	brak	brak	brak	jeden semestr na kierunku psychologia (Uniwersytet Szczeciński)	ukończone studia na kierunku pedagogika wczesnoszkolna (Uniwersytet Szczeciński)	ukończone studia na kierunku turystyka i rekreacja (Uniwersytet Szczeciński)	brak

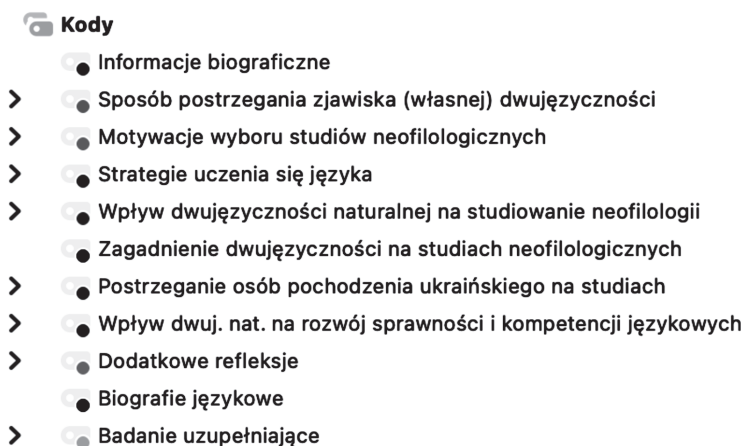
Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ 5

NATURALNA DWUJĘZYCZNOŚĆ UKRAIŃSKO- ROSYJSKA A STUDIA NEOFILOLOGICZNE W POLSCE – ANALIZA DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW

Wypowiedzi respondentów zebrane przy pomocy indywidualnych wywiadów pogłębianych zostały spisane i poddane dogłębnej analizie²⁶, do której przeprowadzenia wykorzystano program MAXQDA2022. Rysunek 1 przedstawia drzewo kodowe przygotowane w celu przeprowadzenia badania. W dalszej części rozdziału zostaną zaprezentowane drzewa kodowe do zakodowanych fragmentów.

²⁶ Szczegółowy opis założeń metodologicznych, całościowe transkrypcje wywiadów oraz bardziej wnikliwa analiza materiału badawczego z większą liczbą przykładów dostępne są w rozprawie doktorskiej *Naturalna dwujęzyczność a studia neofilologiczne. Kształtowanie się kompetencji językowej i poznawczej studentów z biografią bilingwalną na przykładzie osób pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce*, dostępnej na stronie: <https://bip.usz.edu.pl/doktorat-habilitacja/20927/louise-van-wijgerden-bachta>.



Rysunek 1. Drzewo kodowe – główne zagadnienia

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

Wyniki zaprezentowano w podziale na bloki tematyczne, które stanowiły podstawę kwestionariusza wywiadu. Pierwszy blok tematyczny dotyczący informacji biograficznych podsumowano w tabelach 9, 10 i 12 (zob. podrozdziały 4.3.1 oraz 4.3.2). W tym rozdziale wypowiedzi respondentów będą cytowane²⁷.

5.1. SPOSÓB POSTRZEGANIA ZJAWISKA (WŁASNEJ) DWUJĘZYCZNOŚCI

Jednym z aspektów poruszanych podczas wywiadów było nastawienie respondentów wobec dwujęzyczności, zarówno w kontekście ogólnym, jak i w odniesieniu do własnej dwujęzyczności. Wśród tematów rozmów znalazło się również nastawienie wobec poszczególnych języków, którymi posługują się badani. Rysunek 2 przedstawia drzewo kodowe, które stworzono na potrzebę analizy pozyskanego materiału badawczego opisanego poniżej.

²⁷ Wypowiedzi przetranskrybowano zgodnie z oryginalną składnią oraz odmianą i w takiej formie zostaną przedstawione w niniejszej publikacji.



Rysunek 2. Drzewo kodowe – sposób postrzegania zjawiska (własnej) dwujęzyczności

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

5.1.1. NASTAWIENIE WOBEC DWUJĘZYCZNOŚCI

Respondenci w większości deklarowali pozytywne nastawienie wobec zjawiska dwujęzyczności, opisywali je w odniesieniu do siebie, podawali przykłady z własnego życia, gdy ich dwujęzyczność stanowi zaletę. Jako przykład posłużą poniższe wypowiedzi:

– Tylko przyjemny miałam. Ja widzę w tym **tylko same zalety**²⁸ tak naprawdę. (12, poz. 54)²⁹

– Oczywiście to jest dobrze, że mogę mówić i po ukraińsku, i po rosyjsku, i oczywiście po polsku. Czyli krótko mówiąc, mogę powiedzieć, że **mam do tego dobre odnośnienie**. (22, poz. 38)

– Moim zdaniem **pozytywne**. Dlatego że ja jestem za tym, żeby zawsze się rozwijać. Bo w moich w planach jeszcze jest nauczyć się szwedzkiego, włoskiego i hiszpańskiego. Tak że bardzo pozytywnie to rozpatruję. (15, poz. 36)

²⁸ Wyróżnienia w zacytowanych wypowiedziach pochodzą od autorki.

²⁹ Sygnatury odnoszą się do transkrypcji wywiadów, które posiadają następujący wzór: (numer wywiadu, numer pozycji). Sygnatury tworzone są automatycznie przez program MAXQDA 2022.

Zalety, które były wymieniane przez respondentów, to m.in. możliwość komunikowania się z ludźmi z innych krajów.

– Ja uważam, że to jest pozytywne, bo ja stosuję ten język, który mi pasuje w tej sytuacji, tak? **Mogę dogadać się z ludźmi z różnych krajów** i tyle w zasadzie, więc mi to na pewno pomaga. Bo ja uważam, że im więcej człowiek zna języków, tym mu jest łatwiej w życiu, więc na pewno to jest dobre. (16, poz. 36)

– **Że mogę się dogadać z ludźmi z wielu stron**, bo rosyjski znają w bardzo dużej ilości państw. (12, poz. 36)

– **Mogę rozmawiać z ludźmi, którzy nie znają ukraińskiego**. Niektórzy cudzoziemcy uczą się rosyjskiego, tak że mogę się z nimi komunikować. (21, poz. 40)

Oprócz komunikacji w tych językach możliwe jest również czytanie książek, na co zwrócił uwagę jeden z respondentów.

– Myślę, że to pozytywne. Tak myślę, że czym więcej znam języków, to ciekawe to. **Mogę czytać i w rosyjskim, i z kim spotkać się i w języku ukraińskim**, no to ciekawe. (10, poz. 25–26)

Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska jest także zaletą na rynku zawodowym w Polsce.

– Chyba to, że na przykład w Polsce **mam trochę więcej zawodów do wyboru**, ponieważ wiedza nie tylko języka ukraińskiego, lecz rosyjskiego, też trochę rozszerza sferę, w której mogę pracować. (13, poz. 19)

Swoje pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności badani niejednokrotnie motywowali łatwością przyswajania kolejnych języków.

– Jak najbardziej pozytywne. Tak naprawdę od dziecka uczyłam się tego, przyzwyczajałam się, że to jest normalne, że języki są różna, że są słowa, które w jednym języku znaczą jedno, a w drugim języku coś zupełnie innego albo coś lekko innego. I że są to normalne różnice i trzeba to pamiętać. Więc jak najbardziej uważam, że to **przyczyniło się do łatwości uczenia się nowych języków** w moim przypadku. Zwłaszcza w kontekście innych języków słowiańskich, na przykład polskiego. (7, poz. 20)

– Może wcześniej tego nie zauważałam, ale teraz, jak na przykład nawet uczyłam się tego języka polskiego chyba w 2018 roku przez miesiąc czy półtora miesiąca, zanim przyjechałam do Polski, to tak naprawdę ludzie, którzy pytali mnie: „A ile się uczysz polskiego?”, ja mówiłam, że tak naprawdę parę miesięcy tylko, a oni mówili, że „Co? Jak to jest możliwe?”. No więc to raczej coś daje. Być może na jakimś poziomie podświadomości to daje potem, że **łatwiej przyswajać języki**. Na przykład polski, czeski też bardzo mi się spodobał i zauważyłam, że chociaż w wymowie języki te są podobne – polski, czeski i rosyjski – ale tak naprawdę na piśmie idzie gorzej. I zauważyłam, że z wymowy jakoś łatwiej mi to przychodzi. Być może to jest też jakiś tam plus dwujęzyczności, że **łapię to jakoś na słuch**. (9, poz. 19)

– Poprzednio nie miałem żadnych nastawień, że jestem osobą dwujęzyczną od urodzenia. Ale mniej więcej podczas nauki języka polskiego zrozumiałem, że to jest dość przydatne, ponieważ za pomocą wiedzy nie tylko języka ukraińskiego, lecz także języka rosyjskiego, **łatwiej było mi się uczyć języka polskiego**, ponieważ słownictwo też pomaga. Bo oczywiście wiem, że język ukraiński jest dość podobny do języka polskiego, ale też niektórzy słowa z języka rosyjskiego są podobne do słów z języka polskiego. I tak samo podczas nauki języka niemieckiego dość często zdarzało się tak, że podczas uczenia się nowych słówek przychodził mi do głowy, że a, no to coś podobne jest w języku rosyjskim. Tu bardziej są podobieństwa języka niemieckiego i rosyjskiego. Na przykład takie słowa jak *Landschaft*, *Rucksack* i tak dalej. (13, poz. 17)

W wypowiedziach respondenci niejednokrotnie wskazywali na to, że dwujęzyczność jest „normalna” w Ukrainie i że nie myśleli o sobie nigdy jako o osobie dwujęzycznej. Respondenci używali takich sformułowań jak „dla nas”, „u wszystkich”, co może wskazywać na to, że społeczeństwo ukraińskie przyzwyczaiało się do takiego stanu rzeczy i posługiwanie się na co dzień dwoma językami stanowi normę w Ukrainie. Powszechność zjawiska powoduje, że niektóre osoby nie zauważały tego, że są dwujęzyczne. Nie postrzegały siebie także jako wyjątkowych osób.

– (...) do dzisiejszego spotkania naszego to ja nawet nie myślałam o tym, że jestem **dwujęzyczną osobą**. Nie wiem. To tak jakby odrodzenie. (6, poz. 44)

– Tak. U wszystkich jest takie nastawienie, że **to jest takie normalne**. (6, poz. 46)

– Nie, po prostu mnie się wydawało, że **ta dwujęzyczność to jest coś normalnego**. W sensie, że jest dużo takich krajów i to nie jest jakieś zjawisko, nie wiadomo jakie, nie? Że jakby wokół mnie były tylko takie osoby w Ukrainie, więc to nie był efekt wow, że: „o, ty tam znasz dwa języki”, tak? Dopiero tutaj jakby zrozumiałam, że aha, przecież Polacy mają jeden język. Jak jeden? Jakby ja dwa, oni jeden. (16, poz. 64)

Zaprezentowane stwierdzenia uzupełnia następująca wypowiedź:

– **Na tym też polega dwujęzyczność, że coś się wydaje normalne**. Jeśli się zmieniają osoby koło mnie czy kontekst to (...) automatycznie się przełączam na inny język i to jest normalne. (7, poz. 26)

Stwierdzenie to pokazuje, że osoby, które są dwujęzyczne od najmłodszych lat, często nie myślą świadomie o tym, jak nabyły dane języki. Jest to coś naturalnego, nieodłączny element życia.

Niektórzy badani zwracali uwagę na podobieństwa pomiędzy językiem ukraińskim i rosyjskim i sugerowali, że ta dwujęzyczność nie jest tak wyjątkowa, jak np. dwujęzyczność ukraińsko-angielska czy rosyjsko-angielska.

– Oczywiście to jest pozytywne, ale... Jak to powiedzieć? (...) Jeżeli bym wiedziała od dzieciństwa język ukraiński i angielski albo rosyjski i angielski, to naprawdę byłoby lepiej, a tak..., to tak nie za dużo mnie daje możliwości jakichś, że ja wiem w dwa językach. **Oba oni są takie podobne**. (11, poz. 36)

– Myślę, że to jest pozytywne, ale nie wiem, czy chciałabym znać sam język rosyjski jako drugi. (21, poz. 38)

Nie wszyscy podzielają jednak to zdanie, co potwierdza poniższa wypowiedź.

– Tak. Ja zawsze jak gdzieś wyjeżdżałam za granicę, to dla mnie to było jako jakiś szacun, że ja już od narodzenia potrafię na dwóch językach mówić. I to nie jest jakiś dialekt. To jest **naprawdę dwa różne języka**, że na przykład z Rosji to ludzie nie potrafią po ukraińsku nic zrozumieć, a my potrafimy. I ja uważam to za taką bardzo wielką zaletę. Więc zawsze się przyznaję i zawsze akcentuję na tym, że znam dwa języki na poziomie ojczystym. (12, poz. 30)

Pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności było również poruszane w kontekście wychowania kolejnego pokolenia.

– Na przykład jak mogę powiedzieć, **to bym chciała, żeby moje dzieci** ja bym też wprowadzała to, że na przykład, jeżeli bym mieszkała w Polsce, to od razu bym uczyła je albo rosyjskiego, albo ukraińskiego, jeszcze nie zdecydowałam. (12, poz. 34)

Jedynie jeden z respondentów na pytanie o nastawienie wobec dwujęzyczności odpowiedział, że jest ono negatywne.

– Szczerze mówiąc, **negatywne**. Staram się rozmawiać po ukraińsku, takim czystym ukraińskim językiem, ale niestety było tak, że jakieś słowo mogę powiedzieć tylko po rosyjsku albo jeszcze mamy te, te słowa, na przykład mix, że na przykład jakieś słowo nie jest czysto ukraińskim albo czysto rosyjskim. Taki mix dźwięków, mix liter. No to taki nieoficjalny język, tylko między ludźmi. Tak że mamy takie słowa i staram się nie korzystać z nich. No bywa tak, że korzystam. (17, poz. 42)

Badany opisuje swój problem z rozróżnieniem obu języków. Być może zabrakło w tym przypadku wystarczającej formalnej nauki obu języków, przez co respondent posługuje się językiem potocznym, który jest mieszanką ukraińskiego i rosyjskiego.

Inni badani, pomimo ogólnie pozytywnego nastawienia wobec dwujęzyczności, wymienili dwie wady – szybkie zapominanie języków oraz mieszanie języków.

– Być może największym minusem jest to, że brak **praktyki powoduje szybkie zapominanie się języka**. I już się przyzwyczałam do tego, bo na początku to tak naprawdę było tragedią, bo jak przyjechałam tutaj i zaczęłam rozmawiać wyłącznie w języku polskim, to zauważyłam, że najszybciej właśnie straciłam ten język ukraiński. Potem oczywiście zaczęłam praktykować, żeby choć coś tam w głowie zostało. A potem właśnie ten rosyjski też zaczął się zapominać. (...) Że za dużo się języków w głowie się miesza i jak się nie praktykuje, to się zapomina szybko. (9, poz. 21)

– (...) często na przykład **mylą mi się słówka**. Że potrafię w rodzinie coś powiedzieć po polsku lub po ukraińsku, a wcale tego nie chciałam. (12, poz. 42)

Powyższe wypowiedzi pokazują, że badani, opowiadając o nastawieniu wobec dwujęzyczności, najczęściej mówili o sobie. Nie podawali przykładów innych rodzajów dwujęzyczności i odwoływali się głównie do własnych doświadczeń.

Badani wypowiadali się też na temat nastawienia swoich najbliższych, głównie rodziców, wobec wielojęzyczności. W rodzinach osób badanych panuje pozytywne nastawienie do znajomości wielu języków. Podkreślany jest aspekt praktyczny wielojęzyczności.

– (...) i rodzice mówili, że muszę wiedzieć, muszę znać bardzo dużo... No nie bardzo dużo, ale dużo języków i **to przyda się mi**. (6, poz. 48)

– Tak, jak najbardziej. Bo moja matka z ojcem w ogóle nie znają języka angielskiego. I oni zawsze jak gdzieś się wybieramy, to: „Wiktorio, jedziesz z nami. Na bank jedziesz z nami, bo **będziesz rozmawiała ze wszystkimi**”. (15, poz. 44)

– No ja jestem bardziej dwujęzyczna niż oni, to na pewno. Ale oni uważają, że to jest dobre, bo oni wiedzą, że mi **to się przyda w pracy**, jeżeli ja chcę być związana z językami. Bo ja mimo tego, że studiuję rosyjski, ja większość takich zadań na praktykach, czy tam na jakichś zleceniach robię po ukraińsku, bo to jest bardziej aktualne teraz. Więc jakby niezależnie od tego, że będę mogła i pracować, gdzie chcę, jak chcę, więcej pracy mieć, i tak dalej, więc na pewno podchodzą pozytywnie. (16, poz. 44)

Rodziny respondentów, których cytuję poniżej, są zadowolone i dumne z umiejętności językowych swoich krewnych.

– Tak, oczywiście, że tak, że rodzice mówili, żeby uczyć się, bo to jest bardzo tak dobrze dla mnie, będzie potem. No i też mama też stara się, dla mamy **to jest też interesujące**, kiedy ja tam mogę powiedzieć, że ty wiesz, jak będzie tam na angielskim coś tam, czy jak będzie tam na niemieckim i powiedzieć coś na niemieckim i **to jest też ciekawe dla nich**. (20, poz. 52)

– Cała moja rodzina uważa, że to jest bardzo pozytywne. Są ze mnie bardzo **dumni**, że mogę posługiwać się tyloma językami. (21, poz. 54–55)

Badani niejednokrotnie są jedną z niewielu bądź jedyną osobą uczącą się języków obcych w rodzinie. Jest to jednak umiejętność postrzegana w pozytywny sposób.

– Na przykład moje rodzice, no to oni nie potrafią tak rozmawiać w dwóch językach tak jak ja, więc uważają mnie jakąś zdolną dziewczynę... Nie wiem, jak to powiedzieć. W sensie wiadomo, że pozytywnie. **Podziwiają.** (12, poz. 62)

– W mojej rodzinie prawie nikt nie zna języków obcych oprócz rosyjskiego. Moi rodzice nie posługują się językiem angielskim, chociaż nieźle znają język polski. Ale nie dostawałem od nich żadnych porad po to, że „Znasz sporo języków, może jeszcze się nauczysz”. Zdecydowaliśmy na naukę języka niemieckiego po prostu po to, że mieszkamy w Szczecinie, a Niemcy są tu dość blisko i może to być **przydatne w poszukiwaniu pracy.** (13, poz. 29–30)

Zarówno wśród respondentów, jak i ich najbliższej rodziny panuje pozytywne nastawienie wobec dwu- i wielojęzyczności. Takie podejście wynika przede wszystkim z korzyści, które niesie ze sobą znajomość wielu języków. Wśród zalet wymieniane są nie tylko aspekty praktyczne związane z rozwojem zawodowym czy komunikacją międzyludzką, ale również aspekty kognitywne związane z łatwością przyswajania kolejnych języków obcych.

5.1.2. NASTAWIENIE WOBEC JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO ORAZ ROSYJSKIEGO

Nastawienie respondentów wobec języka ukraińskiego i rosyjskiego należy rozpatrywać w kontekście regionu, z którego wywodzą się badani. Jak wskazano w rozdziale 3, w Ukrainie obserwuje się podział językowy na część zachodnio-centralną, gdzie dominuje język ukraiński, oraz część wschodnią, gdzie duży odsetek obywateli w sytuacjach codziennych posługuje się językiem rosyjskim. Nie zawsze jednak dominujący język otoczenia pokrywał się z językiem, którym na co dzień posługiwała się rodzina. W tabeli 13 zestawiono numer wywiadu, miasto rodzinne oraz język, którym respondenci się posługują bądź posługiwali się w okresie dzieciństwa w życiu codziennym³⁰.

³⁰ Część respondentów zmieniła język, którym posługują się częściej ze względu na wojnę, co zostanie opisane w dalszej części monografii.

Tabela 13. Miasto rodzinne i język, którym badany posługiwał się w dzieciństwie w domu rodzinnym

Numer wywiadu	Miasto rodzinne	Język
6	Switłowodsk	rosyjski
7	Sumy	rosyjski
8	Żytomierz	ukraiński
9	Kropywnycki	rosyjski/ukraiński ³¹
10	Charków	rosyjski
11	Lwów	rosyjski
12	Odessa	rosyjski
13	Dniepr	ukraiński/rosyjski/surżyk ³²
14	Lwów	ukraiński
15	Lwów	ukraiński
16	Ługańsk	rosyjski
17	Biała Cerkiew	ukraiński
18	obwód iwanofrankowski	ukraiński
19	Równe	ukraiński
20	Nowy Rozdół	ukraiński
21	Chmielnicki	ukraiński
22	Lwów	ukraiński
23	Winnica	ukraiński

Źródło: opracowanie własne.

Wśród osób, które z domu rodzinnego wyniosły język ukraiński, przeważa pozytywne nastawienie do tego języka – jest to dla nich język bliski, w którym najlepiej wyrażają swoje emocje.

– Jeśli chodzi o ukraiński, to **jak najbardziej pozytywny**, to jest mój ojczysty język, więc tutaj też nie będę się rozgadywać na ten temat, wydaje się, że każdy człowiek, gdy rozmawia w swoim języku ojczystym, gdy tylko ma taką możliwość, to od razu czuje

³¹ Badana rozmawia z mamą, wujkiem i niektórymi znajomymi w języku rosyjskim, z dziadkami i poza domem w języku ukraińskim.

³² Badany nie był w stanie określić, którym językiem posługuje się częściej w domu rodzinnym.

to ciepło, które go przepelnia, i ja też **jestem bardzo szczęśliwa, gdy słyszę ukraiński**, gdy mogę z kimś porozmawiać (...). Ale gdy mam okazję naprawdę porozmawiać na takie, powiedziałabym, głębsze tematy w języku ukraińskim, to jestem bardzo szczęśliwa, zadowolona, że mogę też... bo to jest mój pierwszy język i wydaje mi się, że **potrafię wyrazić wszystkie swoje emocje** w tym języku i będą one najbardziej prawdziwe i może bez jakiegoś zbędnego wpływu ze strony lingwistycznej, że tak powiem. (14, poz. 35)

– Pozytywnie, bo to jest **mój ojczysty język**. (21, poz. 42)

Podobnie o języku rosyjskim wypowiadają się osoby, które tym językiem posługiwały się częściej.

– A jeżeli chodzi o ojczyste języki, to rosyjskim wolę się posługiwać, bo moim zdaniem znam go trochę lepiej, bo jednak on był jakby **takim pierwszym ojczystym**, no można tak powiedzieć. (16, poz. 40)

– Tak, czuję, że rosyjski jest **bardziej mój**. Nie wiem dlaczego. No ukraiński też jest mój, ale mniej. (6, poz. 34)

Wśród respondentów są również osoby, które mają podobne odczucia wobec obu języków.

– Obydwa, **na jednym tym poziomie**. (10, poz. 30–33)

– **Nie wyróżniam języki jako lepsi i gorsi**. (13, poz. 25)

Jeden z respondentów wypowiedział się bardzo negatywnie na temat języka rosyjskiego, zwracając uwagę na to, że ma on zły wpływ na rozwój kultury ukraińskiej.

– Dobrze znać język swojego wroga w dzisiejszych czasach, bo to się przyda. (...) Nie chciałem znać rosyjskiego, nie jest mi potrzebny. Nie używam go w komunikacji z rodzicami, z przyjaciółmi. (...) W takich miastach jak Charków, Odessa jest więcej języka rosyjskiego. I to mnie trochę niepokoi, bo tak nie powinno być. (...) I to trochę rozprasza kulturę ukraińską, zaburza szyk mentalności ukraińskiej. Uważam, że to trochę **pasożyt, jeśli chodzi o aspekt kulturowy**. (...) Bo język powinien być jeden. Polacy mają język polski, no to nikt nie będzie mówić po niemiecku czy w jakimś innym języku, bo tak chce i używa w komunikacji codziennej. (...) Uważam, że tak powinno być, że jeden kraj, jeden język. (18, poz. 28)

Warto zwrócić uwagę na to, że osoby, które w domu rodzinnym posługiwały się głównie językiem rosyjskim, miewają problemy podczas korzystania z języka ukraińskiego. Badani, którzy głównie posługują się ukraińskim, nie wskazywali zaś problemów z językiem rosyjskim. Taka rozbieżność może jednak wynikać z tego, że osoby te korzystają z rosyjskiego jedynie w sytuacjach, gdy same mają potrzebę. Język ukraiński z kolei jest językiem urzędowym w Ukrainie i mimo tego, że rosyjski jest językiem bliższym niektórym respondentom, muszą oni korzystać z ukraińskiego w wielu sytuacjach.

– Tak, i **lepiej go [rosyjski] znam**. Lepiej znam ten język, a ukraiński to **muszę już się zastanawiać**, bo bardzo mi się myli polski z ukraińskim, bo jest naprawdę podobny. Więc jak zaczynam mówić po ukraińsku, to niechcący zaczynam też polskie słówka jakoś wrzucać, a to jest niefajne. (...) Ciężko to wszystko sobie poukładać. (12, poz. 46)

– A z ukraińskim **jest trochę ciężko**. Dlaczego? Ja go bardzo dobrze znałam, ale po pierwsze, troszeczkę polski mi go wyparł, bo z rodzicami jednak rozmawiam po rosyjsku. A po drugie, bo ukraiński strasznie się zmienił (...). I do tego jakby ja znam, można powiedzieć, taki trochę starszy ukraiński, taki, którym się posługiwali dziesięć lat temu. A język tam się niestety albo stety, cały czas się rozwija. I po prostu ja go znam gorzej. (16, poz. 40)

W powyższych wypowiedziach można również zauważyć, że respondenci podkreślają podobieństwo pomiędzy językiem ukraińskim i polskim, co wpływa na wyparcie języka ukraińskiego przez polski.

W trakcie rozmów z osobami, które deklarowały, że język rosyjski jest im bliższy, czasem można było odnieść wrażenie, że czują się one źle z tym, że narzucono im posługiwanie się językiem ukraińskim.

– Jeżeli tak szczerze mówiąc, bez różowych gwiazd czy coś, to nie postrzegam ukraiński zbyt dobrze. Nie przez to, że z językiem coś nie tak jest, a raczej z ludźmi, którzy **zmuszają ciebie mówić w tym języku i zakazują mowy w innym**. To jest takie po prostu chore i chyba przez to ja tak od dziecka mam taki negatyw do tego języka. A z plusów tak naprawdę tylko to, że to jeden język więcej. (9, poz. 25)

– Bo ja jeszcze jak właśnie byłam chociaż na tych studiach na Ukrainie na pierwszym roku, to jeszcze można było coś na przerwie powiedzieć w języku rosyjskim, póki

nikt nie słyszy, a teraz jestem pewna, że gdybym przyszła i na przykład znajome moje opowiadały, to nie. Nawet na przerwie z koleżankami lepiej nie gadać w tym języku, bo potem pójdą do wykładowcy i powiedzą, że „O, ale ta dziewczyna mówi w języku rosyjskim. Czemu ona to robi?”. **I tak niefajnie wychodzi.** (9, poz. 31)

– **I kiedy całe życie był język rosyjski, to było normalne**, w szkołach był język rosyjski i to wszystko, zawsze był język rosyjski, a potem po prostu tak zmieniło się i nam trzeba było mówić tylko na ukraińskim. I potem już zrobił się taki kilkich miastach taki dialekt rosyjsko-ukraiński. **Tak naprawdę ciężko z tym.** (11, poz. 42)

Badani posługujący się głównie językiem ukraińskim z języka rosyjskiego czerpią w razie potrzeby, np. podczas komunikacji, na co zwrócono uwagę w poprzednim podrozdziale, czy też czytając książki, oglądając filmy czy korzystając z Internetu.

– Właśnie nie wiem, bo tak w swoim życiu nie używam tego rosyjskiego, chyba po prostu mogła coś **oglądać** albo **czytać**. (20, poz. 40)

– Powiem tak, że zawsze mówiłam w języku ukraińskim i tak na co dzień nigdy nie posługiwałam językiem rosyjskim. To było tak, że mogłam tylko tak **media** jakieś ciągle oglądać po rosyjsku w jakichś tam o swoich tam **blogerów** czy coś takiego, czy **szukać też informacji**, nawet kiedy w szkole uczyłam się, kiedy nie mogłam znaleźć tam po ukraińsku coś, to zawsze mogłam po rosyjsku to znaleźć, ale tak po wojnie już to się zmieniło bardziej i **już staram się tak bardziej nie korzystać za dużo, zbyt dużo z tego języka niepotrzebnie po prostu**. (19, poz. 36)

W obliczu wojny zmieniło się nastawienie wobec rosyjskiego wśród części Ukraińców, co ukazuje powyższa wypowiedź. Na ten temat wypowiedziało się więcej badanych. Zdania w sprawie stosowania języka rosyjskiego w obliczu wojny były podzielone. Część respondentów ma neutralne podejście.

– Ja nigdy się nie posługiwałam rosyjskim językiem, bo nie było po prostu takiej potrzeby. Bo zazwyczaj byłem między osobami, które mówiły po ukraińsku i oczywiście nie mówiłem. Potrafię dobrze mówić po rosyjsku, po prostu tego nigdy nie robię. Rozumiem, że teraz po prostu taka sytuacja wynika z wojny, **ale to, że jest wojna to nic nie zmienia**. Język nie umrze rosyjski, nadal zostanie. (22, poz. 42)

– Bardziej na zasadzie obserwacji, że częściej spotykam ludzi, którzy są nastawianie wobec Rosji wrogo niż wobec Ukrainy. Ale zazwyczaj ludzie rozumieją, że to **chodzi**

o politykę, a nie o język, nie o kulturę. Odwrotnie, że ludzi są dobrzy, a polityka jest zła. I wszyscy rozumieją Rosjan. **Więc nie wpłynęło to szczególnie.** (7, poz. 34)

– W sumie tak na przykład teraz to mogłabym się przyczepić do takiej sytuacji, że ktoś tam, jakiś niemądry człowiek powiedział, że takie coś się dzieje, a ty kontynuujesz mówić po rosyjsku. Ale to filtruję. **To nie jest do mnie coś ważnego.** (12, poz. 56–57)

Są również osoby, które od eskalacji konfliktu zbrojnego starają się zmniejszyć ilość użycia bądź całkiem zrezygnować z języka rosyjskiego.

– Rosyjski to myślę, że to sprawa oczywista. Niestety, złożyło się, jak się złożyło, taka jest sytuacja, więc obecnie mam takie, powiedziałabym, że raczej **negatywne nastawienie** do tego języka. Jakoś nie mogę, nie wiem, kiedy będę mogła przebrnąć przez takie coś, co mnie powstrzymuje przed tym językiem, bo po prostu **źle się czuję**, że tak powiem, **gdy rozmawiam w języku rosyjskim i to jest związane z wojną.** Więc to dlatego też ograniczyłam spożycie różnych informacji w tym języku. (14, poz. 35)

– I jak zaczęła się wojna, po prostu tylu moich znajomych było zabieranych tam i tyle tego wszystkiego tam się dzieje, że **naprawdę obrzydza mnie ten język.** To już poszło po prostu... Nie wiem, we krwi to siedzi. Jakoś tak. (15, poz. 40)

Nie jest to jednak takie proste, szczególnie dla osób, które głównie posługiwały się językiem rosyjskim. Zdarza się, że nie posiadają wystarczających kompetencji w języku ukraińskim, aby korzystać z niego na co dzień.

– Ale po rozpoczęciu takiej agresywnej wojny dość sporo Ukraińców zdecydowało się na to, by przestać posługiwać się językiem rosyjskim w swoim życiu, w mediach społecznościowych i tak dalej. **Okazało się, że dość sporo z nas nie tak dobrze zna język ukraiński.** Chociaż oczywiście, że możemy pisać w języku ukraińskim, rozmawiać, ale nie wiemy czasami dość sporo rozpowszechnionych słówek w języku ukraińskim, co oczywiście przeszkadza w komunikacji. (13, poz. 25)

Zdania studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne na temat języka ukraińskiego i rosyjskiego są różne. Z jednej strony można zaobserwować neutralne podejście, z drugiej strony niektórzy wyrażają dosyć radykalne poglądy. Wszyscy respondenci zdecydowali się jednak na studia neofilologiczne, bez względu na swoje nastawienie wobec języków ojczystych. Ciekawy wydaje się zatem ich stosunek do pozostałych języków obcych i czy miał on wpływ na wybór danego kierunku studiów.

5.1.3. NASTAWIENIE WOBEC INNYCH JĘZYKÓW OBCYCH

Podczas wywiadów rozmawiałam z respondentami o językach, których uczą się oni w ramach swojego kierunku studiów. W kontekście nastawienia wobec innych języków obcych znów podkreślany jest praktyczny aspekt znajomości poszczególnych języków – umożliwiają znalezienie dobrej pracy, komunikację, czytanie książek w oryginale. Poniższy przykład ilustruje podejście jednej z badanych do języka niemieckiego.

– Język niemiecki jest na piątym miejscu, jeśli chodzi o rozpowszechnienie w Internecie. Tak że tak. No mam bardzo dobre nastawienie do języka niemieckiego. Daje to możliwości w **spotykaniu nowych ludzi**. Może **znalezienie nowej pracy**. Albo **czytanie książek** w oryginale. I jest to jeden z bardziej rozpowszechnionych języków, przynajmniej w Europie. Bardzo pozytywnie. (7, poz. 38)

Język sam w sobie jest ponadto przez niektórych postrzegany jako ciekawy.

– Dla samą mnie to **ciekawe**. Ja nigdy nie myślałam, że będzie coś uczyć jeszcze jakieś języki, ten niemiecki naprawdę. Podoba się mnie ten język, bo bardzo jest ciekawy. Bardzo mnie to ciekawi. Czym więcej coś uczę, poznaję, tym więcej mnie ciekawostki takiej. (10, poz. 35)

Praktyczny aspekt języka niemieckiego zachęca do jego nauki, nawet w przypadku gdy dla kogoś może brzmieć niezbyt ładnie.

– **Że nie lubię ten język**. **Że nieładny**. Jest **bardzo przydatny**, że dużo można iść w tym kierunku. Mi chodzi o zawodowo, to da się znaleźć fajną pracę. (12, poz. 72)

Badani wypowiadali się na temat tego, czy lubią dany język oraz jak on brzmi. Są to indywidualne opinie, które zebrano poniżej.

– **Lubię gramatykę niemieckiego**, ponieważ tam takie reguły, które są proste dla mnie. Nie lubię gramatyki angielskiego, ponieważ tam są różne wyjątki, więc trochę trudno zrozumieć, kiedy co trzeba korzystać, z jakich reguł. **Lubię wymowę angielskiego**. (17, poz. 52)

– Francuski to samo. Studiuję te języki i oczywiście sprawia mi to trochę kłopotu, bo ja to odbieram jako języki obce, więc to taki drugi etap w uczeniu się tych języków. Ale mam takie nastawienie, że **bardzo to lubię** i nie mam problemów. (18, poz. 30)

– Jeżeli chodzi o takie główne języki europejskie, czyli jak włoski, hiszpański, niemiecki i tak dalej, czyli mam do nich pozytywne odnoszenie, **podobają mi się bardzo**. Czyli jeżeli chodzi o angielski, francuski, tak, bardzo piękne języki, na których było napisane bardzo dużo, nie wiem, czy dobrze powiem, wydatnej, **znakomitej literatury** i tak dalej. (22, poz. 44)

Korzyści zawodowe były jednym z najczęściej poruszanych wątków podczas rozmów na temat przyczyn pozytywnego nastawienia wobec języków. W kontekście języka angielskiego podkreślano również jego stopień rozpowszechnienia i wynikającą z tego dużą przydatność.

– Angielski – powiedziałabym, że to był pierwszy język obcy. (...) To jest, cóż, najpopularniejszy język, globalny język, który **otwiera przed nami wiele możliwości**, to jest język, który uwielbiam, uwielbiam amerykański akcent, uwielbiam po prostu to, **jak on brzmi** (...). Uwielbiam seriale amerykańskie, filmy i od dzieciństwa też zachwycam się Hollywoodem i tak dalej. Też marzę o wyjeździe do Stanów. Więc to język, który wiąże się z moim marzeniem. (14, poz. 35)

– Angielski to język, który kocham, którym mogę mówić na co dzień. Zawsze marzyłem, żeby komunikować się w przyszłości w tym języku, żeby się nim posługiwać. W dzisiejszych czasach **to język uniwersalny dla wszystkich państw**. (18, poz. 30)

– Angielski to mi zawsze się podobał, zawsze się podobał od szkoły i dobrze mi wychodziło nauczanie w ogóle tych języków. W szkole też uczyłam się niemieckiego i po prostu wiedziałam, że dobrze mi idzie nauczanie się języków i od małego już tak planowałam po prostu wstąpić na jakiś taki kierunek związany z językami i tak się stało, i bardzo mi się podoba po prostu sam proces nauczania się języków, bo już wiem, jak to się robi, w jaki sposób trzeba też tego się uczyć i sam fakt tego, że **mogę pojechać tam w jakiś kraj i to mi zawsze pomoże**, więc tak, mam motywację zawsze do nauczania się tych języków. (19, poz. 38)

Respondenci równie chętnie wypowiadali się na temat języka polskiego. Niektórzy badani wskazywali na łatwość nauczania się tego języka i jego podobieństwo do języka ukraińskiego. Inni z kolei wskazywali na różnice i trudności pojawiające się podczas nauki języka polskiego.

- [Język polski] był, powiedziałabym, bardzo w sumie **łatwym**, jeżeli chodzi o jego naukę, bo jest naprawdę **podobny do ukraińskiego** i to, że 24/7 jestem w Polsce i obcuję z językiem polskim, to też sprawiło, że w miarę szybko nauczyłam się i uczę się ciągle, więc też jak najbardziej pozytywne uczucia wobec tego języka. (14, poz. 35)
- To może zacznę od polskiego. Ja bardzo pokochałam język polski, to jest jakby wbrew pozorom, ale chyba mój ulubiony język, mimo tego, że nie jest ojczysty. **On jest bardzo ciężki**, bardzo, naprawdę, ale bardzo go lubię, nie wiem, z jakich powodów, ale nie wiem jak. Czuję się z polskim lepiej niż ze swoimi ojczystymi językami. (16, poz. 40)
- Było dla mnie **trudno, żeby nauczyć się dźwięków polskich**. Na przykład „sz”, „cz”, ponieważ mamy trochę mniej takich dźwięków w ukraińskim i dla mnie to było za bardzo na pierwszy moment. (17, poz. 52)
- Co chodzi o polskim języku, **to jest dla mnie trudne**, ponieważ także są takie słowa podobne do ukraińskich albo do rosyjskich i myślę jeszcze różne słowa. Więc dla mnie to jest trudniejsze. (17, poz. 46)
- Uwielbiam polski, ale czasem jest wredny, bo **jest trudny**, na przykład przypadki. (...), mam bardzo fajne nastawienie do polskiego, bo to jest fajny język. Można go opanować. Uczy się go świetnie. Nie jest aż tak trudny w wymowie dla Ukraińców, bo dużo słówek jest znanych i podobnych (18, poz. 30)

Badani, wypowiadając się na temat danych języków, którymi się posługują bądź których się uczą w ramach studiów na kierunku neofilologicznym, zwracali uwagę na korzyści wynikające z posługiwania się owym językiem (korzyści zawodowe, możliwość czytania książek w oryginale, komunikowania się w języku obcym). Mówili także o brzmieniu danych języków oraz o tym, jaki wysiłek należy włożyć, aby nauczyć się danego języka. Większość zacytowanych powyżej wypowiedzi wyraża pozytywny stosunek wobec języków obcych.

5.1.4. ZAINTERESOWANIE DWUJĘZYCZNOŚCIĄ

W bloku dotyczącym nastawienia respondentów wobec dwujęzyczności poruszano także temat zainteresowania dwujęzycznością. Wśród badanych znalazła się grupa osób, która na pytanie: „Czy interesujesz się dwujęzycznością?”, odpowiadała „tak”, ale ich zainteresowanie nie manifestowało się samodzielnym zgłębianiem informacji na ten temat. Jeśli na studiach pojawiły się zajęcia o tej tematyce, to były one dla respondentów co prawda ciekawe, ale nie czuli oni potrzeby dalszego poszukiwania informacji. Wiedza zdobyta na zajęciach w niektórych przypadkach okazała się równie użyteczna, np. w kontekście dwujęzycznego wychowania dzieci, co potwierdzają poniższe wypowiedzi:

– No dla mnie to było ciekawe, więc zaczęliśmy uczyć się akwizycji. Bo pani zaczęła rozmawiać o tym wszystkim (...). Jak wyrażają się emocji. Jak ta dwujęzyczność działa na mózg, na człowieka, na to, jak człowiek siebie przedstawia. No i to mnie tak. To było ciekawe, bo akurat pisaliśmy taki referat, że dwujęzyczność u dzieci i problemy dzieci w rodzinie w społeczeństwie. I to dla mnie było ciekawe (...), było dużo, dużo informacji. **Dużo ciekawych informacji.** Ja to się nauczyłam nawet czegoś nowego dla siebie. **I wiem, że moje dziecko będzie musiało żyć rodzicami dwujęzycznymi** i w sumie to, co dowiedziałam się z tego referatu, to nawet jak pisałam, to **zaczęłam ze swoim dzieckiem też praktykować.**

– Czy to cię zmotywowało, żeby czytać jeszcze więcej o dwujęzyczności? Albo czy czytałaś o tym wcześniej?

– Wcześniej nie czytałam i w sumie (...) **nie widziałam jakiś konieczności czytać o tym coś więcej.** (8, poz. 30–32)

– Tak, to mnie bardzo interesuje, bo ja chciałabym, **żeby moje dziecko też było dwujęzyczne (...).** Też tak chcę, żeby u moich dzieci była taka możliwość. Że po prostu nic nie trzeba robić i po prostu już tak znać językom. (11, poz. 54)

– **Stosownie tego nie czytam.** Chyba moja wiedza ogranicza się tylko tym, czemu się nauczyliśmy na wykładach akwizycji języka. (13, poz. 42)

– **Tak, tak, bardzo i szczerze mówiąc, myślę, że to jest pomocne w naszym świecie teraz i że człowiek może próbować znaleźć pracę, więc to dobrze. (...)** **Sama o dwujęzyczności nie czytałam nigdy.** Nie badałam te pytania. (17, poz. 63–66)

– **Tak, oczywiście.** Zwłaszcza dla podróżowania czy dla czytania literatury, czy dla uczenia się historii i tak dalej. (...) **Czytaliśmy tylko na zajęciach** różnego rodzaju teksty. Bo studiuję lingwistykę, to oczywiście mieliśmy do przetłumaczenia niektórzy teksty na ten temat.

– A tak sam z siebie to raczej nie?

– Nie, nie byłem bardzo ciekawy, z **tego po prostu się uczyłem i tyle.** (22, poz. 47–52)

Są również osoby, które zainspirowały się podczas zajęć na uczelni wyższej, ale wiedzę poszerzały we własnym zakresie:

– Tak, **interesuję się**, dla mnie to jest bardzo ciekawy temat, jak na przykład w niektórych krajach są tylko dwa czy nawet trzy języki. I interesowałam się tym, jak to działa na mózg, jak też czasami jeden język wypiera drugi. I mi też właśnie tak się stało poniekąd, więc tak, interesuję się.

– A czy w jakichś konkretnych miejscach Pani czyta o tym, w jakiś sposób poszerza tą swoją wiedzę?

– **Znaczą, na studiach po prostu mnie tym zainteresowali**, w takim sensie bardziej naukowym. **A ja zaczęłam oglądać różne na YouTube** jakby takie, no nie wiem, **filmy naukowe**, nazwijmy to w ten sposób, czy tam jakieś interview. No bardziej w tą stronę. (16, poz. 47–50)

– Wydaje mi się, że to **zainteresowanie dwujęzycznością pojawiło się właśnie już wtedy, gdy zaczęłam studiować**, więc powiedziałabym, że przed studiami, w czasie nauki w liceum może jakoś nie zgłębiałam tego tematu, (...) to zainteresowanie dopiero pojawiło się na studiach. **I właśnie wtedy zaczęłam też obserwować to, jak zmienia się moja znajomość języka ojczystego**, bo okazało się, że po kilku miesiącach studiów w trzech obcych językach bardzo ciężko jest wrócić do swojego języka ojczystego i też pojawiają się jakieś luki w słownictwie, ciężko jest po prostu zbudować zdanie. (14, poz. 52)

Szczególnie ciekawy wydaje się temat wychowania dwujęzycznego. Respondentka cytowana poniżej zainteresowała się tym aspektem dwujęzyczności i postanowiła zgłębić wiedzę na ten temat.

– **Mieliśmy na wykładach ten temat**, bardzo ciekawy. I też robiliśmy referaty, więc bardzo dużo dla siebie odkryłam w tej dziedzinie. Że naprawdę ma to wpływ, co się dzieje w mózgu, te części, za co odpowiadają. **Bardzo ciekawe to jest.** (...)

– A czy później, jak już skończyłaś ten przedmiot, to czytałaś jakieś informacje, sama szukałaś?

– Tak, mi było ciekawe, jak **na przykładzie dzieci, jak one to odbierają**. Z takiego względu, jak lepiej nauczyć dziecka dwóch języków, żeby nie zaszkodzić. Bo też znam przypadki, może to będzie ciekawe, że kobieta z Polski pojechała do Włoch i miała syna. I tak często do niego gadała po polsku, że on poszedł do przedszkola i zaczął z dziećmi mówić po polsku, czyli tak mieszać. A te dzieci go nie rozumieli, więc on miał problem z tym. Ale kobieta nie знаła się na tych rzeczach, więc nic do niej nie ma. Ale to bardzo fajnie mieć, bo to można przewrócić na taką krzywdę nawet. Też trzeba umieć tego nauczyć.

– Czyli zainteresowałaś się wychowaniem dwujęzycznym, tak?

– Tak. Bo jeżeli dziecko się znajduje we Włoszech, to on musi trochę urosnąć, żeby już zdawać sprawę, że to jest inny język, że polski na przykład i z niektórymi ludźmi może po polsku gadać, ale z Włochami to nie.

– A czytałaś w Internecie czy jakieś książki?

– **Tak, w Internecie.** W książkach takie może też badania bardziej w Internecie wrzucali. Ciekawe to jest, naprawdę. (12, poz. 82–90)

Zainteresowanie dwujęzycznym wychowaniem może wynikać również z osobistych doświadczeń. Choć respondenci zwykle nie poruszali tematu swojego dwujęzycznego wychowania, to jedna z respondentek chętnie obserwuje rozwój językowy swojej bratanicy, która mieszka w Polsce, a ma ukraińskich rodziców.

– Tak jak już powiedziałam, ja jestem bardzo ciekawa tego zjawiska, **głównie ze względu na moją brataniczkę.** (...) w jej przypadku, ona jest jakby narażona na ten polski, bo będzie w przedszkolu, a w domu będzie ukraiński, więc ja będę naprawdę bardzo, **bardzo obserwować to, jak będzie się rozwijać w tych dwóch językach.** Też czasami czytałam jakieś tam artykuły i jestem po prostu ciekawa, jak ten mózg ludzki przyswaja sobie dwa języki od razu i to jeszcze na dość wysokich poziomach. (14, poz. 40)

Poniższa wypowiedź także wskazuje na zainteresowanie respondentki dwujęzycznym wychowaniem.

– No ja **mogłam oglądać jakieś tam filmiki o tym**, a właśnie, to jest naprawdę tak ciekawe i pozytywne, ja tak sobie myślę, **jeżeli chodzi o dzieci**, bo teraz jest dużo rodziców, którzy naprawdę używają tej dwujęzyczności właśnie. I dla dzieci to jest takim dobrym początkiem, żeby nauczyć się tych języków i to jest jakby łatwo dla nich potem. Na przykład, jeżeli chodzi o, kiedy ja byłam mała, ja by chciałam, żeby, nie wiem, moi rodzice używali tej dwujęzyczności, nie wiem, chyba ukraiński i angielski, bo nie byłoby mi tak potem ciężko uczyć się tych języków, właśnie tego angielskiego nawet. (20, poz. 56)

Nie wszyscy respondenci deklarowali zainteresowanie zjawiskiem, które ich osobiście dotyczy.

– **Nie, naprawdę nie. Nic.** (10, poz. 43–44)

– Szczerze mówiąc, **nie interesowałam się czymś takim (...), głębiej to nie.** Nie za bardzo. (15, poz. 50–52)

– Słyszałam o czymś takim, ale **jeszcze się tym nie interesowałam.** (21, poz. 62)

Powyższe wypowiedzi ukazują, że nie wszystkie osoby, które osobiście doświadczyły naturalnej dwujęzyczności, interesują się tym zjawiskiem. Własne doświadczenia nie motywują raczej do zgłębienia wiedzy na ten temat. Respondenci nie wypowiadali się o swojej dwujęzyczności prawdopodobnie z powodu, który opisano powyżej – naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska to dla obywateli Ukrainy coś zwykłego. Być może dlatego respondenci nie czują, że warto zgłębić wiedzę z tego zakresu. Również dwujęzyczne wychowanie, o którym wspominali niektórzy badani, poruszane jest w kontekście innych języków (np. polski i ukraiński, angielski i ukraiński).

Przedstawione wypowiedzi pokazują, jak ważne jest poruszanie tematyki dwu- i wielojęzyczności na studiach neofilologicznych. Poprzez omawianie owej tematyki studenci nie tylko mają możliwość lepszego poznania siebie, ale też zdobycia wiedzy na tematy, których sami z siebie by nie zgłębiali.

5.1.5. PODSUMOWANIE

We współczesnym dyskursie publicznym dwujęzyczność zwykle rozpatrywana jest w pozytywnym kontekście. Szczególną uwagę zwraca się na korzyści wynikające z dwujęzyczności (zob. podrozdział 1.4). Liczne badania dotyczące pozytywnego wpływu dwujęzyczności z pewnością mają wpływ na ogólny odbiór tego zjawiska, co potwierdzają wypowiedzi zacytowane w podrozdziale 5.1. Zarówno respondenci, jak i ich najbliżsi mają pozytywne nastawienie wobec zjawiska dwujęzyczności. W kontekście poznawczych korzyści wynikających z naturalnej dwujęzyczności respondenci wymieniają łatwość przyswajania kolejnych języków obcych jako jedną z przyczyn pozytywnego nastawienia do dwujęzyczności. Spostrzeżenia badanych wydają się słuszne, ponieważ dwujęzyczność stwarza dobre podstawy do nauki kolejnych języków obcych, co potwierdza wiele badań przeprowadzonych w tym zakresie. Badani są świadomi korzystnych skutków płynących z dwujęzyczności, dlatego też planują wychowywać dwujęzycznie własne dzieci³³.

Nie zawsze pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności wynika jednak z opisanych wyżej korzyści poznawczych. Choć badani wymieniają łatwość uczenia się języków obcych jako jedną z przyczyn ich otwartości wobec bilingwizmu, przeważają praktyczne aspekty. Nie bez znaczenia jest, że znajomość wielu języków obcych jest w obecnych czasach pożądana na rynku pracy (Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015). Badani widzą korzyść w dwujęzyczności, ponieważ umożliwia im ona znalezienie lepszej posady.

Badani niejednokrotnie postrzegają język jako narzędzie komunikacji (Adamska, 2013; Kurcz, 2011; Wróbel, 2013). Atutem dwujęzyczności jest w tym kontekście możliwość komunikowania się z wieloma osobami, zarówno w życiu codziennym, jak i podczas podróży.

W dyskusji na temat bilingwizmu często pomijane są jego negatywne przejawy, takie jak trudności z kształtowaniem tożsamości kulturowej oraz brak pewności co do

³³ Tematyce wychowania dwujęzycznego poświęcono wiele prac, zarówno za granicą, jak i w Polsce (Arnberg, 1987; Baker, 1995; Curdt-Christiansen, 2018; Cunningham, 2020; Macalister, Mirvahedi, 2017; Olpińska-Szkiełko, 2013, 2014; Pearson, 2008; Saunders, 1982, 1988; Smith-Christmas, 2016; Sopata, 2009, 2013b; Spolsky, 2004).

własnych umiejętności językowych (Grosjean, 2010). Badani wymienili następujące problemy:

- trudności z rozróżnieniem języków (jeśli są do siebie podobne),
- obniżanie się poziomu znajomości języków (w sytuacji niewystarczającego korzystania z danego języka),
- mieszanie języków (niepożądane w niektórych sytuacjach).

Badani deklarują przychylne nastawienie również wobec do obcych, którymi się posługują³⁴. Przyczyny pozytywnych postaw wobec znajomości języków obcych częściowo pokrywają się z motywami pozytywnego podejścia do dwujęzyczności. Znajomość języków obcych rozpatrywana jest głównie w kontekście jego przydatności. Dla badanych język może być również sam w sobie ciekawy bądź mieć ładne brzmienie, co zachęca do zgłębiania wiedzy o danym języku.

Wypowiedzi respondentów w dużej mierze korespondują z informacjami teoretycznymi na temat sytuacji językowej w Ukrainie przedstawionej w podrozdziale 3.1.2. Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska postrzegana jest jako norma, a nastawienie wobec poszczególnych języków różni się w zależności od regionu pochodzenia bądź sytuacji rodzinnej (Drabczuk, 2022; Pietnoczka, 2018; Voytyuk, 2019). Badani niejednokrotnie podkreślali również, że używają surżyka (Szydło, 2014).

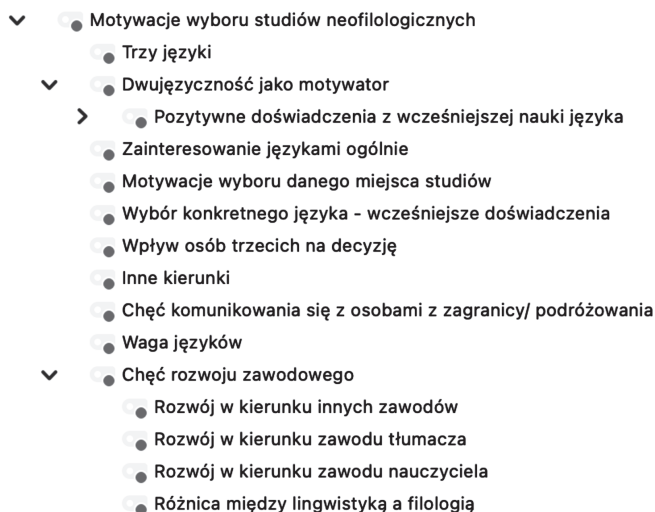
Warto zaznaczyć, że choć badani osobiście doświadczyli naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej, nie zgłębiają samodzielnie wiedzy na ten temat.

5.2. MOTYWACJE WYBORU STUDIÓW NEOFILOLOGICZNYCH

We wcześniejszych rozdziałach zwrócono uwagę na to, że liczba studentów pochodzenia ukraińskiego w Polsce stale wzrasta. Dlaczego te osoby decydują się na podjęcie studiów neofilologicznych? Z jakich powodów przyjeżdżają do Polski?

³⁴ „Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych pojęcie postawy jest najczęściej rozpatrywane w kontekście opinii (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) na temat określonego obiektu, np. języka czy kultury danego obszaru językowego z uwzględnieniem wartości, przekonań oraz motywacji uczniów” (Spychała-Wawrzyniak, 2020, s. 220).

Na te pytania postaram się odpowiedzieć w tym podrozdziale³⁵. Analizę poprzedzi drzewo kodowe³⁶ (rys. 3).



Rysunek 3. Drzewo kodowe – motywacje wyboru studiów neofilologicznych

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

5.2.1. ZAINTERESOWANIE NAUKĄ JĘZYKÓW OBCYCH

Na pytanie „Dlaczego zdecydował(a) się Pan(i) na studia na kierunku neofilologicznym?” respondenci niejednokrotnie odpowiadali, że największy wpływ na decyzję miały wcześniejsze pozytywne doświadczenia z uczeniem się języków obcych. Niektórzy badani w dużej mierze odczuwają przyjemność z nauki i chcą poszerzać znajomość języków obcych.

³⁵ Wśród badanych jedna osoba zdecydowała się przyjechać do Polski już jako osoba dorosła i jej głównym celem było znalezienie pracy, a nie chęć rozpoczęcia studiów (wywiad numer 10), więc jej wypowiedzi nie będą brane pod uwagę w niniejszej części publikacji.

³⁶ Informacje na temat uczelni, kierunku i poziomu studiów, na którym studiowali badani w momencie przeprowadzania wywiadu, znajdują się w tabelach 9 i 10.

– (...) ponieważ **lubię języki** i chciałabym związać swoje życie z nimi. Nie widziałam siebie w innych branżach, tylko w jakichś językach, w nauczycielskich jakichś, nauczycielskiej branży (...). (17, poz. 70)

– W szkole, gdy byłem małą, **bardzo mi się podobały języki**, więc kiedy nadszedł właściwy czas, uznałem, że trzeba pójść w tę stronę, w kierunku językowym. Wybrałem lingwistykę stosowaną, bo stwierdziłem, że dwa języki na raz to będzie fajna rzecz. (18, poz. 32)

– (...) dla mnie pierwszym obcym takim językiem to był angielski. Od tego wszystko się zaczęło. Kiedy zacząłem uczyć się angielskiego, **bardzo mi się spodobał ten proces uczenia się języka**, tych reguł, słownictwa i tak dalej, ta logika samego języka. (...) zrozumiałem, że chciałbym się nauczyć jeszcze innego języka. (22, poz. 60–62)

– Bo uważam to za **moją mocną stronę**, więc nie chciałam tak się męczyć z tymi studiami i wybrałam najlepsze, najłatwiejsze i **co lubię, więc języki**. (12, poz. 92)

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że zainteresowanie uczeniem się języków obcych może stanowić główny czynnik motywacyjny podczas wyboru neofilologicznego kierunku studiów. W przypadku niniejszych badań w 7 na 16 wywiadów, które są analizowane w ramach tego rozdziału, właśnie ten powód wymieniany był jako pierwszy. Pozostali badani na początku wymieniali inne powody, które zostaną opisane w dalszej części rozdziału.

5.2.2. ŁATWOŚĆ PRZYSWAJANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Posiadanie predyspozycji do nauki języków obcych stanowiło główny powód wyboru kierunku neofilologicznego dla jednej z respondentek.

– Bo po prostu mi się wydawało, że jeżeli ja dosyć **łatwo nauczyłam się polskiego i angielski mi szedł też łatwo**, że mam po prostu **predyspozycje** do tego i że będzie mi z tym łatwiej, niż na przykład, gdybym poszła, nie wiem, na coś innego, czego nie lubię albo nie znam. I to już wynikało z wcześniejszych jakby doświadczeń, że **języki mi łatwiej przychodzą**. (16, poz. 52)

Inni badani również wielokrotnie podkreślali, że nie mają większych problemów podczas nauki języka, co mogło wpłynąć na ich decyzję o wyborze kierunku związanego z nauką języków obcych. Jako przykład posłużą poniższe wypowiedzi.

– Tak, **zawsze mi łatwo**. Mogłam się nie uczyć, a otrzymywałam fajne oceny i fajnie, łatwo mi się zapamiętywało te słówka nowe. (12, poz. 136–137)

– (...) z **łatwością mogłam sobie przyswoić jakiś język**, (...) i też właśnie dlatego wybrałam lingwistykę, bo myślałam, że będzie luz, niestety, to jest bardzo wymagający kierunek i nawet to, że ktoś ma poziom C1 z każdego języka, to i tak musi dużo pracować, aby osiągać jakieś wyższe szczyty. (14, poz. 54)

– Ale od pierwszej klasy podstawówki ja miałam angielski, to na pewno. (...) Uczyłam się jeszcze francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego (...). **Ale one też szły mi dosyć łatwo**, więc jak poszłam do piątej klasy podstawówki, to miałam francuski. Trzy lata się go uczyłam, **on szedł mi bardzo łatwo**, więc dlatego uważałam, że z językami jakby będę miała przyszłość. (16, poz. 70)

– Dla mnie to **było łatwo**. Z podstawówki uczyłam się angielskiego z korepetytorem. To **nie było zbyt tak trudne dla mnie**. Były inne przedmioty trudniejsze. Tam matematyka na przykład, fizyka i tak dalej. **A języki to było takie, dobrze dla mnie**. (...) **ja lubię języki i to jest dla mnie nie tak trudne**, więc zdecydowałam się, żeby pójść na lingwistykę. (17, poz. 82–84)

– W szkole szło z **łatwością**, to była moja pasja. **Angielski był dla mnie bardzo łatwy**, ale **francuski sprawiał nieco trudności**. Z czasem było OK. Nauczyciele zawsze mi mówili, żebym szedł na olimpiady językowe, więc **reprezentowałem szkołę** w różnych konkursach, gdzie prezentowałem się ustnie i pisemnie, robiłem prezentacje. Oceniała to komisja. Dla mnie to był plus. Wiedziałem, że przyda mi się to na studiach. (18, poz. 40)

– Tak, zauważyłem, że **mam pewne zdolności do uczenia się języków** i to nie tylko była moja opinia, ale też moich nauczycieli. Ponieważ już później, kiedy doszedłem do wystarczającego poziomu językowego we francuskim, angielskim, też byłem na olimpiadach i kiedy nauczyciele zauważyli, że mam do tego potencjał i też sam zauważyłem, że mi się to podoba i wychodzi, to oczywiście zdecydowałem się pójść na te studia. (22, poz. 70)

– Tak, ja widziałam, że w szkole jest nie ciężko, to myślałam, że i tu będzie nie tak ciężko na studiach, ale teraz trochę jest ciężko, bo bardzo dużo jest materiału. (23, poz. 58–59)

Niektórzy badani łatwość przyswajania języków obcych łączyli ze swoją naturalną dwujęzycznością ukraińsko-rosyjską.

– Rozumiałem, że będzie mi trochę łatwiej, ponieważ mam szersze słownictwo niż u osób jednojęzycznych. Dlatego też to było jako argument przy podjęciu tej decyzji. (13, poz. 52)

– Wcześniej o tym nie myślałam, ale teraz rozumiem, że być może mój wybór padł na kilka języków naraz przez to, że jestem do tego przyzwyczajona i już miałam z czymś takim do czynienia. Bo na przykład ludzie na moim kierunku, którzy posługują się tylko jednym językiem ojczystym, powiedzmy językiem polskim, bo ja mam chyba tylko dwie dziewczyny z Ukrainy, ale one prawie nie chodzą na zajęcia, to bym powiedziała, że Polkom jest troszeczkę trudniej dawać sobie rady jednocześnie i z niemieckim, i z rosyjskim. Więc myślę, że tym też się kierowałam, że będzie mi po prostu łatwiej kilka języków naraz przyswoić. (9, poz. 52)

– Więc myślę, że pierwszy punkt na pewno ze względu na język niemiecki, drugi punkt być może właśnie mój bilingwizm zdecydował o to, że kilka języków naraz i być może dam radę to połączyć. Bo nie każdy da radę to zrobić. (9, poz. 48)

Obawy przed rozpoczęciem pierwszego roku studiów towarzyszą wielu młodym osobom. Rozpoczęcie studiów zwykle łączy się z przeprowadzką i zamieszkaniem bez rodziców oraz rozpoczęciem życia całkiem innego niż dotychczas. Dla osób pochodzenia ukraińskiego sytuacja jest jeszcze trudniejsza, ponieważ przeprowadzają się oni do obcego kraju, którego język urzędowy nie jest ich językiem ojczystym. Często młodzi Ukraińcy w trakcie ostatniego roku szkoły średniej w Ukrainie realizują kurs języka polskiego, ale niejednokrotnie przyjeżdżają do Polski z ograniczonymi umiejętnościami językowymi. Wybór kierunku, który w ich opinii nie jest nazbyt wymagający, powoduje, że łatwiej będzie im się zmierzyć z innymi problemami, jakie pojawiają się podczas rozpoczęcia studiów. Powyższe wypowiedzi potwierdzają, że znaczna część badanych nie miała wcześniej trudności z uczeniem się języków obcych, co miało wpływ na wybór kierunku neofilologicznego. Nie wszystkim

badanym nauka języka na wcześniejszych etapach przychodziła jednak z łatwością. Jedna z respondentek wybrała studia neofilologiczne za namową ojczyma, choć na początku nauka języka sprawiała jej spore trudności i nie wiązała się z przyjemnością.

– W ogóle w żaden sposób. **Miałam same dwójki, jedynki** i nie wiem... Miałam dużo korepetytorów różnych i nauczycielka siedziała, że mnie po lekcjach i starała się coś powiedzieć. (8, poz. 38)

Inna respondentka miała w planach studiować w Niemczech i potraktowała studia językowe w Polsce jako etap przejściowy, aby w przyszłości móc wyjechać na uczelnię niemiecką. Nabywanie języka niemieckiego dla niej nie było łatwe, z kolei język polski nie sprawił jej wielkich kłopotów.

– **Nie, szczerze nie.** To nie było łatwe tak dla mnie jak z językiem polskim. **Bo ja po prostu język polski uczyłam tak, że po prostu rozmawiałam z jakimiś osobami i słuchałam,** co oni mi mówią i tak na słuch chciała zapamiętać to. Wyuczyć te słowa albo zdania, które oni do mnie mówią i tak sam po sobie wyuczył się ten język polski. **Z niemieckim sytuacja wyglądała troszeczkę inaczej.** Ja musiała **naprawdę tak dużo ćwiczyć,** naprawdę dużo uczyć. Latem zawsze, kiedy wszystkie moje kolegi byli na spacerze albo coś takiego, ja musiała siedzieć w domu, uczyć się język niemiecki. **Bo u mnie była taka cel i** ja wiedziała, że to pomoże mnie w moim życiu. (11, poz. 78)

Jeden z respondentów początkowo miał problemy z nauką języka angielskiego, ale po rozpoczęciu dodatkowych lekcji zaczął przewyższać innych uczniów swoją wiedzą.

– Właśnie, gdy uczyłem się języka angielskiego tylko w szkole, **to było mi dość trudno jako dziecku.** A zanim moi rodzice zdecydowali na to, by **oddać mnie na kursy językowe** z języka angielskiego i zaczęło mi to być nie to, że łatwe, ale chociaż miałem jakieś sukcesy, **wyróżniałem się od innych dzieci,** ponieważ ja znałem więcej informacji, ja znałem więcej słówek i najczęściej najwyższe oceny właśnie dostałem ja z języka angielskiego, po to, że uczyłem się na kursach dodatkowych. (13, poz. 54)

Kolejna respondentka podjęła studia neofilologiczne ze względu na chęć podróżowania po świecie. Nauka języków obcych nie przychodzi jej jednak z łatwością.

– No myślę, że tak, bo naprawdę uczyć się innych języków, które tak bardzo mają różnicę między ukraińskim, nawet za alfabetem, **to jest trochę ciężko**, ale właśnie zdążyłam, można tak powiedzieć. (20, poz. 86–87)

– **Znała na pewno, że będę bardzo uczyć się.** Siedzieć nad tym, żeby zdążyć to wszystko i uznałam, że to jest dużo języków i po prostu w głowie to będzie jakby taki chaos z tym wszystkim i właśnie o tym ja już wiedziała (...), no będzie chaos, ale ja to muszę zdążyć. (20, poz. 97)

Przedstawione wypowiedzi ukazują, że nie każdy student kierunku neofilologicznego pochodzenia ukraińskiego wybiera taki kierunek studiów ze względu na łatwość przyswajania języków obcych. W niniejszym badaniu grupa osób, która deklarowała łatwość przyswajania języków obcych, była co prawda większa niż grupa osób mających trudności z uczeniem się języków, ale nie należy jej pomijać. Mimo wysiłku, który muszą włożyć w naukę, ci studenci decydują się na kierunek neofilologiczny ze względu na inne czynniki motywujące.

5.2.3. PERSPEKTYWY ZAWODOWE

Często poruszanym tematem podczas rozmowy o motywacji wyboru kierunków neofilologicznych w Polsce była perspektywa rozwoju zawodowego. Przyjazd do Polski na studia neofilologiczne łączy się z tym, że badani nie tylko opanują język obcy w ramach danego kierunku studiów, ale również nauczą się języka polskiego, co jest niezbędne w tej sytuacji. Znajomość wielu języków obcych poszerza perspektywy zawodowe. Respondenci najczęściej wymieniali zawód tłumacza oraz nauczyciela jako profesje, z którymi wiążą swoją przyszłość. Dla jednej z respondentek chęć bycia tłumaczem stanowiła główny czynnik motywacyjny do podjęcia studiów neofilologicznych.

– **Od dziecka chciałam być tłumaczem.** Bo ja rozumiałam, że kiedy my gdzieś jedziemy za granicę, moi rodzice nie rozumieją, o co chodzi ludziom. Chciałam po prostu im pomagać w tym. (15, poz. 54)

Respondenci na pytanie o to, w jaki sposób wyobrażają swoją przyszłość zawodową, niejednokrotnie wyrażali chęć tłumaczenia.

- I zrobić jeszcze **kurs na tłumacza przysięgłego**. (8, poz. 36)
- Mam różne nastawienia, ale chyba na początku **będę szukał pracy jako tłumacz**, a zanim gdy już będę pewny w tym, że mój język jest dość dobry dla nauki innych ludzi, to spróbuję się w sferze filologicznej, takiej profesjonalnej bardziej. (13, poz. 46)
- Oczywiście, **marzy mi się jakiś zawód związany z tłumaczeniem**, bo jednak poświęciłam temu trzy lata na studiach. (14, poz. 50)
- Myślałam o tym, żeby wybrać po prostu angielski, ale wiem, że nie będę miała kwalifikacji jako tłumaczka, jeśli skończę te studia, ale **raczej chcę być tłumaczką** niż jakąś nauczycielką (...). (19, poz. 58)
- A jaki zawód chciałaby Pani wykonywać w przyszłości?
- **Tłumacz**. (20, poz. 78–79)
- Myślałam, żeby być **tłumaczką**, naprawdę bym tego chciała. (23, poz. 50)
- (...) wydaje mi się, że **zawód tłumacza jest bardzo aktualny i potrzebny w tych czasach**. A propos tłumacza mogę powiedzieć, że jeszcze studiuje specjalność nauczycielską, więc **mam nadzieję, że będę miał jeszcze możliwość nauczać dzieci czy dorosłych**. Więc nauczyciel/tłumacz – to są dwie opcje. Którą wybiorę, to już będzie zależało ode mnie. (18, poz. 34–35)

Z zawodem nauczyciela, który został wymieniony przez powyższego respondenta, inni badani również chętnie związaliby swoją przyszłość.

- A powiedz mi, jaki byś chciała zawód wykonywać w przyszłości?
- **Nauczyciel**. (6, poz. 73–74)
- Jaki zawód chciałaby Pani wykonywać w przyszłości?
- **Nauczyciel**. (16, poz. 57–58)
- Nie widziałam siebie w innych branżach, tylko w jakichś językach, w **nauczycielskich jakichś**, nauczycielskiej branży. (17, poz. 70)

Respondentka, której wypowiedź przytoczę poniżej, planuje połączyć programowanie z językami. Chciałaby również nauczać online.

- Ja mniej więcej wiem, bo chcę iść we freelance. Już redaguję sobie różne strony, utwarzam je. Plus właśnie te języki. Chciałabym na pewno spróbować przez Internet

udzielać jakichś lekcji, wykładów, czegokolwiek. Takich właśnie ćwiczeń praktycznych może. I też wszystko się łączy, **bo programowanie plus języki i myślę**, że to na start byłaby nie najgorsza opcja. (9, poz. 50)

Pozostali badani nie mają jeszcze konkretnych planów zawodowych.

– Szczerze **trudno powiedzieć**, ponieważ wcześniej miałem na przykład inne plany, inne zamiary, ale później podczas studiów to już zauważyłem, że nie jest tak wszystko łatwo, jak mi się wydawało w moich planach. Na przykład chciałem **wcześniej zostać tłumaczem (...)**, teraz chciałbym najpierw skończyć studia, a później już **patrzyć, co i gdzie mógłbym pracować, w jaki sposób, co robić i tak dalej**. Czyli trudno powiedzieć. Ale **gdzieś, gdzie jest potrzeba języków obcych**. (22, poz. 64)

– Naprawdę trudne. **Ja nie wiem teraz, jak to będzie**. Ale chyba chciałabym zostać **nauczycielem albo nie wiem, albo tłumaczem...?** Nie wiem. Ciężko powiedzieć, naprawdę ciężko. (11, poz. 68)

Bez względu na zawód, jaki badani będą wykonywać w przyszłości, znajomość języków obcych poszerza możliwości na rynku pracy. Potwierdza to poniższa wypowiedź.

– Myślę, że **mogę zrobić na tym jakby niezłą karierę (...)**. Po prostu mi to się podoba i ma się przyjemność i też po prostu, nawet kiedy, jeśli nie będę pracować jakąś tłumaczką czy nauczycielką, to zawsze mi to się przyda. **Języki zawsze się przydadzą**. Dlatego taki wybór. (19, poz. 54)

Nawet w przypadku aktywnej zawodowo studentki znajomość dodatkowego języka obcego poszerza perspektywy, np. umożliwia udział w kursach doszkalających (w tym przypadku w Niemczech).

– Ja wykonuję zawód. **Jestem muzykiem**. Pracuję jako instruktor muzyczny w ośrodku kultury i uczę dzieci, młodzież, dorosłych grania na instrumentach. (...) Na gitarze, wiolonczeli, ukulele, pianinie i perkusionaliach. (...) Jestem zainteresowana muzykoterapią. Rozwijam się w tym kierunku. **Może pojadę do Niemiec na kursy**. (7, poz. 54–62)

Jedna z respondentek zwróciła uwagę na różnicę pomiędzy filologią a lingwistyką oraz wskazała na większe możliwości rozwoju zawodowego po ukończeniu lingwistyki niż po ukończeniu filologii.

– Nie, ja od razu wiedziałam, że to na pewno języki, jakoś nawet filologii nie rozważałam, bo **lingwistyka według mnie daje o wiele bardziej jakieś tam ciekawsze możliwości w przyszłości**, bo jednak to są dwa języki od razu. (14, poz. 48)

Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że zawody tłumacza i nauczyciela są najpopularniejsze wśród badanych. Chęć realizowania się w tych branżach może stanowić czynnik motywujący do podjęcia kierunków neofilologicznych. Ciekawe wydaje się, że studenci nie wymieniają innych zawodów związanych z językami, m.in. wsparcie klienta zagranicznego, pracownik sprzedaży i marketingu zagranicznego, przewodnik wycieczek. Respondenci niniejszych badań również nie deklarowali chęci znalezienia pracy za granicą. Zapewne sytuacja zawodowa młodych osób wyklaruje się w momencie wkroczenia na rynek pracy i wtedy zdecydują, czym dokładnie będą się zajmować.

5.2.4. ROZWÓJ OSOBISTY

Wybór kierunku neofilologicznego wiąże się z tym, że studenci poznają język obcy na bardzo wysokim poziomie. Znajomość języków jest przydatna nie tylko w kontekście rozwoju zawodowego, ale i osobistego. Jedna z respondentek zwróciła uwagę na to, że w przypadku ewentualnej przeprowadzki za granicę znajomość języka pomoże jej w załatwianiu spraw urzędowych. W wypowiedzi, którą cytuję poniżej, badana podaje główny powód wyboru kierunku neofilologicznego.

– Mi się wydaje, że poprzedni kierunek ja wybierałam w ten sposób, że co bardziej się opłaca i wtedy tak naprawdę się opłacało, a teraz postanowiłam, że już trzeci kierunek wybiorę normalnie, ze względu na swoje umiejętności i to, co mi się podoba, czym mogłabym się zajmować. I oczywiście, żeby w razie co, bo na przykład mąż nie wiem, czy chce mieszkać w Polsce dalej, ale raczej nie wstępnie, i coś, co pozwoli mi na przykład pracować przez Internet lub po prostu przeprowadzić się do innego kraju i **na przykład móc załatwiać dokumenty, różne sprawy urzędowe, cokolwiek**. (9, poz. 46)

Rozpoczęcie studiowania na kierunku neofilologicznym w Polsce może być dla osób pochodzenia ukraińskiego także etapem przejściowym. Jedna z respondentek, jak już wcześniej wspomniano, miała w planach kontynuowanie swojej edukacji w Niemczech i to był jej główny cel. Jak sama mówi, przygotowywała się całe życie na wyjazd do Niemiec.

– U mnie była taka **szkoła, która współpracowała z Niemcami**, i już od pierwszego klasa była taka grupa osób, których **przygotowali dla studiach w Niemczech**. Po prostu my mieliśmy zajęcia z pani z Niemiec, która mówiła tylko w języku niemieckim, i tak całe szkolne życie. I robiłam wymiany. W Niemczech mieszkalam w rodzinie niemieckojęzycznej, potem dziewczyny z Niemiec też. **Ja naprawdę chciałam**. Nie wiem, bo też chyba dlatego, że całe życie przygotowała się tej studii i nie miałam w głowie jakichś innych możliwości. (11, poz. 66)

– Bo tylko możliwość ja myślała, że ja po prostu w tym Opolu **wyuczem jeszcze język niemiecki** tak troszeczkę lepiej i **już potem pojadę w Niemczech** na następnym roku studiować. Ale tako też już nie chciałam. Już chciałam zostać tu w Polsce. Tak wyszło po prostu. (11, poz. 64)

Choć badana ostatecznie została w Polsce, to znajomość języka niemieckiego umożliwiła jej udział w wymianach z młodzieżą z Niemiec, co z pewnością poszerzyło jej horyzonty. Badana nie podaje konkretnego powodu, dla którego zrezygnowała ze swoich celów.

Znajomość języka może także ułatwić podróżowanie. Dla jednej z respondentek perspektywa przyszłych podróży była najważniejszym czynnikiem motywującym.

– Tak sobie myślę, że to jest dla mnie najbardziej interesujące i **chciałabym dużo podróżować i właśnie te języki, to jest takim jednym z punktów, dla podróży**, ja tak sobie myślę, że po tym to będzie łatwo, nie wiem, nawet spotkać jakichś różnych ciekawych ludzi i nie wiem, coś takiego chyba. (20, poz. 58)

Respondent, którego wypowiedź przedstawiono poniżej, w przyszłości chciałby również podróżować i rozmawiać z osobami z zagranicy.

– (...) od tego, jak byłem mały, (...) mieliśmy różnego rodzaju wycieczki do Polski i tak dalej, czyli to było moje takie doświadczenie za granicą. **I to było dla mnie**

ciekawe wyjechać do innego kraju na krótki termin czasu, porozmawiać z ludźmi z innego kraju, zwłaszcza gdy Polska graniczy z Ukrainą, to oczywiście dla mnie było to dobrym doświadczeniem. I od tego czasu **chciałem więcej uczyć się języków i mówić z innymi ludźmi**. I dlatego poszedłem na lingwistykę stosowaną, aby kontynuować ten proces uczenia się i uczyć się języków, **aby w przyszłości lepiej sobie dać radę z cudzoziemcami**. Można tak to powiedzieć. (22, poz. 54)

Przedstawione wypowiedzi potwierdzają, że niektórzy respondenci decydują się na studia neofilologiczne, aby w przyszłości móc podróżować oraz komunikować się z obywatelami państw, których języki ojczyste są odmienne od ich języków ojczystych.

5.2.5. MOTYWACJE WYBORU DANEGO MIEJSCA STUDIÓW

W kontekście badań wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce ciekawy wydaje się powód wyjazdu na studia za granicę. Niestety na to pytanie nie udało się odpowiedzieć w ramach niniejszych badań. Powody, dla których młodzi Ukraińcy wybierają studia w Polsce, a nie w Ukrainie, nie były głównym przedmiotem badań, ale w kilku wywiadach poruszono ten temat.

Jednym z powodów, dla którego osoby pochodzenia ukraińskiego mogą decydować się na studia w Polsce, jest stały pobyt krewnych w tym kraju.

– A dlaczego w Szczecinie?

– **Tam jest mój ojciec**. On tam pracuje. (6, poz. 69–70)

Na przyjazd do Polski mogą wpływać też pozytywne doświadczenia znajomych bądź krewnych – w tej sytuacji nauczycielki języka niemieckiego, której córka uczyła się w Polsce.

– Ja miałam taką fajną pani, właśnie niemieckiego mnie uczyła. **Ona poleciła mi przyjechać do Polski** i na filologię niemiecką.

– No właśnie, a czemu w Polsce, a nie w Ukrainie?

– No bo **jej córka uczyła się w Polsce i bardzo polecała**. I też kwestia finansowa, bo ja chciałam w Niemczech, ale w Niemczech są drogo, bo ja muszę płacić. Tu też muszę płacić, ale tutaj jest trochę łatwiej. (12, poz. 98–100)

Respondentka, którą cytuję powyżej, zwróciła uwagę także na kwestię finansową. Studia w Polsce są tańsze niż studia w innych krajach europejskich, co w tej sytuacji wpłynęło na wybór. Prawdopodobnie na decyzję o studiach w Polsce wpływa również wyższy prestiż dyplomu polskiego niż ukraińskiego. Studenci – oprócz języków, których uczą się w ramach studiów – nabywają też znajomość języka polskiego.

Znaczna część respondentów niniejszych badań studiuje w Szczecinie bądź Lublinie. Oba ośrodki mają zalety, które mogą wpływać na wybór danego miejsca studiów. Szczecin położony jest blisko granicy z Niemcami, co zwiększa jego atrakcyjność w kontekście nauki języka niemieckiego. Znajomość tego języka daje wiele możliwości w rejonie przygranicznym. Lublin z kolei leży w pobliżu granicy z Ukrainą, co umożliwia studentom częstsze podróże do domów rodzinnych.

– Ale potem tak pomyślałam, że to jest Szczecin, to jest miasto przy granicy, więc raczej wszyscy tutaj znają niemiecki i nie ma sensu iść na germańską filologię. A jak przyjechałam, to się zaskoczyłam, bo zauważyłam, że nikt tego języka prawie nie zna. Więc myślę, że pierwszy punkt na pewno **ze względu na język niemiecki**. (9, poz. 48)

– Do Warszawy też złożyłam i też mnie przyjęli, ale też się przestraszyłam, stwierdziłam, „dobrze, **Lublin to jest mniejsze miasto i jakoś sobie tu sama poradzę**”, bo oczywiście nie znałam tutaj nikogo też i tak... OK, dobrze, angielski, rosyjski w Lublinie, jakoś to będzie – i tak zaczęłam te studia. (14, poz. 46)

5.2.6. MOTYWACJE WYBORU DANEGO JĘZYKA

Badani decydowali się na naukę różnych języków w ramach studiów neofilologicznych. Studenci niejednokrotnie wybierali języki, z którymi mieli styczność na wcześniejszych etapach edukacji.

– Ponieważ ja zaczęłam go [języka niemieckiego] uczyć w szkole, ale dopiero po jednym roku studiów pomyślałam, czemu nie wybrałam języka angielskiego. **Sama nie wiem**, czemu tak zdecydowałam. (6, poz. 54)

– **No niemieckiego uczyłam się w szkole**, więc trochę rozumiałam, jakie tam reguły, więc wiedziałam już, co tam jest. Francuskiego nigdy nie uczyłam się, więc to byłoby dla mnie takie zero poziom. (17, poz. 72–73)

– Dlatego że **rosyjski znałam od dziecka** prawie i po prostu wiedziałam, że **łatwiej mi będzie skończyć ten kierunek**, kiedy z anglistyką mi się nie udało. A obiecałam rodzicom, że przyniosę dyplom, na pewno przyniosę. I po prostu **wybrałam dla siebie łatwiejszy trop**. (15, poz. 56)

– Że bardzo długo tego... Z jednej strony **nie chciałam zapomnieć to, co umiem**, i plus jeszcze nie chciałam, jak mówiłam, wybierać nowego języka, bo **jeszcze musiałam polskiego się nauczyć**, więc to już by było trzy języki naraz, to już ciężko. Tak bym na bank zapomniała niemiecki, więc chciałam to rozwijać, a nie zgubić. (12, poz. 94)

Kierunek lingwistyka stosowana, lingwistyka dla biznesu oraz filologia germańska z dodatkowym językiem obcym to kierunki, na których studenci przyswajają dwa języki obce. Kierunki te są szczególnie chętnie wybierane przez studentów pochodzenia ukraińskiego, ponieważ razem z językiem polskim nabywają oni znajomość trzech języków obcych.

– A jak znalazłam lingwistykę i przeczytałam, że będą różne tłumaczenia, w sensie to są dwa języki, ale polski też jest na bardzo wysokim poziomie, **więc w zasadzie dla mnie trzy** – to nawet za bardzo się nie zastanawiałam i wybrałam lingwistykę i angielski, rosyjski. (14, poz. 48)

Przy podejmowaniu decyzji brano pod uwagę także dostępność danego kierunku, stopień rozpowszechnienia i wagę danych języków.

– **Może bym na skandynawskie języki poszła**, ale nie było takiego kierunku. **A angielski jest tak bardzo rozpowszechniony**, że jest mniejsze zapotrzebowanie z jednej strony, a z drugiej strony znam angielski, bo uczyłam sama i wystarcza. **A język niemiecki jest zupełnie nowy i jest to wyzwanie**. Nie miałam wcześniej ani jednej lekcji języka niemieckiego. Ani w szkole, ani na kursach. Poszło od zera. Nie umiałam nawet do dziesięciu policzyć. Takie wyzwanie mi się spodobało i stwierdziłam, że spróbuję. No i się udało. (7, poz. 50)

– Myślę, że **angielski i niemiecki to bardzo ważne języki**, podobają mi się i poszły mi dobrze. (23, poz. 48–49)

5.2.7. PODSUMOWANIE

W ciągu ostatnich lat zauważa się spadek liczby studentów na polskich uczelniach (Kubiciel-Lodzińska, 2012, s. 101). W roku 2010 w Polsce studiowało 1 841 300 osób, a w roku 2020 – już tylko 1 204 000. Od roku 2021 zaobserwowano niewielki wzrost – 1 218 200 studentów (GUS, 2022). Według stanu w dniu 31 grudnia 2022 roku w uczelniach w Polsce kształciło się 1 223 600 osób. Jednym z czynników, który wpływa na zauważalny od roku 2021 wzrost liczby studentów, jest zwiększenie się liczby studentów zagranicznych, w tym pochodzenia ukraińskiego. Osoby z Ukrainy stanowią najliczniejszą grupę cudzoziemców na polskich uczelniach (45,6%) (GUS, 2024)³⁷. Poznanie motywów, dla których osoby pochodzenia ukraińskiego wybierają kierunki neofilologiczne w Polsce, pozwoli dostosować ofertę edukacyjną do ich potrzeb.

Wybór konkretnego kierunku studiów niejednokrotnie ma ogromny wpływ na przyszłość młodego człowieka (Adamowska, 2018, s. 204). Podczas studiów rozwijane są kompetencje i kwalifikacje, zdobywa się wiedzę w szerokim zakresie i rozwija istotne cechy osobowości (Jarecki, 2015, s. 133–134). Powstało wiele opracowań podejmujących tematykę motywów wyboru danego kierunku i miejsca studiów. Autorzy analizują procesy decyzyjne przyszłych studentów w tym zakresie (Adamowska, 2018, s. 205). Termin „motyw” jest definiowany w różny sposób (Czerwonka, Lib, 2019, s. 299–300; Głóskowska-Sołdatow, 2010, s. 423), a na potrzeby niniejszych badań motyw rozumie się ogólnie jako chęć osiągnięcia określonego celu.

Wybór konkretnej ścieżki edukacyjnej najczęściej rozważany jest w kontekście trzech podstawowych aspektów. Anna Adamowska (2018) wymienia następujące czynniki:

- **społeczno-psychologiczny** – bada się m.in. takie czynniki, jak: oferowane przez uczelnie kierunki studiów, położenie uczelni, wpływ rodziny i kolegów na podejmowaną decyzję, czy też koszty studiowania;
- **socjologiczny** – badany jest wpływ statusu społecznego na rozwój aspiracji edukacyjnych oraz nierówność w dostępie do edukacji na poziomie szkoły wyższej;

³⁷ Szczegółowy opis studentów cudzoziemców w Polsce przedstawiono w podrozdziale 3.2.1 niniejszej monografii.

- **ekonomiczny** – decyzje o wyborze uczelni analizowane są w kontekście inwestycji w przyszłość, przy założeniu, że kandydaci swe decyzje opierają na porównaniu kosztów i korzyści wynikających z podjęcia studiowania na konkretnej uczelni. (s. 205–206)

Wojciech Jarecki (2008) przeanalizował wyniki badania przeprowadzonego w 2004 roku przez Główny Urząd Statystyczny w Polsce i zauważył, że najważniejszymi motywami wyboru danego kierunku studiów przez studentów poniżej 30. roku życia są chęć pogłębienia osobistych zainteresowań (prawie 70%) i poprawa przyszłych szans na rynku pracy (60%). Na trzecim miejscu znajduje się samo przyjęcie na studia (ponad 10%) (Jarecki, 2008, s. 147). Oczywiście konkretne motywy różnią się w zależności od danego kierunku studiów. Można zaobserwować, że w przypadku kierunków, które są jednymi z najbardziej wymagających i czasochłonnych studiów ze względu na duży nakład pracy związany z nauką (medycyna, inżynieria), pogłębianie osobistych zainteresowań jest częściej wymieniane jako motyw. Kierunki o największym odsetku studentów w Polsce (kierunki biznesowe i administracyjne) wybierane są zaś ze względu na chęć znalezienia dobrej pracy (Jarecki, 2008, s. 148).

Wyniki badań przedstawione i przeanalizowane przez Jareckiego (2008, s. 145–150) są zbliżone do wyników badania przeprowadzonego przez GUS w Polsce w 2013 roku. W badaniu *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków* wskazano powody wyboru określonej ścieżki kształcenia. Badanie to pokazuje, że argumenty przemawiające za wykształceniem akademickim były porównywalne. Na pierwszym miejscu znalazły się perspektywy dobrej pracy zgodnej z zainteresowaniami, a zaraz za nimi lepsze możliwości zarobkowe. Na trzecim miejscu znalazły się możliwości rozwijania własnych umiejętności i pogłębiania zainteresowań (GUS, 2013).

Respondenci niniejszych badań wymieniali te same motywy, tzn. możliwość rozwoju własnych zainteresowań związanych z nauką języka oraz perspektywy zawodowe (głównie w zawodzie tłumacza bądź nauczyciela). Ze względu na to, że studia na kierunku neofilologicznym łączą się z nauką języka obcego, wymieniano również motywy z nią związane – przede wszystkim możliwość komunikacji w języku obcym (w kontekście podróżowania, załatwiania spraw urzędowych za granicą oraz rozwoju osobistego).

Często wymieniany jest ciekawy motyw: posiadanie predyspozycji do nauki języków obcych. Niektórzy respondenci zauważyli u siebie pewną łatwość w uczeniu się języków obcych, która może, choć nie musi, wynikać z naturalnej dwujęzyczności. Wpływ na takie predyspozycje mogą mieć jednak także czynniki społeczne i środowiskowe (Lipińska, 2003, s. 62–65; Janicka, 2011, s. 39–42) lub indywidualne cechy osobowości (Janaszek, 2019, s. 201–214; Janaszek, 2021, s. 282–284). Aby udzielić jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, należy przeprowadzić dalsze badania.

Na wybór Polski jako miejsca studiów mogą wpływać m.in. pozytywne doświadczenia krewnych bądź znajomych, którzy opowiedzieli o swoich doświadczeniach związanych ze studiami, oraz emigracja zarobkowa rodziców i chęć towarzyszenia im.

5.3. WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI UKRAIŃSKO-ROSYJSKIEJ NA NAUKĘ JĘZYKÓW OBCYCH

W niniejszym podrozdziale postaram się odpowiedzieć na pytanie, jaki jest wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych. Przedstawię korzyści i trudności wynikające z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej, które – w opinii respondentów – wpływają na naukę języków obcych w ramach studiów na kierunkach neofilologicznych oraz w innych kontekstach. W poniższej analizie nie uwzględniono wypowiedzi respondentów numer 15 oraz 22, ponieważ ci badani nie doświadczyli naturalnej dwujęzyczności. Znajomość języka rosyjskiego nabyli w późniejszym okresie.

Należy zaznaczyć, że wszyscy respondenci zauważają mniejszy bądź większy wpływ naturalnej dwujęzyczności na naukę kolejnych języków, choć nie każdy potrafił zwerbalizować swoje przypuszczenia.

- Czy to, że ktoś zna od małego dwa języki, może wpływać w jakiś sposób na to, jak uczymy się kolejnego języka?
- No chyba tak. Ja nie wiem jakie.
- Nie masz pomysłu?
- Nie. (6, poz. 163–166)

Część badanych z kolei podejrzewa, iż nie ma różnic pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi w kontekście nauki języka, mimo że w innych wypowiedziach wskazują na te różnice, być może podświadomie. Przykładowo jeden z badanych co prawda twierdzi, że jego system nauki języka nie różni się od innych, aczkolwiek podkreśla, że doświadczenia są istotne w nauce języka.

– To chyba bardziej zależy od nauczyciela, od naszego doświadczenia, a nie od języków ojczystych, ponieważ chyba **mój system nauki języka nie różni się tak silnie od moich kolegów**. Po prostu mam trochę szerszą wiedzę w innych językach. (13, poz. 94)

W innych wypowiedziach również zwraca on uwagę na to, że wcześniejsze doświadczenia z różnymi językami pomagają w nauce kolejnych.

Respondentka cytowana poniżej początkowo zakłada, że osoby jedno- i dwujęzyczne uczą się tak samo, ale następnie sugeruje, że być może jednak jest im łatwiej. W pozostałych wypowiedziach także wskazuje ona na korzyści wynikające z wcześniejszej znajomości innych języków.

– Myślę, że uczą się **tak samo**. Może udaje im się to **łatwiej** robić. (21, poz. 148)

W wypowiedziach na temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na naukę języków respondenci niniejszych badań częściej wymieniali korzyści (39 kodów) niż trudności (22 kody) z niej wynikające. W poniższych podrozdziałach opisano refleksje studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce na temat uczenia się języków obcych.

Na rysunku 4 znajduje się drzewo kodowe stworzone na potrzeby analizy uzyskanego materiału badawczego.

- ▼ ● Strategie uczenia się języka
 - Wpływ naturalnej dwujęzyczności na naukę języków
- ▼ ● Korzyści wynikające z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej
 - Wpływ innych języków obcych na naukę kolejnych
 - Podobieństwa między językami
 - > ● Podobne słowa
 - Strategie uczenia się języka są znane
 - Łatwe przełączanie języków
 - Fonetyka
 - Możliwość korzystania z różnych źródeł
- ▼ ● Trudności wynikające z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej
 - Brak trudności
 - Zbyt dużo nauki
 - Niewystarczająca znajomość języka polskiego
 - Brak znajomości pojęć gramatycznych w języku polskim
 - Brak możliwości bezpośredniego tłumaczenia
 - > ● Mieszanie słów/ gramatyki
 - Porównanie do osób jednojęzycznych
 - > ● Strategie nauki słownictwa
 - ▼ ● Strategie kompensacyjne
 - Parafrazy/ omówienia/ synonimy
 - Stosowanie tłumacza/ słownika
 - Tłumaczenie
 - Próba przypomnienia sobie
 - Pokazanie obrazka
 - Prośba o pomoc
 - Unikanie trudnych słów i konstrukcji
 - Porównanie do jednojęzycznych studentów
 - Podświadome/ łatwe stosowanie strategii kompensacyjnych
 - Zauważanie własnych błędów
 - Czas poświęcany na naukę
 - Poziom języka

Rysunek 4. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

5.3.1. PODOBIENSTWA MIĘDZY JĘZYKAMI

Jedną z korzyści wynikających z wcześniejszych doświadczeń z językiem ukraińskim i rosyjskim może być, w opinii badanych, łatwość uczenia się innych języków słowiańskich. Autorki przytoczonych poniżej wypowiedzi zwracają uwagę na podobieństwa między językami, co pomogło im w nauce języka polskiego.

– Jeżeli chodzi o polski, to tak, bo to są języki słowiańskie. I jakby znając rosyjski, ukraiński, mi łatwo przyszedł polski, a teraz, jak znam polski, to rozumiem, że ja też dzięki tym trzem językom rozumiem białoruski, rozumiem czeski, rozumiem słowacki, rozumiem bułgarski. Może jeszcze jakieś, ale nie wiem. Jakby to na pewno, co słyszałam i większość rozumiem jakby, o co chodzi w rozmowie. Dzięki tym trzem, bo jakbym знаła któryś jeden z tych, to już by na pewno nie był taki efekt. (16, poz. 90)

– No ciężko mi odpowiedzieć na to pytanie, bo zależy jakiego języka obcego. Bo tak, jak powiedziałam, że jeżeli tak, jak uczyłam się polskiego, który jest też językiem słowiańskim, to tak, zdecydowanie tak, że to ma wpływ, bo widzę zależności konstrukcji, zależności myślenia, zależności nawet frazeologizmów, mimo tego, że się różnią. Ale widzę, że to ma sens jakby. (16, poz. 124)

– Z kolei tak, jak już mówiłam, to, że ja miałam te dwa języki słowiańskie od dzieciństwa, rosyjski i ukraiński, to też sprawiło, że bardzo szybko przyswoiłam ten polski, bo rosyjski, ukraiński, polski, jednak z jednej językowej rodziny, a angielski bardziej się różni oczywiście i niemiecki też, więc tutaj może tylko w obrębie tych języków słowiańskich znajomość tych dwóch pierwszych ułatwiła po prostu naukę trzeciego słowiańskiego języka. (...) Więc wydaje mi się, że w obrębie tych słowiańskich tak. I wydaje mi się, że kolejny słowiański, załóżmy, czeski albo białoruski, byłby o wiele łatwiejszym językiem do przyswojenia i do uczenia. (14, poz. 56)

– Tak, tak, jak już wspomniałam – jeżeli to jest język z tej samej rodziny językowej, to jak najbardziej będzie łatwiej, bo ja na przykład rozumiem białoruski, jak słyszę, tylko ja nie mam słownictwa i nie mam żadnych podstaw, nic, ale ja rozumiem, bo jednak bardzo podobny, to jest taka mieszanka polskiego, ukraińskiego i rosyjskiego, więc tutaj jak najbardziej, wydaje mi się, że do dwóch miesięcy, może trzech, zajęłaby mi nauka białoruskiego. Więc jak najbardziej, jeżeli jest to kolejny język, który jest z tej samej rodziny językowej, to oczywiście – to, że jesteśmy osobą dwujęzyczną,

na pewno przyczyni się do tego, że szybciej i po prostu z większą przyjemnością nauczymy się kolejnego języka. (14, poz. 70)

Podczas nauki języków z innych grup językowych korzyści już nie są tak oczywiste. Respondentka cytowana poniżej twierdzi, że w przypadku nauki innych języków nie ma żadnych korzyści z naturalnej dwujęzyczności ze względu na zbyt duże różnice pomiędzy językami.

– I tak sobie myślę, że to zależy od tego jakby trzeciego języka, bo jeżeli jakaś osoba uczy się, nie wiem, ktoś z Polaków na przykład uczy się języka ukraińskiego i trzecim języku i trzecim językiem, który by chciał ten jakby Polak nauczyć się, to byłby język rosyjski, to na pewno by było łatwo dla tej osoby nauczyć się tego języka rosyjskiego, bo jest bardzo, jest dużo podobnych słów. A jeżeli, nie wiem, ta osoba by uczyła się języka ukraińskiego i chciałaby nauczyć się, jeżeli jeszcze języka niemieckiego, no może by i było jakieś podobne słówka, ale właśnie ten język ukraiński i niemiecki to duża jest różnica i to nie byłoby żadnego jakby wpływu na uczenie tego trzeciego języka. Tak sobie myślę, że to zależy od tego trzeciego języka właśnie. (20, poz. 136)

Podobnie wypowiedziała się badana, której wypowiedź przytoczono poniżej.

– No może myśleć tutaj, że dla języków słowiańskich łatwiej się uczyć języka słowiańskiego, na przykład polskiego, chorwackiego, czeskiego. Język niemiecki nie należy do tej grupy, więc można powiedzieć, że to jest minus, że znam rosyjski, ukraiński, a nie inny bardziej zbliżony do niemieckiego. **Jest gorzej, jeśli chodzi o niemiecki, ale jest lepiej, jeśli chodzi o języki słowiańskie.** Trudno powiedzieć, czy jest to plus, czy minus. (7, poz. 72)

Dla innej badanej podobieństwa i różnice między wszystkimi językami, które zna, są przydatne podczas nauki kolejnych języków. Dzięki nim może tworzyć wiele skojarzeń, co pomaga w nauce.

– Jeszcze z plusów, nie wiem, jak dokładnie to określić, ale znajdowanie nawet tych strategii, tych synonimów. Że te skojarzenia słówek z innych języków mi osobiście pozwalają szybciej nawet przyswoić ten język niemiecki. Bo po prostu wiem mniej więcej, czym się różnią konstrukcje z języka niemieckiego, a czym są podobne i to, czym są podobne do innych języków: z językiem polskim są podobne w czymś

jednym, z językiem czeskim w czymś drugim i tak dalej. I po prostu łatwiej też przez to mi przyswoić ten język. Myślę, że to też ma sens. (9, poz. 96–97)

Podobieństwa w gramatyce języków również mogą być pomocne podczas nauki.

- Tak, bo na przykład u Polaków jest taki problem, jak „gdzie idziesz”. U nas są 2 różne pytania. Czyli u nas nie jest „gdzie idziesz”. W polskim też możesz powiedzieć „dokąd idziesz”. Bardzo mało ludzi tego używają. Już się tak przyzwyczaiło, że „gdzie idziesz”; w niemieckim też są 2 pytania „gdzie idziesz” i „dokąd idziesz”. – Też można powiedzieć: „dokąd idziesz”.
- No tak, ale używają tylko tak. Jak powiesz „gdzie idziesz”, to już będzie inne zdanie. W języku ukraińskim jest tak samo. **Tutaj to ja nie mam problemu. Jak inni siedzą, coś piszą i muszą posiedzieć, pomyśleć.** Ja mówię nie „gdzie” a „dokąd”: „a dokąd to”, „dokąd idziesz”. (8, poz. 44–46)

Ponadto dużą rolę odgrywają słowa, które w języku docelowym brzmią podobnie do słów w języku ukraińskim czy rosyjskim. W opinii respondentów takie słowa są łatwiejsze do zapamiętania oraz ułatwiają rozumienie ze słuchu. Choć intonacja się różni, to brzmią one znajomo. Trudność sprawiają, gdy brzmią tak samo, a oznaczają całkiem coś innego. W takiej sytuacji mowa jest o tautonimach bądź „fałszywych przyjaciółach tłumacza” – są to jednostki leksykalne występujące w dwóch językach w identycznej bądź podobnej formie graficznej bądź fonetycznej, lecz różniące się znaczeniem³⁸.

Badani zwracali uwagę na podobieństwa pomiędzy językiem niemieckim i rosyjskim oraz pomiędzy językiem polskim i ukraińskim.

- Z niemieckim jest fajnie. **Z niemieckim mi się podoba, bo właśnie niektóre słówka.** Pierwsze mi na myśl, że Butterbrot, „kanapka”. I w języku rosyjskim, i w niemieckim dość podobnie brzmią. I oczywiście, zgadzam się, że są takie słowa i to zawsze ulga na sercu, ale moim zdaniem jednak więcej jest takich słówek **w polskim i ukraińsko-rosyjskim**, że właśnie podobnie brzmią. I również w sumie w czeskim chyba też

³⁸ Więcej informacji na temat tautonimów można znaleźć w publikacjach Ryszarda Lipczuka (m.in. Lipczuk, 1985, 1992, 2000).

niektóre. Ale czeski jest bardzo mylącym językiem, bo bardzo dużo takich słówek, że myślisz, że wiesz, co to znaczy, a to jest kompletnie coś innego. (9, poz. 68)

– A czy są jakieś podobne słowa, które Ci pomagają z rosyjskiego uczyć się niemieckiego?

– Tak, dużo. I dla mnie to była tak szokujące, ile **słów niemieckich są w języku rosyjskim**. (...) **Rucksack** na przykład, dużo. (...) **Butterbrot, Kartoffel** – dużo, naprawdę dużo.

– I to Ci pomaga, żeby się uczyć tego języka, bo już widzisz jakieś podobieństwa?

– Tak. (10, poz. 69–77)

– Tak, **rosyjski ma bardzo dużo niemieckich słów**. Nie wiem, dlaczego, ale tak naprawdę jest. A niemiecki ma bardzo dużo angielskich słów. Więc to tak wszystko jest przeplątane między sobą, więc to fajne jest. I fajnie wiedzieć, że na przykład jak się uczysz słówka po niemiecku, ale już wiesz, że to na przykład słówko nie jest niemieckie, a pochodzi na przykład z angielskiego. I tak sobie to układasz. Filolodzy to wiedzą, dlaczego te słówka się tworzą. Zwykłe ludzi nie, oni sobie nie zdają sprawę. A my zdajemy, więc to jest fajnie tak. (12, poz. 156)

– I oczywiście, że unikalne słownictwo języka na przykład **polskiego** też dość silnie pomaga w nauce na przykład języka **niemieckiego**, ponieważ tak samo język **niemiecki** ma podobne słowa z językiem **rosyjskim**, ma on również podobne słowa z językiem **polskim**, które przed nauką języka **polskiego** nie poznałem. (13, poz. 68–69)

– Tak, jest **bardzo podobnych słów w polskim języku**, więc to łatwiej, żeby nie trzeba tak bardzo słów uczyć jak w innych, na przykład w niemieckim. (17, poz. 104)

– Tak. Na przykład, jeśli chodzi o **niemiecki**, to często są jakieś tam podobne słowa i w ukraińskim ich na przykład może nie być, ale w **rosyjskim może być to słowo** i taka była sytuacja ostatnio, kiedy Polacy w grupie nie wiedzieli, co to jest za słowo, a wszystkie Ukrainki, które tam siedziały, to już wiedziałam, co to jest **Bruderschaft**, to jest po niemiecku, bo u nas jest takie określenie, a u Polaków nie ma. To też takie plusy. (19, poz. 86)

– I teraz, kiedy uczę się tych języków, to mogą być takie słówka, których ja już znam na pewno i... nawet znam na pewno, bo w ukraińskim języku jest coś podobne do innych języków. (20, poz. 111)

Oprócz słów, które brzmią podobnie, pomocne mogą być również anglicyzmy. Jedna z badanych zaznacza, że w języku rosyjskim jest wiele zapożyczeń z języka angielskiego. Znajomość tych słów pomaga jej w nauce tego języka.

– Ale i w polskim, i w rosyjskim, ukraińskim wiadomo, że są **słowa pochodzenia obcego**, i najczęściej to jest angielski. I jest taka sytuacja, że na przykład jak są takie słowa w rosyjskim i później trafiają mi się w angielskim, to jakby wiem, jakie jest tłumaczenie, ale w polskim to już może być zupełnie inne słowo. **I jakby przez to jest mi łatwiej uczyć się angielskiego** ponieważ niż innym. **Bo mam jakby więcej tych angielskich słów w swoich językach ojczystych.** No nie wiem, mam nadzieję, że to dobrze wytłumaczyłam. (16, poz. 90)

Nauka kolejnych języków obcych, w których także spotyka się anglicyzmy, w dalszym stopniu poszerza zasób słownictwa i stanowi zaletę podczas nauki języka angielskiego.

– **Dużo angielskich słów jest również w niemieckim i w polskim nawet.** Byłam bardzo zaskoczona, kiedy to zobaczyłam. **No i to ułatwia ten proces.** (21, poz. 118)

Powyższe wypowiedzi wskazują, że podobieństwa między językami dla niektórych uczących się mogą być pomocne w różnych aspektach. Aby wykorzystać te podobieństwa, konieczne jest jednak ich rozpoznanie. Respondenci niniejszych badań zauważają podobieństwa i różnice pomiędzy opanowanymi językami, co może świadczyć o ich wrażliwości językowej. Wpływ na wykształcenie takich predyspozycji może mieć ich naturalna dwujęzyczność, ponieważ od najmłodszych lat stykają się ze zmianą języka w zależności od sytuacji i przyzwyczajają się do rozróżniania tych języków. Twierdzi tak jedna z badanych.

– Pierwsza rzecz to **świadomość**, że dla mnie to jest normalne, że się języki zmieniają i od zawsze to było normalne, i mój **mózg jest nauczony postrzegać te różnice, zauważać je.** Też rozróżniać, kto, w jakim języku mówił do mnie w dzieciństwie, na przykład mówić w ten sam sposób z tatą, jak mówiłam z babcią. (7, poz. 104)

Część badanych – choć rozpoznaje podobieństwa między językami – to raczej uważa, że jest to wada. Problem może stanowić intonacja oraz znaczenie danych słów. Słowa, mimo że brzmią z pozorów podobnie, czasem oznaczają całkiem coś innego.

– Tak, jest kilka słów w niemieckim i w rosyjskim, i w ukraińskim też, **ale to naprawdę tak jeszcze ciężiej**. Bo na przykład mamy w rosyjskim „kompiuter”, a w niemieckim „komputer”. I wiem, że dużo osób, które tylko zaczyna uczyć się język niemiecki, oni mówię, jak oni widzą to słowo i oni czytają jak w rosyjskim albo w ukraińskim „kompiuter”. Ale to w niemieckim języku wygląda troszeczkę inaczej i to zawsze nie jest dobre. **To zawsze problem**. Oczywiście ja od razu rozumiem, co to znaczy, **ale z akcentem to naprawdę problem**. Że też nie chcę uczyć to słowo, bo ja wiem, o co chodzi i ja już będę mówić, jak wiem w języku rosyjskim i ukraińskim. (11, poz. 104)

– **Dużo gorzej**. Jakies słówka podobne do rosyjskiego bardziej. (...) Może nie tak, że na przykład „wąż” to u nas „szlang” to jest do wody taki długi, żeby coś tam ogród podlać. No takie długie. (...) No to u nas on jest „szlang” i mam taką sytuację, że „Schlange” jest podobny. (6, poz. 112–118)

– Szczerze mówiąc, oprócz właśnie mieszania się języków i takie rzeczy, że na przykład w ukraińskim jedno słowo brzmi tak, w rosyjskim też bardzo podobnie, **ale oznacza kompletnie coś innego i że w polskim też to brzmi bardzo podobnie, ale też oznacza kompletnie coś innego**. Że na przykład w języku polskim „portfel” to, gdzie kładziemy pieniądze, no to w Rosji i na Ukrainie podobnie dość brzmi, to „portfel” to „plecak”. I właśnie na początku były takie sytuacje, że mi było tak przykro, że ja mówię o coś jedno, a ludzie na mnie patrzą, że o co ci chodzi? I ta mieszanina to chyba jest najgorsze. A więcej, szczerze mówiąc, to... Nie wiem, może nie zwracałam na to uwagi. (9, poz. 66)

– **Najgorzej mi jest skojarzyć słowa, które są podobne**, w sensie jak są jakieś takie słowa obcojęzyczne, nawet w polskim, nie? Na przykład „regeneracja” albo coś takiego, to jakby mi takie słowo jest przypomnieć gorzej niż te, co są takie jakby bardziej angielskie, w sensie, że ich nie ma w polskim, jakby nie kolidują ze sobą. (16, poz. 114–115)

5.3.2. WCZEŚNIEJSZE DOŚWIADCZENIA

Jednym z czynników pozytywnie wpływających na naukę kolejnych języków obcych w opinii respondentów są wcześniejsze doświadczenia z nauką języków. Choć języka ukraińskiego i rosyjskiego nie uczyli się w sposób formalny, nabyli pewne umiejętności, które ich zdaniem ułatwiają proces uczenia się kolejnego języka. Badani zwracają

uwagę na to, że mają większe doświadczenie z językami, znają metody i techniki nauki, które prowadzą do sukcesu.

– Tak, ma wpływ. Ma duży wpływ. **Dla dwujęzycznych to jest łatwiej**, mi się wydaje. **Bo już mają te doświadczenie**. I mają ten układ w mózgu, że lepiej się radzą z tym.

– A w jakim aspekcie lepiej sobie mogą radzić?

– Żeby z czymś porównywać... Nie wiem. Może chwila, może się zastanowię, jak to powiedzieć, wytłumaczyć. Że jakby przerabiają drugi raz tą samą pracę, już mają jakieś doświadczenie i nie jest to takie stresujące. W sensie **wiedzą, co oczekiwać, jak to robić** i łatwo im to idzie po prostu.

– Tylko że w te dwa języki w ogóle nie musiały właśnie energii włożyć, żeby ich się nauczyć, bo one są od dzieciństwa.

– Nie no, w szkołach się uczą i gramatyki, i w ogóle, i normalnie te wszystkie odmiany. Mi się wydaje, że tak. (12, poz. 200–204)

– Może już wiemy, w jaki sposób będzie nam łatwiej przyswoić sobie język, może już poznaliśmy swoje jakieś **techniki czy metody** tego, w jaki sposób możemy nauczyć się szybciej słownictwa czy w jaki sposób sobie, założymy, czy na przykład skorzystać z jakiejś tam techniki skojarzeń, czy **łatwiej będzie wyobrazić sobie na przykład jakieś zagadnienie gramatyczne**, więc może wiemy, w jaki sposób podejść do nauki kolejnego języka obcego, może coś w tym stylu. (14, poz. 68)

– Myślę, że to, że byłam dwujęzyczna od dzieciństwa, to plus, ponieważ kolejne języki były dla mnie łatwiejsze do nauczenia. I potem, jak nauczyłam się angielskiego, uczenie się niemieckiego było łatwiejsze.

– W jakich kontekstach to było łatwiejsze?

– Łatwiej **zapamiętywać nowe słowa, rozmawiać. Wiem, co trzeba bardziej trenować, żeby osiągnąć coś w tym języku**.

– Czyli ma Pani już jakieś takie strategie uczenia się języka?

– Tak, **większe doświadczenie**. (21, poz. 112–116)

Znajomość wielu języków obcych ułatwia naukę kolejnych m.in. ze względu na to, że w dalszej nauce wykorzystywane są te strategie uczenia się, które wcześniej okazały się skuteczne dla danej osoby. Znane są również schematy uczenia się języków obcych.

– Raczej tak. Myślę, że tak, ponieważ myślę, że **jeżeli człowiek zna dużo języków, to kolejny inny język będzie dla niego łatwy niż poprzedni**.

– A dlaczego łatwiej?

– Ponieważ myślę, że człowiek już przyzwyczał się do uczenia się języków. **Ma takie skillsy, żeby szybciej się uczyć.** Wie, jak to można robić, z jakich metod korzystać i także mogą być takie słowa podobne do innych języków. Jest to także będzie łatwiej. (17, poz. 130–132)

– Może jak już... Języka rosyjskiego, polskiego w sumie się nie uczyłam i żeby... uczyłam się tych języków, to może... tam trzecim to już **był znalazła jakąś, swój styl, jak tego języka się uczyć i jak to będzie najszybciej,** jak to będzie wygodniej. Czy zapisywać słowa, czy oglądać jakieś filmy. Może już w takim, że już znajdzie się kto jak najlepiej uczy się człowiek. Ja najbardziej przyjmuję, to wszystko na słuch, więc jeżeli ja to coś usłyszę i powtórzę kilka razy, to już będę pamiętać normalnie i już nikt mi tego nie zabierze. (8, poz. 70)

– Oczywiście. Na przykład po nauce języka polskiego **zrozumiałem mniej więcej schemat nauki języka,** a zwłaszcza języków bardziej słowiańskich, chociaż nauka języka polskiego a nauka języka niemieckiego mają dość podobny początek. Dlatego podczas nauki języka niemieckiego już miałem chociaż jakieś przedstawienie, jak to będzie wyglądało. (...) Ponieważ tak samo język polski i język niemiecki zaczynają się z tych czasowników „być”, „mieć” i odmiany innych czasowników. Oczywiście, że tego nie postrzegałem podczas nauki języka ukraińskiego i języka rosyjskiego w szkole, ponieważ osoba dwujęzyczna nie potrzebuje tej wiedzy podczas nauki języków ojczystych. **Ale podczas nauki języków obcych to bardzo się przydaje.** (13, poz. 68–70)

– Ale jak się uczyłam włoskiego, to już na przykład **wiem, jaką metodą się uczyć,** żeby mi to łatwiej poszło. Więc **nabrałam się tego doświadczenia** i już nie tracę czas na to, co mi nie pomaga, na przykład te podręczniki. Nie, ja mam swoją metodę i tego... Jak to powiedzieć? (12, poz. 152)

Wcześniejsze doświadczenia językowe związane zarówno z nabywaniem języków ojczystych, jak i z uczeniem się języków obcych mogą mieć pozytywny wpływ na uczenie się kolejnych języków. Mimo tego, że języki różnią się od siebie, pojawiają się między nimi podobieństwa, a podczas przyswajania języków uczący dowiadyuje się także, które strategie są najkorzystniejsze. Badani nie zawsze podawali przyczyny, ale zwracali uwagę na to, że istnieje związek pomiędzy wcześniejszymi doświadczeniami językowymi a nauką kolejnych języków, co ilustruje również poniższa wypowiedź.

– Jeżeli chodzi na przykład o naukę języka niemieckiego, to to, że ja byłam na wyższym poziomie z języka angielskiego, a jednak... w sumie to są bardzo różne języki i każdy mój język jest bardzo różny, ale jednak ten angielski myślę, że on jakoś tam gdzieś się pojawia w tym niemieckim, więc może skorzystam właśnie z tego, że byłam na wyższym poziomie, gdy zaczęłam uczyć się języka niemieckiego. (14, poz. 56)

5.3.3. FONETYKA

Jedna z badanych zauważyła, że osoby, które nabyły naturalną dwujęzyczność ukraińsko-rosyjską, mają lepiej rozwinięty aparat artykulacyjny, co może być pomocne podczas nauki wymowy języka obcego. W języku rosyjskim akcent wyrazowy jest swobodny, w przeciwieństwie do języka polskiego, w którym w zasadzie występuje akcent paroksytoniczny. W trakcie nauki innych języków obcych badana zwraca dużą uwagę na to, w którym miejscu powinna zaakcentować słowo, którego się uczy. W opinii respondentki Polacy nie są tak wrażliwi na akcent wyrazowy podczas nauki języka obcego.

– Przede wszystkim jeśli chodzi o fonetykę, to tak. Widzę korzyści. Mój system uczenia się języków jest taki, że ja się otaczam językiem, którym się uczę. I staram się wszystko pochłaniać w tym języku. Przetwarzam sobie Internet, telefon, komputer. Wszystko się zmienia na niemiecki. I się przyzwyczajam. (...) Na pewno jest to plus, jeśli chodzi o fonetykę. (...) Ale jeśli chodzi o akcent... Piszę pracę o akcentach. Jak przenosimy nieświadomie akcent z rosyjskiego i polskiego na język niemiecki. W polskim języku akcent jest na przedostatnią sylabę i Polacy, spotkałam się z tym, że nawet nie słyszą tej różnicy. Czy jest „mama” czy „mama”. Pytam: jak ty stawiasz akcent? I oni nie rozumieją. Pytam się: jak mówisz „mama”? I oni nie rozumieją tego. W języku rosyjskim akcent jest zmienny i może padać na inne sylaby i może zmienić znaczenie, jeśli przestawię akcent. Na przykład „muka” to męka, a „muka” to mąka. To jest dla mnie oczywiste i zwracam uwagę na akcent. Gdzie jest położony. Przez to brzmię bardziej naturalnie. To jest duży atut języka rosyjskiego, ukraińskiego. (7, poz. 72–74)

– Bardziej rozwinięty aparat językowy i z potrzeby wynikająca umiejętność przyswajania nowych słów. (7, poz. 104)

Podobne zdanie wyraziła jeszcze jedna badana, która twierdzi, że podświadomie wie, w którym miejscu powinna zaakcentować dane słowo. W opinii tej respondentki wynika to z tego, że w języku rosyjskim oraz ukraińskim istnieją słowa, które różnią się jedynie wymową.

- Jest takie, że w języku rosyjskim mogą być dwa jednakowe słowa, ale w języku ukraińskim akcent będzie naciskać na pierwszej sylabie, a w rosyjskim na drugiej. I to będzie się różnić i my już automatycznie możemy na słuch zrozumieć, jak to powinno się powiedzieć.
- Czyli to też Ci pomaga, ale tak podświadomie.
- Ja to już mogę czytać i już będzie stał ten akcent. (8, poz. 50–52)

Inne wypowiedzi na temat wymowy³⁹ dotyczyły podobieństwa między językami. Badani wskazywali, że w sytuacji gdy słowa są podobne w języku wyjściowym oraz docelowym, zapamiętanie, w jaki sposób zaakcentować dany wyraz, może być problematyczne.

5.3.4. *CODE-SWITCHING*

We podrozdziale 5.3.1 zwrócono uwagę na to, że podobieństwo między językami może powodować podświadome mieszanie się języków. Słowo, które w języku ojczystym brzmi podobnie jak w języku docelowym, jest wymawiane tak jak w języku ojczystym. Również w innych kontekstach badani zauważają u siebie mieszanie języków, czyli *code-switching* (zob. podrozdział 1.2.2). Choć w literaturze przedmiotu przeważa konsens, że to zjawisko nie jest czymś niepoprawnym, niejednokrotnie studenci odczuwają je jako kłopot. Na kierunkach neofilologicznych oczekuje się od studentów poprawnego mówienia w języku obcym, a badani postrzegają zmianę kodu jako popełnienie błędu. Inni z kolei zauważają, że takie zjawisko jest normalne.

- (...) kiedy tłumaczę, to bardzo często przychodzą mi do głowy rosyjskie na przykład słowa zamiast ukraińskiego i to jest problem, czyli tak miesza się mi po prostu to wszystko. (19, poz. 84)

³⁹ Przytoczone w podrozdziale 5.3.1.

– Trudności mogą się pojawić w ustnej komunikacji. **Jeśli uczysz się tylu języków naraz, to jest w głowie zamieszanie.** Nie wiem, jak to dokładnie opisać. Człowiek, który zna wiele języków, czasem może zapomnieć znaczenia w jednym języku, ale umie wytłumaczyć to w innym. Ja czasem nie mogłem powiedzieć czegoś po ukraińsku, ale umiałem po polsku, bo polski znam świetnie. Dla mnie jako Ukrainka było to dziwne. Ale tak jest. **Takie coś może się zdarzyć, to jest normalne.** Nasz mózg ma umiejętność zapamiętywania informacji w jednym języku, czasami się zapomina w innych języku. (18, poz. 42)

– Albo na przykład **przypominam sobie jakieś angielskie słowo, a potrzebuję tego słowa po niemiecku.**

– Czyli języki się Pani mieszają troszkę?

– Trochę tak. Zdarzają się takie sytuacje. (21, poz. 128–130)

– Nawet teraz może być tak, że myślę, czy powiedzieć tak jak po ukraińsku, czy może **jest jakieś inne słowo po polsku.** Tak że coś piszę w Internecie, jak to przetłumaczyć, czy tak samo, czy innym słowem. (17, poz. 102)

– Ale może kwestia też, że się myślę, jak wcześniej powiedziałam. **Mogę mylić słówka.** (12, poz. 152)

– I to jest dla mnie **największy problem, że ja chcę coś powiedzieć po angielsku, a mi przychodzi słowo po rosyjsku albo jeszcze po ukraińsku, albo po jakimkolwiek,** tylko nie po angielsku.

– I to widzi Pani jako taką wadę, tak?

– Tak, tak, że ja mam jakby za dużo słów w głowie. (16, poz. 98–100)

Jedna z respondentek uważa, że nie ma problemów z mieszaniem języków, ponieważ od najmłodszych lat odróżniała od siebie dwa języki – ukraiński i rosyjski.

– (...) a ja zauważyłam, że jakoś nauczyłam się, czy podświadomie, czy świadomie, przez młode lata w miarę **odróżniać, że tutaj jest jeden język, tutaj jest drugi, tutaj jest trzeci.** I nawet jak to się miesza, to trzeba poukładać i praktykować każdy z języków, żeby żaden z nich się nie zapominał i żeby właśnie to aż tak się kiedyś nie mieszało. Po prostu, że łatwiej mi przychodzi to się nauczyć niż koleżankom z grupy, zauważyłam tak. I to w sumie chyba najgłówniejszy plus. (9, poz. 96)

5.3.5. INNE KORZYŚCI ORAZ TRUDNOŚCI

W opinii badanych jedną z korzyści, która wynika z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej i wpływa pozytywnie na naukę języków obcych, jest możliwość korzystania ze źródeł w różnych językach. Studenci poszukują informacji na stronach internetowych w różnych językach, a także wykorzystują różne słowniki internetowe.

– Tak, bo kiedy korzystam ze słowników, jeśli korzystam ze słowników, to niektóre słowniki nie mają po prostu języka ukraińskiego – **online słowniki** i muszę korzystać z rosyjskiego, i to też plus, (...) ale **mogę korzystać z jakichś źródeł rosyjskich**, z tych samych słowników i **mam taki szerszy dostęp do tej informacji**. Jeśli jeszcze mówić o tym, że mogę po polsku, w polskim języku też coś tam szukać, to oczywiście, że mam duży dostęp do tej informacji. **Zawsze mogę znaleźć to, co chcę.** (19, poz. 84)

– Na przykład **mogę korzystać z innych bardzo dużo źródeł internetowych**. Po rosyjsku, po ukraińsku, po polsku, po angielski. Na przykład mój kolega z roku może korzystać tylko z angielskich, niemieckich, polskich stron. Ja mogę zerknąć jeszcze do rosyjskich, ukraińskich. (6, poz. 126–127)

Jedna z respondentek zwróciła uwagę na to, że trudnością było opanowanie wielu języków naraz na tym samym poziomie. Spore problemy miała z nauką języka polskiego.

– Tak, co chodzi o to, jak uczyłam się języków, szczerze mówiąc, było bardzo trudno. **Trzeba było uczyć się języków równocześnie** i do tego stworzyłam taki własny program uczenia się języków, w którym pisałam, co powinnam robić codziennie, z jakiego języka, jakie działalności, na przykład tam ze słuchu, na przykład jakieś pismo albo czytanie. Dlatego, żeby nie było tak, że znałam angielski B2, a niemieckiego A2. **Żeby takie poziomy były równocześnie jednakowe i żebym mogła codziennie ćwiczyć trzy języki.** Było trudno, żeby, z ukraińskim tak, myliłam bardzo z polskim, z niemieckim nie. To takie niepodobne języki, więc z niemieckim to było tak łatwiej, z angielskim także. Były problemy z polskim. (17, poz. 100)

Niewystarczająca znajomość języka polskiego stanowi problem podczas nauki języków w ramach studiów neofilologicznych w Polsce. Respondenci niniejszych badań zauważają, że potrzebują więcej czasu niż inni uczący się, ponieważ niejednokrotnie

nie znają znaczenia polskiego słowa i muszą je najpierw przetłumaczyć na jeden ze swoich języków ojczystych.

– Polski – uczę się polskiego, tak, to bywa tak, że on mnie przeszkadza. Bo ja na przykład nie rozumiem tego słówka polskiego i muszę jeszcze na przykład odszukać, ich übersetze te słówko polskie na rosyjski, a dalej już, żeby tak. I tą naukę to naprawdę to ciężko, bo **potrzebuję dużo czasu**. Bo jak otrzymam jakieś to zadanko w języku polskim, czegoś nie rozumiem, to jeszcze muszę przetłumaczyć to w język rosyjski. I to zajmuje mnie czasu dużo, tak dwa razy dłużej czasu. Bo dziewczyny już coś zrobili, a ja jeszcze nie i ja rozumiem, dlaczego. To nieproste. (10, poz. 102)

– Nie, ponieważ wtedy, kiedy mówiliśmy, razem tłumaczyliśmy na język polski i też po polsku. Miałam taką sytuację, że w zeszłym roku był jakiś dyktando. (...) Dyktando. O tak. I nauczycielka mówi do mnie słówko po polsku. Nie pamiętam. Coś takiego, nie wiem, co to znaczy w ogóle, i mój tłumacz to przetłumaczył zupełnie inaczej, że jakiś synonim dał i po prostu nie wiedziała, co to jest. **No i przez to miałam takie trochę, gorzej oceny**. Moje koleżanki po prostu, że tłumaczy. (6, poz. 180–182)

– Bo **mogę nie znać znaczenia tego słowa w języku polskim**. To jest problem. (21, poz. 154)

Trudność sprawiają także słowa służące do opisu języka, tzw. metajęzyk.

– Jeżeli chodzi o trudności, to mieliśmy gramatykę i tam jak był jakiś **imiesłów na przykład i części języka**, to ja po polsku jeszcze ich tak i teraz też nie tak dobrze znam. Jeszcze po rosyjsku ja nie wiem, jak zawsze zapominam. To bym musiała przetłumaczyć z niemieckiego na polski. Ale z polskiego jeszcze musiałam wiedzieć jak po ukraińsku. To będzie taka mieszanka. (6, poz. 128)

Niewystarczająca znajomość języka polskiego sprawia, że studenci tłumaczą poznane słowa na język ukraiński bądź rosyjski, aby lepiej zrozumieć ich znaczenie. W opinii respondentów brak możliwości bezpośredniego tłumaczenia na język ojczysty stanowi duży kłopot ze względu na czas, który muszą na to poświęcić.

– Tak, mam trudność, **kiedy na przykład tłumaczę tekst z angielskiego na polski**, bo mój język to ukraiński i trzeba mi z początku przetłumaczyć na ukraiński, a potem na polski – i tak samo z niemieckim. Trochę to trudno, naprawdę. (23, poz. 82)

– Myślę, że więcej czasu, **ponieważ trzeba przetłumaczyć**, jak jest słowo na przykład z polskiego na ukraiński. Trzeba także korzystać z tego czasu albo uczyć się. Na przykład Polacy rozumieją po polsku i nie trzeba uczyć tych słów z polskiego, a ja muszę uczyć na przykład z angielskiego i także przekład z polskiego. Więc tak, **tak że to więcej czasu.** (17, poz. 136)

– **Oni tłumaczą na polski język, a ja tak mało znam.** No zdarza się także, że jak nauczycielka mówi po polsku, to ja mogę w jednym zdaniu napisać słówko po polsku, po rosyjsku i po ukraińsku. (6, poz. 168)

5.3.6. PORÓWNANIE DO OSÓB JEDNOJĘZYCZNYCH

Wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych można także obserwować w porównaniu do osób jednojęzycznych. Respondenci niniejszych badań niejednokrotnie zwracali uwagę na różnice, które obserwują w odniesieniu do siebie i swoich jednojęzycznych koleżanek i kolegów ze studiów. Jedną z różnic jest czas, jaki poświęcają na naukę języków, co podkreślono również w poprzednim podrozdziale. Z wypowiedzi, które przytoczyłam powyżej, wynika, że niektórzy badani uważają, iż potrzebują więcej czasu na naukę języka niż osoby z Polski ze względu na ich niewystarczającą znajomość języka polskiego. Wpływ na większy nakład czasu niezbędnego do nauczenia się języka może mieć też to, że w głowie uczących się „mieszą się” wszystkie języki. Ponieważ zwykle znają wiele języków (ukraiński, rosyjski, polski oraz język obcy/języki obce, których uczą się w ramach studiów), podobnie wiele języków może się mieszać.

– Mi się wydaje, że oni mają trochę łatwiej niż ja. Bo ja jak zaczynam szukać jakiegoś słowa, to ja przerabiam wszystkie języki w swojej głowie, które ja znam, a oni nie. I to jest dla mnie największy problem, że ja chcę coś powiedzieć po angielsku, a mi przychodzi słowo po rosyjsku albo jeszcze po ukraińsku, albo po jakimkolwiek, tylko nie po angielsku. (16, poz. 98)

– **Jeżeli mam tłumaczenia, to potrzebuję trochę więcej czasu niż Polacy.**

– Czyli przy tłumaczeniu więcej, a przy innych rzeczach tyle samo?

– Myślę, że tak. (23, poz. 116–118)

Inni badani uważają, że czasu na naukę poświęcają tyle samo co osoby jednojęzyczne, i nie zauważają różnicy w sposobie uczenia się języków obcych.

- Nie, **tyle samo**. (6, poz. 176)
- Myślę, że **tak samo jak Polacy** – dużo czasu. Mogę cały wieczór siedzieć i się czegoś uczyć. (23, poz. 114)
- Szczerze mówiąc, **nie zauważyłam**. (17, poz. 114)
- No więc **nie zauważyłam takiej różnicy**. Moje koleżanki także korzystają z Quizleta, więc to tak nie zauważyłam, szczerze mówiąc. (17, poz. 134)
- **Tak samo**. (21, poz. 150)

Jedną z różnic podczas uczenia się języka może być korzystanie przez osoby pochodzenia ukraińskiego z różnych źródeł i wielojęzycznych słowników.

- Zależy też od człowieka bardziej, ale **korzystamy z podobnych metod**. Zdarza się, że z takich samych, ale wiem, że na przykład **mogę korzystać z takiego słownika, co pani nie korzysta**, bo korzysta na przykład może być to jakieś ukraińsko-angielski lub rosyjsko-niemiecki i pani oczywiście nie ma możliwości korzystać z takich, a w ten czas, gdy ja mogę tam korzystać, ja korzystam i z polsko-niemieckich, z polsko-angielskich, z polsko-ukraińskiego i z polsko-rosyjskiego. (19, poz. 110–111)

Badani porównywali się do swoich jednojęzycznych koleżanek i kolegów z roku także w kontekście poziomu znajomości języka, który studiują. Część studentów uważa, że jest na niższym poziomie językowym, inni nie zauważają znaczących różnic.

- Nie, **nie jestem lepsza w ogóle**. Jestem taka nie bardzo. (6, poz. 154)
- Bo moje kolegi ze studiów, **oni naprawdę takie są wszystkie mądre osoby** i oni już od początku wiem, że w Polsce zawsze jest dwa języka, na przykład tu w szkołach angielski i niemiecki albo coś takiego. I naprawdę osoby już starszyj mnie, moi wszystkie kolegi mają 21 lata, coś tak, i **nie zauważyła, żeby był taki problem**. (11, poz. 118)
- **Na tym samym poziomie**. (21, poz. 140)
- Myślę, że nie na wyższym, ale **może takim samym**. (23, poz. 96)

Ciekawy jest pogląd jednej z badanych, która twierdzi, że obecnie jest na podobnym poziomie językowym co inni studenci, ale zwraca uwagę na to, że dużo szybciej nauczyła się języka i zrównała się z osobami, które języka niemieckiego uczyły się znacznie dłużej.

- **Tak teraz są na podobnym.** To znaczy mam kilka osób, którzy normalnie mieszkają w Niemczech i przyjechali tylko zrobić papier. Ale osoby, które tutaj zdały maturę po niemiecku, to teraz jestem z nimi na tym samym poziomie.
- A czy masz wrażenie, że musiałas się więcej uczyć niż oni?
- Tak, na pewno.
- To wynikało z tego, że zaczynałaś od zera, a inni byli wyżej?
- Tak, ale **łatwiej mi przychodzi niż im.**
- Tak, a po czym wnosisz?
- Po rezultatach. **No dlatego, że on się uczył od dziecka, a ja się uczyłam od dwóch lat, a jesteśmy na tym samym poziomie.** Więc łatwiej mi przychodzi. Też, jeśli chodzi o fonetykę, to też łatwiej mi i profesorowie też często mówią mi, że akcent mam naturalniejsza i dobrze jest. Tak, po czym jeszcze wnioskuję, że mi łatwiej przychodzi? **Że mniej się stresuję w sytuacjach,** kiedy trzeba odpowiadać na pytania, na przykład. **Mniej myślę o konstrukcjach** tylko o tym, co chcę powiedzieć. (7, poz. 90–96)

Respondentka, którą cytuję poniżej, również uważa, że w pewnym sensie łatwiej i szybciej uczy się nowego języka obcego niż jej koleżanki.

- Po prostu dziewczyny, które już się uczyły na przykład niemieckiego wcześniej, a przyszły tutaj, żeby się nauczyć języka rosyjskiego, to widzę, że oni mają mniejszy z tym problem, bo na przykład już sobie ustaliły w głowie ten język niemiecki, który znają, a ten rosyjski idzie po prostu im dłużej. **Mimo to, że rosyjski na szczęście jest od zera, to im idzie o wiele dłużej niż mi mój niemiecki od zera,** chociaż mnie tak naprawdę nie ucą od zera, a muszę sama się uczyć. **A one, które uczą język od zera rosyjski, to dłużej im to idzie niż mi w porównaniu z niemieckim,** tak bym to określiła. **I u nich to się miesza.** Po prostu mówią, że za dużo języków naraz. Że na początku, szczególnie pierwszy semestr był najgorszy, kiedy właśnie się poznawałam z dziewczynami i mówiły, że ciężko to im idzie. Mimo tego, że wcześniej już się uczyły języka, to teraz trzeba jakoś to łączyć, a to mega się miesza i po prostu czasami nie wiedzą, co mają z tym zrobić. (9, poz. 98)

Powyższe wypowiedzi ukazują, jak różnorodne mogą być spostrzeżenia. Choć niejednokrotnie badani nie zauważają różnic, nie należy wykluczać, że one się pojawiają. Osoby pochodzenia ukraińskiego studiujące w Polsce mogą potrzebować więcej czasu na naukę języka, ale być może sam proces przyswajania języka odbywa się w sposób przyspieszony. Ich wypowiedzi mogą być bardziej spontaniczne i mniej skoncentrowane na gramatyce.

Nie należy zapominać, że porównywanie się do innej osoby może być trudne. Łatwiejsze jest zwykle opowiadanie o własnych doświadczeniach. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi.

– **Ja nie wiem, jak oni uczą języka, naprawdę.** Mnie ciężko powiedzieć, naprawdę. Ja nie wiem. Ja nie wiem po prostu, jak to u innych wygląda. Ja nigdy nie pytałam takiego i nie wiem. Naprawdę nie mogę powiedzieć. (11, poz. 136)

– Nie zastanawiałem się o tym, ale to chyba zależy bardziej też od motywacji nauki języka. **Trudno mi o tym mówić**, ponieważ nie pytałem tak bardzo dokładnie swoich przyjacieli ze studiów, jak oni z tym działają. (13, poz. 80)

– **Nie mogę powiedzieć**, czy widzę różnicę, bo nie wiem. (23, poz. 110)

– **Nie wiem, ciężko mi odpowiedzieć, naprawdę.** Nic się nie przypomina mi żadnej takiej sytuacji. (12, poz. 167)

Pozornie wydawać by się mogło, że nie istnieje zbyt wiele różnic pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi w kontekście uczenia się kolejnego języka. Powyższe spostrzeżenia jednak temu zaprzeczają. Istotny wpływ na uczenie się języków przez osoby dwujęzyczne mają m.in.:

- podobieństwa między językami,
- wcześniejsze doświadczenia z przyswajaniem i uczeniem się języków oraz wynikająca z tego znajomość strategii uczenia się,
- inna wymowa w językach ojczystych,
- możliwość korzystania z wielojęzycznych źródeł,
- „mieszanie się” języków (innych niż u jednojęzycznych studentów),
- niewystarczająca znajomość języka polskiego i wynikająca z tego zwiększona ilość czasu przeznaczanego na naukę.

5.3.7. PODSUMOWANIE

Podrozdział 5.3 stanowił próbę przedstawienia wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych. Jednym z celów badania było poznanie subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na świadomość metajęzykową i umiejętności poznawcze podczas nauki języka obcego.

Respondenci w swoich wypowiedziach na temat korzyści wynikających z dwujęzyczności niejednokrotnie wskazywali pozytywne aspekty, które wynikają ze znajomości języka ukraińskiego i rosyjskiego. Badani wypowiadali się m.in. na temat łatwiejszej nauki innych języków słowiańskich, która – w ich subiektywnej opinii – wynika z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej. Należałoby jednak zaznaczyć, że ze względu na bliskość genetyczną języków słowiańskich występuje zjawisko **słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej**, które polega na wykorzystywaniu kompetencji w zakresie języka pierwszego podczas komunikacji w innym języku słowiańskim (Hofmański, 2012, s. 104). Szybko uzyskiwana przez studentów pochodzenia ukraińskiego komunikatywność na początkowym etapie nauki języka polskiego wiąże się „z adaptacją słuchu fonematycznego (poprzez tzw. input) i strategią polegającą w dużej mierze na pełnym wykorzystywaniu w procesach percepcyjnych umiejętności i nawyków ukształtowanych w procesie akwizycji języka natywnego” (Hofmański, 2012, s. 104). Respondenci zwracają uwagę na to, że w językach słowiańskich występują podobne konstrukcje czy frazeologizmy, które ułatwiają im zrozumienie sensu wypowiedzi. Ze względu na to, że językami pierwszymi respondentów niniejszego badania są dwa języki słowiańskie, mogą oni wykorzystywać swoje kompetencje z obu języków, co w ich subiektywnej opinii jest niezwykle pomocne.

Respondenci twierdzą, że różnice i podobieństwa między językami z innych grup językowych również mogą stanowić korzyść podczas nauki kolejnego języka obcego. Zwrócili oni uwagę na podobieństwa w gramatyce czy słownictwie głównie w kontekście języka rosyjskiego i niemieckiego. Podkreślili także, że anglicyzmy występujące w ich językach pierwszych mogą pomóc w opanowaniu języka obcego. Podobieństwa i różnice między językami są jednak zauważane przez wielu uczących się, także tych bez biografii bilingwalnej. Jedną ze strategii uczenia się języków obcych jest bowiem porównywanie z innymi językami, które zgodnie z klasyfikacją

Oxford (1990) należy do strategii kognitywnych (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 106). Na lepsze dostrzeganie owych podobieństw i różnic może wpływać wysoki poziom wrażliwości językowej, który z kolei może (choć nie musi) wynikać z naturalnej dwujęzyczności. Liczne badania dowodzą, że dzieci dwujęzyczne przejawiają silniejszą wrażliwość językową w rozumieniu znaczeń słów i zwrotów, podtekstów, porównań, przenośni (Sala-Suszyńska, 2016, s. 136). Wysoka wrażliwość językowa została też zauważona wśród respondentów niniejszego badania, a naturalna dwujęzyczność może być jednym z elementów na nią wpływających. Należy jednak zaznaczyć, że większa efektywność procesu uczenia się i świadomość językowa oraz stały wzrost kompetencji kognitywnych i metakognitywnych to najczęściej wymieniana pozytywna cecha wielojęzyczności (Kucharczyk, 2013, za: Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 103).

Kolejną korzyścią wynikającą z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej, w subiektywnej opinii respondentów badania, jest znajomość technik i metod uczenia się języka, wynikająca z wcześniejszych doświadczeń związanych z językami. Ze względu na to, że dwujęzyczność została nabyta w sposób naturalny, respondenci nie korzystali jednak ze strategii charakterystycznych dla uczących się języków obcych. Mimo to zauważają oni pewne różnice pomiędzy własnym procesem nauki języka obcego a uczeniem się języka obcego przez osoby jednojęzyczne. Zgodnie z literaturą przedmiotu osoby, które nie uzyskały biegłości w języku obcym, częściej stosują strategie pamięciowe.

Zgodnie z założeniami w grupie osób władających większą liczbą języków wyróżniają się strategie metakognitywne, które pełnią funkcję zarządzającą wobec strategii kognitywnych, a także społeczne, które być może pozwalają na sprawdzenie się w sytuacji zadaniowej, eksponując się na bezpośrednią komunikację, w której należy uwzględnić, oprócz elementów językowych, także kontekst kulturowy i reagować na odbiorcę komunikatów. (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 116)

Z wypowiedzi respondentów niniejszych badań oraz doniesień z badań przeprowadzonych w tym zakresie można wywnioskować, że naturalna dwujęzyczność wpływa na stosowanie skuteczniejszych strategii uczenia się języka.

Badani zauważyli, że ze względu na swoją naturalną dwujęzyczność mają lepiej rozwinięty aparat artykulacyjny oraz zwiększoną wrażliwość na akcent wyrazowy, co

pomaga podczas nauki kolejnych języków obcych. Badania w literaturze przedmiotu dotyczące artykulacji w dużej mierze skupiają się m.in. na zaburzeniach artykulacyjnych (Goldstein, Gildersleeve-Neumann, 2015; Krawczyk, Lorenc, 2019), tempie mówienia (Michalik, Czaplewska, Solak, Szkotak, 2019), rytmie mówienia (Bunta, Ingram, 2007) czy też kompetencji fonologicznej (Kyr, 2016) dwujęzycznych dzieci. Przeprowadzono również badania dotyczące artykulacji, które wykazały, że osoby dwujęzyczne, które brzmią jak rodzimy użytkownik języka w obu językach, inaczej wykorzystują swój aparat artykulacyjny dla każdego języka (Wilson, Gick, 2014). Respondenci w swoich subiektywnych opiniach zauważają u siebie lepiej rozwinięty aparat artykulacyjny, lecz aby odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób różni się ich sposób artykulacji, należy przeprowadzić dalsze badania.

Inną korzyścią wymienianą przez badanych jest możliwość korzystania z wielu źródeł (np. słowników) podczas nauki języka, co wynika nie tyle z naturalnej dwujęzyczności, ile ogólnie ze znajomości innych języków.

W subiektywnej ocenie respondentów wadą wynikającą z naturalnej dwujęzyczności jest częste przełączanie kodów i tzw. mieszanie się języków⁴⁰. Choć w teorii zjawisko nie jest postrzegane jako negatywne, to respondenci odczuwają dyskomfort związany z tym, że nie mówią „czystym” językiem. Nierzadko badani, wypowiadając się na temat „mieszania się” języków, nie mieli jednak na myśli przełączania kodów, ale błędy interferencyjne. Dominika Izdebska-Długosz (2022, s. 31) zwraca uwagę na to, że podobieństwa między językami słowiańskimi są główną przyczyną występowania błędów interlingwalnych (międzyjęzykowych). Jednakże osoby dwujęzyczne wydajnie tłumia pojawiające się interferencje (Muszyński, 2010, za: Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 103).

Przedstawione w podrozdziale 5.3 wypowiedzi świadczą o tym, że respondenci dostrzegają liczne korzyści podczas nauki języków obcych, które wynikają lub mogą wynikać z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej.

⁴⁰ *Code-switching* został szczegółowo opisany w podrozdziale 5.3.4.

5.4. STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH WŚRÓD STUDENTÓW POCHODZENIA UKRAIŃSKIEGO STUDIUJĄCYCH KIERUNKI NEOFILOLOGICZNE W POLSCE

W niniejszym podrozdziale przedstawiono wypowiedzi respondentów dotyczące stosowanych przez nich strategii uczenia się języków obcych. Podczas wywiadów badani wypowiadali się głównie na temat strategii uczenia się słownictwa. Omówiono również stosowanie przez respondentów strategii kompensacyjnych. Na potrzeby tego podrozdziału nie tworzone odrębnego drzewa kodowego, ponieważ kody zostały zawarte w poprzedniej grupie.

5.4.1. STRATEGIE NAUKI SŁOWNICTWA

Jednym ze sposobów nauki słownictwa jest tworzenie fiszek. Z jednej strony fiszki znajduje się jednostka leksykalna w języku docelowym, a z drugiej – zazwyczaj umieszcza się znaczenie tego słowa w języku ojczystym. Uczący się utrwalać znaczenie słownictwa, przeglądając fiszki, które tworzone są zarówno w sposób tradycyjny (na papierowych karteczkach), jak i przy pomocy aplikacji (takich jak Quizlet). Niektóre osoby oprócz samego znaczenia na fiszkach zapisują także synonimy bądź całe zdania.

– No, ja mam takie kartki. Z jednej strony po ukraińsku, a z drugiej po niemiecku. (6, poz. 156)

– Ale ostatnie, co pamiętam, mam takie kartki, na których z jednej strony były napisane słowa, na przykład niemieckie i z drugiej strony tłumaczenie tego słowa. I ja na przykład miałam dwadzieścia takich kartek i tak po prostu ich z tymi kartkami uczyłam tak zawsze to tłumaczenie. (11, poz. 122)

– Korzystałam z kartek. Kartki takie, gdzie piszę na jednej stronie słowo, na jednej przykład albo znaczenie i takie miałam dużo kartek i uczyłam się po prostu.

– Czyli karteczki i pojedyncze słówka na nich?

– Pojedyncze, może być synonimy. Na przykład dwa albo trzy słowa i na odwrocie przykład. Także korzystam z Quizleta, gdzie także są kartki, tam z testu można korzystać. Bardzo pomocne. (17, poz. 124–126)

Studenci także zapisują wyrazy na kartach, np. w formie listy słów i powtarzają je w celu zapamiętania znaczenia danego wyrazu. Badani, których wypowiedzi cytuję poniżej, uczą się w ten sposób pojedynczych wyrazów.

- Robię sobie takie kartkówki ze słówkami i albo je powtarzam po kilka razy dziennie, albo **piszę słówko i powtarzam go**. I tak zapamiętuję. (23, poz. 104)
- Po prostu patrzę na nie, czytam, powtarzam je. Bardzo dobrze zapamiętuję, kiedy je piszę na przykład na kartce.
- I to są pojedyncze słowa czy całe zdania?
- **Pojedyncze słowa**. (21, poz. 144–146)
- **Pojedynczych słówek**. Ale to trudno trochę jest w trakcie rozmowy. (6, poz. 158–159)
- Czyli jeśli nie zapamiętam tam z pierwszego razu to z drugiego, a z angielskiego to bardzo różne są metody zapamiętywania tych słów – **i Quizlet** i po prostu bardzo mi pomaga, **kiedy piszę to ręcznie**. Mam taki duży zeszyt – tam wypisuję wszystko i kiedy piszę ręcznie, to też zapamiętuję tak (...). (19, poz. 102)

Dla osób, które wolą uczyć się ze słuchu, ciekawą metodą nauki pojedynczych wyrazów może być nagrywanie ich na dyktafon i słuchanie bądź korzystanie z gotowych nagrań.

- **Uczę się słówek pojedynczych** i staram się je sobie przypominać. Na przykład **nagrywam je sobie na dyktafon i jak idę, to sobie odtwarzam**. Na początku to miałam już takie nagrania z YouTube. Że tysiąc słówek po niemiecku i tam był jakiś „dom, drzewo, dach” i tak dalej. I ja sobie tak po prostu chodziłam i powtarzałam sobie te słówka. (8, poz. 68)

Niektórzy uczący się wolą jednak uczyć się nowego słownictwa w kontekstach. Nauka pojedynczych wyrazów może utrudniać późniejsze przypominanie sobie ich, na co zwróciła uwagę jedna z badanych.

- **Lepiej zdania**, bo słówka to słówka. Teraz pamiętam, **jak nie uważam, to ono wyleciało** i nic z tego nie wychodzi. (10, poz. 98)

Oprócz tworzenia list słów badani niejednokrotnie układają w głowie zdania ze słowem, które chcą opanować lub szukają skojarzeń z danym słowem.

– To jest lista słówek i czasami szukam jakiegoś kojarzenia, czasami tworzę zdania sobie w głowie z tych słówek i często sprawdzam tego. Czyli mam listę i zasłaniam prawą część czy lewą część ręką i po prostu odkrywając jedno słowo, przypominam sobie tłumaczenie tego słowa. I tak powtarzam ponad 5–10 razy i mniej więcej już. I po sprawie. (13, poz. 88)

W ten sposób można uczyć się zarówno samodzielnie, jak i w grupie.

– To mogą być quizy i bardzo dla mnie taki sposób nauczania tych słówek, to jest, kiedy jakaś inna osoba po prostu mówi mi w innym języku jakby te słówka, czyli tłumaczenie tego słówka, a ja mówię to słówko, które miałam nauczyć się. I to jest dla mnie bardzo tak najlepszy sposób nauczania się słówek tych nowych.

– Czyli to są pojedyncze słówka, nie są w zdaniach?

– W zdaniach, no chyba, jeżeli ta osoba mówi mi tłumaczenia, to ja mogę, mogę powiedzieć te słówko i tak, czyli i zdanie do tego słówka, czyli te słówko oznacza coś tam. (20, poz. 128–130)

Badani przekładają słowa na różne języki, nie tylko na języki ojczyste, ale także na język polski. Wybierany jest język, który wydaje się najkorzystniejszy w danej sytuacji.

– Przyzwyczaiłam się na polski tłumaczyć, ale tak naprawdę mogłabym na każdy z języków, które znam, tłumaczyć. (9, poz. 92)

– Powiem tak, że nie wiem, czy to jest jakaś inna metoda, ale ja mogę sobie wypisywać tłumaczenia na przykład tam z niemieckiego i na język ukraiński i na język rosyjski, bo na przykład po ukraińsku słowo mi się nie przyjdzie do głowy, a kiedy usłyszę rosyjskie, wspomnę to rosyjskie słowo, to przejdę, gdzie mi po prostu to niemieckie słowo i też to chyba jakoś... lub kiedy zdarza się tak, że jakieś będzie takie słowo techniczne i czy bardzo takie zaawansowane i będę go znać po rosyjsku, ale nie będę go wiedziała po ukraińsku. Też tak się zdarza. (19, poz. 106)

– No nie tylko, też zależy. To zależy od sytuacji. Bo wolę na przykład, żeby se przetłumaczyć, to na przykład pamiętam, jak jest po polsku, nie pamiętam, jak jest po rosyjsku. Tak często mam. (12, poz. 190)

Tłumaczenie na język polski jest szczególnie przydatne, gdy na zajęciach oczekuje się znajomości polskiego znaczenia wyrazu. Niektórzy uczący się nie tłumaczą jednostek

leksykalnych, lecz uczą się ich znaczenia w języku docelowym. W tym celu mogą korzystać ze słowników jednojęzycznych.

– **Staram się nie tłumaczyć, naprawdę.** Staram się nie tłumaczyć. Ale jak bywa coś trudne, to tłumaczę i tłumaczę w języku polsko-rosyjskim. (10, poz. 100)

– (...) a też staram się obejrzeć w słownikach raczej różnych to czy inne słowo i też, kiedy go tak **staram się rozumieć czy też w słowniku dużo**, to ono tak się dobrze zapamiętuje mi i z **angielskiego też nie korzystam tak jakby z dwujęzycznych słowników, a tylko takie mono, czytam definicję**, mogę sobie wypisać jakąś definicję czasami, przykłady mogę wypisać sobie z tych online słowników też, ale z angielskiego to raczej łatwiej mi idzie niż z niemieckiego. (19, poz. 102)

Uczenie się wyrazów w kontekście bądź wykorzystywanie ich w praktyce jest najskuteczniejszym sposobem uczenia się dla cytowanej poniżej respondentki, która nie lubi uczyć się pojedynczych słów, choć w ramach studiów musi uczyć się list słów.

– **No więc na studiach uczę się słów, w sensie po prostu jest jakaś tam lista słów, których trzeba się nauczyć** na przykład na kolokwium albo tam na jakieś inne zaliczenie. I tyle w zasadzie. No i właśnie niestety tu jest problem, że jakby uczymy się słów, ale przeważnie bez użycia tych słów, czyli po prostu, że jest słowo, jego znaczenie czy tam tłumaczenie, i tyle.

– Czyli nie podoba się Pani ten sposób uczenia się słownictwa? Jakby miała Pani sama wybrać, jak by było najlepiej, to jak by się Pani uczyła? Całych zdań właśnie na przykład?

– Znaczy inaczej, no bo jak ja uczę się sama, to nie jest do zrealizowania. Ale jeżeli chodzi o grupę, **no to uczę się na podstawie użycia**, czyli że to słówko na przykład musisz użyć w konwersacji z kimś. Albo ci zadają pytania, a ty musisz ich używać, bo ja tak na korkach mam. **I to mi bardzo pomaga, bo ja zapamiętuję te słowa**, więc to musi być nie tyle, co w domu robione, co tyle na bieżąco na zajęciach, moim zdaniem. A w domu taka po prostu powtórka. (16, poz. 116–119)

Nauka z kontekstu może również być powiązana z tekstami pisanymi. W danym tekście zaznaczane są jednostki leksykalne, a ich znaczenie można zapamiętać w kontekście. W ten sposób tworzone są skojarzenia, które pomagają w zapamiętaniu słownictwa.

– Dostawaliśmy duże teksty i jedna strona to był tekst, a z drugiej strony były słówka, już wypisane przez panią na szczęście, bo tak fajnie nam to robiła, żebyśmy tłumaczyli na przykład jedno słówko z języka niemieckiego na polski i z powrotem, takie ćwiczonka. A potem już sama w domu jak byłam, na przykład na zajęciach przeczytaliśmy ten tekst, przetłumaczyliśmy ustnie, a potem, jak wracałam do domu, to siadałam za słownik, **jeszcze raz całość tekstu tłumaczyłam** i po każdym zdaniu sobie czytałam wiele razy, **żeby mieć jakieś skojarzenie z tymi słówkami**. Jakoś mój mózg bardziej reaguje na te skojarzenia z różnych języków, żeby zapamiętać w danym języku. (9, poz. 88)

Skojarzenia można też tworzyć, szukając podobieństw i różnic pomiędzy językami, które się zna. We wcześniejszej części zwrócono uwagę na to, że podobieństwa w niektórych przypadkach mogą spowodować mieszanie się języków. Dla respondenta, którego wypowiedź przytoczono poniżej, są one jednak pomocne podczas nauki języka obcego.

- Czasami na tym tworzą się **skojarzenia językowe** podczas nauki nawet. Czasem **pośluguję się wiedzą z innych języków**, by zapamiętać to słowo.
- Czyli na przykład jak są podobne, to można łatwiej zapamiętać?
- Tak albo na przykład możemy natknąć się w Internecie na takie (...) porównywują dwa języki i za pomocą których możemy się dowiedzieć, że na przykład jakieś słowo w języku polskim ma zupełnie inne znaczenie w języku ukraińskim i tak można to zapamiętać. (13, poz. 90–92)

Przydatne w kontekście nauki słownictwa może być także zwiększenie inputu językowego, np. poprzez oglądanie filmów bądź czytanie książek w języku docelowym. Również rozmowy z native speakerami mogą pomóc w zapamiętywaniu słownictwa.

- Jestem strasznie leniwa. Ja po prostu **spożywam informacje w tym języku**. YouTube, **książki**, coś, co mi się podoba, coś, co mnie interesuje. (7, poz. 88)
- Zwłaszcza jeśli to tak **praktycznie go zapamiętam**, jeśli **rozmawiam z jakimś obcokrajowcem**, bo tak wszystko, co jest na studiach podane, to nie zawsze się przydaje w takich zwykłych rozmowach potocznych i ono bardzo łatwo się zapomina. Tak to dobrze idzie w tych prostych rozmowach. (19, poz. 102)

Powyższe spostrzeżenia ukazują różne strategie uczenia się słownictwa. Respondenci niniejszych badań stosują zarówno fiszki, jak i listy słów, a ucząc się słownictwa, zapamiętują pojedyncze wyrazy bądź układają pełne zdania. Korzystają w tym celu ze wszystkich języków, które znają. Badani uczą się również chętnie z kontekstu, m.in. czytając i słuchając różnego rodzaju tekstów oraz stosując język w praktyce.

5.4.2. STOSOWANIE STRATEGII KOMPENSACYJNYCH

Jednym z tematów omawianych podczas wywiadów było wykorzystywanie przez respondentów strategii kompensacyjnych. W odpowiedzi na pytanie: „Co Pan/Pani robi, gdy ma problem z przypomnieniem sobie jakiegoś słowa bądź konstrukcji w języku obcym?” respondenci niejednokrotnie wskazywali, że stosują parafrazy, omówienia czy synonimy, aby pokryć braki strukturalne bądź leksykalne.

- Albo **sparafrazować to innymi słowami**. Zawsze da się sparafrazować jakieś zdanie. (18, poz. 44)
- Staram się **powiedzieć to słowo zdaniem**.
- Czyli opisać?
- Wyjaśnić te słówko, tak. (20, poz. 115–117)
- Staram się **znaleźć inne słowo** po to, żeby powiedzieć to, co chcę.
- Czy chodzi Pani o synonim?
- Tak, o **synonim albo inną frazę**.
- Czyli na przykład jakoś omówić to słowo, opowiedzieć o nim?
- Tak. (21, poz. 122–126)
- Szukam jakiegoś **synonimu**, innego słówka. (23, poz. 86)
- Jak nie pamiętam, jak co się nazywało, to po prostu mówię to bardziej dłuższymi słowami, ale po prostu, **żeby to opisać**. (8, poz. 58)
- Tak, tak, ja się przyzwyczaiłam, bo na początku, jak nie znałam wystarczająco dobrze słowa w języku polskim, to **starłam się to jakkolwiek wytłumaczyć**, żeby to po prostu głupio nie brzmiało, więc tak. (9, poz. 80)
- Żeby jakoś to opisać? No tak, bywa tak, że nie możesz przypomnieć to słówko, to **jakoś opisać to miejsce albo ten przedmiot**. (10, poz. 90)

- Różne są na to sposoby. Chyba posługuję się z dwóch schemat. Albo szukam **słowo podobne do tego, albo jakoś opowieść do tego słowa** podobną. (13, poz. 76)
- To, że jestem zdenerwowana, to tak, ale no ja już na studiach **nauczyłam się po prostu wytłumaczyć te słowa**, żeby powiedzieć: „no, to jest taki przedmiot do robienia tego”, albo coś w tym stylu. (16, poz. 92)
- **Staram się powiedzieć po innemu**. Na przykład zamienić jedno słowo jakimś zdaniem w ogóle albo częścią zdania, albo jakimś innym słowem (...). (17, poz. 110)

W opinii respondentów osoby jednojęzyczne również stosują omówienia, parafrazy i synonimy.

- To tak, są dziewczyny, które **takoż omawiają**. (10, poz. 96)
- No, **oni też tak robią**. Na przykład na PNJN było jakieś słówko, to **wszyscy tak robili**. (6, poz. 144)

Poniższe wypowiedzi ukazują, że wykorzystywanie parafrazy, omówienia czy synonimów może być częściej wykorzystywane, gdy nie ma możliwości przetłumaczenia wyrazu na język ojczysty bądź inny język obcy. Taka sytuacja może mieć miejsce, gdy język komunikacji jest jedynym językiem, który łączy danych rozmówców. W komunikacji podczas zajęć na studiach neofilologicznych zaleca się z kolei rozmawianie jedynie w języku docelowym.

- Zastępuję po prostu innymi wyrazami albo **jeśli rozmawiam z ludźmi tu, które znają też te języki inne, co ja, to po prostu mogę powiedzieć to słowo w innym języku i zrozumieją mnie**. (19, poz. 90)
- **Zamieniam to słówko albo szybko tłumaczę**. Bo jeżeli z Polakami mówię i nie wiem, o co chodzi, i na przykład u mnie jest problem z słowem „Schnupf”, w języku niemieckim, to w nosu, ale w języku polskim ja już uczyłam to słówko chyba dziesięć razy. Nie mogę zapomnieć, jak to będzie. I ja tak po prostu mówię: „ten w nosu, który kiedy ja jestem chory”. (11, poz. 106)
- Po polsku. **Gdy ja mówię z kimś, kto zna język polski, to wtedy staram się tłumaczyć po polsku słowo**, o które mi chodzi. Jeśli ta osoba nie mówi po polsku tylko po niemiecku, to wtedy tłumaczę po niemiecku jakoś naokoło. (7, poz. 76)

Pokrywanie braków leksykalnych wyrazami w języku ojczystym bądź języku obcym, który jest na wyższym poziomie, także jest strategią wykorzystywaną przez badanych.

– No mogę coś powiedzieć w tym języku, w którym znam to słówko. (...) Czasem mam taką sytuację, nawet z rodzicami, że nie mogę powiedzieć tego słówka i nie mogę nawet po polsku powiedzieć, to chyba trudne jest, jak w głowie młyn. Dużo informacji różnych. (6, poz. 136–138)

– (...) a jeśli było tak, że ja nie pamiętam w ogóle słówka w żadnym języku, **po prostu zostawiam w rosyjskim, ukraińskim**. Po prostu nie pamiętam. (6, poz. 160)

– Ale jak na przykład gadam z Niemcami, tak, to tłumaczę, ale **często przechodzę na ten angielski**, żeby szybko zamienić i powiedzieć po angielsku, co nie wiem. A żeby wytłumaczyć po niemiecku niemieckie słówko, to ciężko. Łatwiej mi jest przypomnieć, jak to jest po angielsku, i powiedzieć po angielsku. (...) Później kontynuuję po niemiecku normalnie. Tak miksuje. (12, poz. 162–164)

– Znaczy to chodzi o komunikację z kimś, o rozmowę? Bo ja czasami mam tak, że ciężko mi jest przypomnieć, na przykład rozmawiam z kimś po polsku, z kolegą czy koleżanką, ale oni po prostu znają angielski, więc ja mogę skorzystać z angielskiego odpowiednika, albo znają też rosyjski, jeśli to są moi koledzy z grupy, to „wiesz, wiesz”, i daję rosyjski odpowiednik. Bo jednak te języki się mieszają. Tak, **odpowiednik z innego języka obcego, który znam i który ta osoba, z którą rozmawiam, też zna**. Jeżeli nie, to staram się po prostu jakoś znaleźć synonim albo opisać po prostu, co ja mam na myśli, jeżeli nie mogę sobie przypomnieć słowa, no to opisuję albo zastępuję jakimś synonimem. Albo też czasami, jeżeli to nie jest aż tak ważne, to po prostu opuszczam i kontynuuję rozmowę, tak. Więc jakoś tak próbuję sobie radzić. (14, poz. 58)

– Kiedy rozmawiam z koleżankami, więc tak. **Tak jak oni rozumieją także angielski, mogę powiedzieć coś po angielsku albo po niemiecku**. Oni mnie zrozumieją. Jak chodzi o innych ludzi, o innych Polaków, może być tak, że nie wiem, czy oni znają inne języki, to tak nie korzystam z innych języków. Staram się mówić po polsku bardziej. (17, poz. 128)

– (...) albo jeśli rozmawiam z ludźmi tu, które znają też te języki inne co ja, to **po prostu mogę powiedzieć to słowo w innym języku i zrozumieją mnie**. (19, poz. 90)

Wpłacanie słów z innego języka może być przydatne w komunikacji. Jedna z respondentek zwraca uwagę na to, że mimo wszystko należy uważać na liczbę takich słów i starać się mówić poprawnym językiem. Nie zawsze jest to jednak łatwe, szczególnie w przypadku równoległego uczenia się wielu języków.

– Ciężko jest na przykład też rozmawiać z taką osobą, która co drugie słowo stosuje angielski jakiś odpowiednik, czy rosyjski, czy ukraiński, bo ja też tak czasami mam, że jak na przykład rozmawiam z mamą, która świetnie posługuje się językiem polskim, rozmawiamy w języku ukraińskim i nagle brakuje mi słowa i przechodzę na polski i później z powrotem na ukraiński i ona mnie rozumie. **Ale ja też zdaję sobie sprawę z tego, że to nie jest po prostu to, jak powinna wyglądać poprawna komunikacja**, ale z racji tego, że ja jestem w takiej sytuacji, gdy jestem pod wpływem różnicy języków i nie mogę się jednak skupić na jakimś jednym, bo i tak próbuję, nawet w ciągu dnia, to i ukraiński, i polski, i angielski i w tej chwili też rosyjski, bo przygotowuję się do egzaminu, więc jestem po prostu trochę przytłoczona czasami [śmiech] tą całą wiedzą, którą ja mam na temat tych różnych języków. (14, poz. 60)

Niektórzy badani korzystają ze słowników bądź tłumaczy internetowych, gdy nie mogą przypomnieć sobie danego wyrazu w języku komunikacji.

- Korzystam z **tłumacza**. (6, poz. 134)
- (...) a jak nie odzyskam słówka, to wracam do **słownika**. (10, poz. 84)
- (...) lub **słownik**. (9, poz. 70)

Jedna z respondentek uważa, że Polacy znacznie częściej korzystają ze słownika, a ponadto twierdzi, że osoby jednojęzyczne zwykle uczą się wyrazu i jego znaczenia na pamięć.

– No jak mi zabraknie słówka, staram się przypominać albo inne słowo, jakim można go zamienić, albo siedzę i przypominam akurat to słowo, jakie chcę powiedzieć. **A oni zazwyczaj sięgają do tłumacza**. Są takie ludzie, którzy nie uczą się, a chcą wyuczyć, zauczyć, nauczyć się tego na pamięć. Jakiś słów i oni znają tylko te słowa i żadnych innych. I oni nie próbują nawet czegoś innego. Pan profesor dał kiedyś listę słów, jakie musimy się nauczyć. Ona się nauczyła te słowa i nic więcej nie zna. I to też jakoś słabo idzie. (...) Ale wiem, że większość po prostu stara się wyuczyć tego na pamięć. (8, poz. 66)

Tłumaczenie wyrazów niejednokrotnie poprzedzone jest próbą przypomnienia sobie danego wyrazu. W opinii respondentów przydatne jest przypominanie sobie sytuacji, w których uczono się bądź wykorzystano daną jednostkę leksykalną. Pomocne mogą być również różnego rodzaju asocjacje tworzone podczas uczenia się.

– To wtedy se przypominam, z czym ja to kojarzyłam. Bo też **to kojarzenie mi bardzo pomaga**. Bo jak uczę się jakiegoś słówka, to od razu se wyobrażam coś, do czego to jest podobne. (12, poz. 158)

– (...) albo **przypominam sobie, jak się uczyłem tego słowa**. Prawie już wszyscy wiedzą, że najlepiej uczyć się słówek nie na pamięć, a po prostu **z jakichś asocjacji albo powiązań** z czymś innym. Z innymi językami albo z jakimiś pojęciami. Dlatego przypominam sobie, jak się tego słowa uczyłem. (13, poz. 76–77)

– Generalnie zaczynam szukać w głowie lub synonimów, lub starać się **przypomnieć sobie te sytuacje, w których ja kiedyś mogłam coś takiego powiedzieć**, i dzięki temu być może właśnie mi jakoś to się ułoży w głowie. (9, poz. 70)

– Nawet nie wiem. **Staram się sobie przypominać** i w większości już przypominam sobie. Już nie potrzebuję tam sięgać po telefon i brać tam korzystać z tłumacza. (8, poz. 54)

Gdy w trakcie komunikacji pojawiają się trudności z przypomnieniem sobie wyrazu, pomocne może być też pokazanie obrazka.

– Tak, albo **obrazek jakiś pokazać**, to też. (16, poz. 94)

Skuteczne może okazać się także poproszenie innej osoby o pomoc.

– Albo proszę, **żeby ktoś mnie pomógł**, i tak tłumaczę. (11, poz. 108)

– Jeśli mówię coś po polsku i zapomnę słówka czy odmiany, to **staram się dopytać** kolegów, koleżanek, jak to lepiej powiedzieć. Oni wtedy mogą mi wytłumaczyć, dlaczego tak, a nie inaczej. **Można po prostu zapytać**. (18, poz. 44)

– Ale jak już po kolei nie mogę przypomnieć, to niestety lub **pytam kogoś**, lub słownik. (9, poz. 70)

W rozmowach na temat wykorzystywania strategii kompensacyjnych respondenci skupiali się na tym, w jaki sposób wykorzystują je podczas mówienia. Nie poruszono tematu mechanizmu kompensacji w przypadku słuchania, czytania lub pisania. Przytoczone wypowiedzi badanych ukazują, że w celu pokrycia braków leksykalnych i strukturalnych podczas mówienia wykorzystują następujące strategie:

- wykorzystywanie parafraz, omówień i synonimów,
- tłumaczenie na język ojczysty bądź inny język obcy,
- wykorzystywanie tłumacza lub słownika,
- pokazanie obrazka,
- poproszenie o pomoc.

Strategią pamięciową, która w opinii badanych może być przydatna, jest uczenie się jednostek leksykalnych w kontekście, aby ułatwić sobie późniejsze przypomnienie sobie danego wyrazu. Respondenci nie wymieniali stosowania mimiki bądź gestów.

5.4.2.1. UMIEJĘTNOŚĆ STOSOWANIA STRATEGII KOMPENSACYJNYCH

Stosowanie omówionych powyżej strategii kompensacyjnych wymaga nie tylko posiadania odpowiednich kompetencji językowych, ale również pokonania bariery, jaką jest strach przed popełnieniem błędu w języku obcym. Łatwość stosowania strategii kompensacyjnych może więc wskazywać na to, że uczący się nie boi się mówić w języku obcym. Część respondentów niniejszych badań podkreśla, że stosowanie strategii kompensacyjnych jest dla nich czymś naturalnym, niestwarzającym problemów.

- Dobre pytania. Nie, **nie mam językowego bariery**, jak to się mówi. W jakiś inny sposób opiszę to, wykręcę się. Nawet powiem, że „przepraszam, nie mogę powiedzieć”, ale coś powiem. Zauważyłam to, bo mi inni ludzie zwracają uwagę na to. Dziewczyna z mojej grupy, że ja tak szybko nauczyłam się mówić i mówię jakoś tam płynnie, ale nie jestem zadowolona z mojego poziomu niemieckiego, ale to jest dlatego, że nie mam takiego bariery językowego, że zablokowałam się i nie idę. (7, poz. 80)
- Nie, wszystko w porządku. **Ja nie mam żadnego problemu**. Ja wiem, że dużo osób boją się tak mówić w języku obcym. Ja wiem, że ja w języku polskim też tak nie bardzo dobrze mówię, ale wiem, że wszyscy Polaki mnie rozumiają, o co chodzi, i tak **nie boję się**. Po prostu wiem, że trzeba praktykować i to wszystko. Bo wiem,

że dużo osób, który nie zna gramatyki języka obcego, oni nie mówią w tym języku, bo myślą, że będą wyglądać jakoś głupo albo coś takiego. Ja nie myślę tak. Ja myślę, że trzeba jak najwięcej mówić i że będzie jakiś progres. A jeżeli nie będziesz mówić, to nic nie będzie dobrego. (11, poz. 112)

– No w miarę, no powiedzmy, że **ja już się przyzwyczaiłam, że tak po prostu trzeba robić**, tak. (16, poz. 96)

– Wydaje mi się, że tak. **Nie było trudnych momentów**, zawsze można użyć innego słówka. To zwiększa nasz obszar językowy, czyli bierzemy inne słówka, które mogą pomóc nam znaleźć to jedno, którego poszukujemy. Na takiej zasadzie to działa. To nie jest czymś trudnym. Aczkolwiek potem już pamiętamy. U mnie tak jest, że jak ktoś mnie poprawia, to mój mózg automatycznie zapamiętuje tę informację i stara się w tym języku więcej tego nie popełnić. To działa na takiej zasadzie. (18, poz. 46)

Jedna z respondentek zauważyła u siebie progres wynikający z podwyższenia się poziomu kompetencji językowych.

– Teraz myślę, że tak, ale **na początku było to trudne**, żeby szukać synonimów, parafrazować... **teraz lepiej**.

– Czyli im wyższy poziom języka, tym łatwiej?

– Tak. (23, poz. 90–92)

Inni badani muszą się skupić, aczkolwiek nie wskazują na problemy pojawiające się podczas stosowania strategii kompensacyjnych.

– Nie zawsze [z łatwością]. **Trzeba długo zastanawiać się nad tym, myśleć**. Więc to jest taki minus tego. Albo na przykład przypominam sobie jakieś angielskie słowo, a potrzebuję tego słowa po niemiecku. (21, poz. 128)

– Jeżeli tak **zastanowić się i pomyśleć**, nie wiem, za chwilę, to tak, to może tak. (20, poz. 119)

– **To zależy od sytuacji, od słowa**. Jeżeli mogę zamienić, że innym słowem, to to w porządku. Jeżeli nie mogę, to bywa trudne dla mnie. (17, poz. 112–113)

– Nie mogę na pewno to powiedzieć, **ale najczęściej tak** [z łatwością]. (13, poz. 78)

Studenci pochodzenia ukraińskiego, którzy podjęli studia neofilologiczne w Polsce, zwykle nie uczą się języka polskiego w sposób formalny, a mimo to muszą umieć się

porozumieć i załatwić sprawy urzędowe w kraju, który nie jest ich ojczyzną. Sytuacja, w której się znajdują, wymusza na nich komunikację w języku obcym i stosowanie strategii kompensacyjnych na co dzień. Studenci mogą wykorzystać te strategie również do nauki języków obcych podczas studiów neofilologicznych.

5.4.2.2. ZAUWAŻANIE WŁASNYCH BŁĘDÓW

Błędy są nieodłącznym elementem procesu uczenia się języka, stanowią one sposobność do nauki, umożliwiając uczącym się znalezienie niedoskonałości w ich interjęzyku⁴¹, szczególnie luki, braki i niedociągnięcia. Ponadto błędy stymulują proces pokonywania trudności, zachęcają do modyfikacji wypowiedzi i wspomagają refleksję nad językami (Rabiej, 2015, s. 71). Błędy nierzadko są poprawiane przez nauczycieli bądź przez rozmówców. Ciekawe wydaje się jednak, że niektóre błędy dostrzega się już w trakcie popełniania ich, co pozwala dokonać autokorekty, zanim ktoś zdąży ten błąd poprawić. Niejednokrotnie ma to miejsce podczas mówienia w języku obcym. Świadomość własnych błędów świadczy o wysokim poziomie kompetencji językowych oraz autorefleksji nad własną wypowiedzią. Respondenci niniejszych badań często zauważają własne błędy, zanim ktoś zdąży ich poprawić, czego dowodzą poniższe wypowiedzi.

- Czy jak popełni Pani jakiś błąd, to zauważa go Pani, zanim ktoś Panią poprawi?
- Tak. (23, poz. 99–100)
- Tak, zawsze tak jest. Wiem, że gramatycznie coś niepoprawnie powiedziałam albo użyłam nie tego słowa. *Zawsze wiem.* (21, poz. 138)
- Tak, w sensie nie wiem, *ja od razu wiem, że powiedziałam coś złe*, i wiem, jak to poprawić, ale po prostu nie mogę zrobić tego, jakby mówiąc. (16, poz. 106)

Dla innych zauważanie błędów zależne jest od języka, poziomu jego opanowania bądź od sytuacji, w której się znajdują. Te osoby starają się samodzielnie poprawić dostrzeżone błędy lub proszą o pomoc.

⁴¹ Termin został wyjaśniony w podrozdziale 2.7.

- Jeżeli zauważyłam, że mam błąd, to staram się poprawić go. (17, poz. 120–121)
- Czasami tak może być. Znaczący czasami po prostu mogę coś powiedzieć i czuję, że popełniłam błąd. Może też tak być. (19, poz. 96–97)
- Zależy. Czasem jestem świadoma, czasem zapomnę, czasem w ogóle jeszcze nie wiem, że tak nie wolno mówić. (7, poz. 84)
- **Czasami zauważam.** Najczęściej w języku polskim i w języku niemieckim. W języku czeskim to już tego nie zauważam. I tam już trzeba mi pokazać, że tam jest błąd. Może dlatego, że tak bardzo się nie uczę tego języka. Ale w języku polskim bardzo dobrze słyszę, że coś tam jest nie tak, i wtedy się poprawiam. **Albo jak nie wiem, jak się poprawić, to się pytam i wtedy już wiem.** (8, poz. 64)
- **Zależy, w jakim języku.** (...) W niemieckim to nie.
- A w polskim?
- Zauważam.
- Czyli jak coś powiesz, to zaraz już wiesz, że coś nie tak powiedziałaś?
- Tak, że język to zrobił szybciej niż mój mózg, więc **później siebie poprawiam.** (12, poz. 170–177)
- **Bardzo dobrze znam o swoich błędach w języku angielskim i w języku polskim** i już podczas wypowiedzi zastanawiam się o tym, czy to powiedziałem poprawnie, czy nie. Sięgam do reguł od razu i szukam, czy to ja poprawnie powiedziałem, czy nie. **A z językiem niemieckim jest to trochę trudniej**, ponieważ językiem niemieckim nie posługuję się w życiu powszechnym i też z językiem niemieckim zapoznałem się mniej więcej niedawno, dlatego jeszcze nie posługuję się na tyle szeroką wiedzą, by od razu wyłapywać jakieś błędy, które popełniam podczas wypowiedzi.
- A w polskim zauważa Pan swoje błędy?
- Czasami zauważam. Czasami popełniam błędy fonetyczne, czasami gramatyczne i czasami nawet muszę zajrzeć do Internetu, by sprawdzić jakąś regułę, czy to ja poprawnie powiedziałem, czy napisałem. (13, poz. 84–86)
- Ja mam szczęście i ja obecnie jestem na tym poziomie, w którym jak zaczynam mówić to... wcześniej miałam tak, nawet na pierwszym roku, jak zaczynałam mówić, to tak: „dobrze, trzecia osoba, no to present simple, no to dobrze, to końcówka „s”, to zaraz powiem... he does, dobrze, a teraz, co mam powiedzieć?” i jakoś tak porównywałam, wydaje mi się, że tłumaczyć na angielski to, co chciałam powiedzieć, a **teraz to jakoś po prostu płynie** i nawet myślę po angielsku, gdy

właśnie zaczynam z kimś rozmawiać i gdy naprawdę wdrożę się temat, to **może popełniam jeszcze jakieś błędy i czasami zauważę, że popełniłam jakiś tam błąd i OK, dobrze**. A czasami nawet nie zdaję sobie z tego sprawy, zanim ktoś nie powie: „o, źle chyba powiedziałaś”, a ja: „o, OK”. To jest całkiem możliwe, bo jesteśmy ludźmi, więc czasami się zdarza, ale chodzi głównie o to, że **obecnie jestem już na takim poziomie i mam taki zakres słownictwa z języka angielskiego, ja się nie boję wcale popełnić jakiegoś tam błędu** i jestem szczęśliwa, gdy ktoś mnie poprawi, bo zapamiętam to na przyszłość i później będę unikać tego błędu. Teraz takie mam podejście, bo wcześniej to jakoś bardzo byłam taka... bardzo wrażliwa na to, że ktoś mnie poprawi i... „ojej, to może lepiej nie zgłaszać się, może lepiej nie mówić w tym języku, bo ktoś mnie poprawi, bo ja mam taki średni, słaby poziom”, a teraz to wszystko się zmieniło. (14, poz. 64)

– Jeżeli ja **słyszę, że mam jakiś błąd w swojej rozmowie, to staram się poprawić**, a jeżeli nie, jeżeli ja myślę o tym, że powiedziała jakiś błąd, ale nie wiem, ale rozmowa idę dalej, to ja taka – no dobra, już, już niech będzie. A chciałabym, żeby ta osoba, z którą ja rozmawiam, żeby poprawiła, żeby potem ja tych błędów nie używała w tej rozmowie. (20, poz. 126–127)

Dwie respondentki z kolei wcale nie zauważają swoich błędów.

– **Nie zauważam sytuacji**. Kiedy się czujesz, że słyszysz, że zrobiłam jakiś błąd, a kiedy nie. (6, poz. 152)

– **Nie, ja to nie zauważam**. Zwykle ja to nie mogę sama zauważyć. (11, poz. 120)

Dostrzeganie własnych błędów może być przydatne w kontekście nauki języka. Pozwala wyciągać wnioski i w przyszłości unikać popełniania tych samych błędów. Taka autorefleksja wymaga jednak dużej świadomości językowej i znajomości zasad m.in. gramatycznych czy stylistycznych. Na wyższych poziomach może być to łatwiejsze. Zauważone błędy są przez badanych niezwłocznie poprawiane. Wypowiedzi respondentów ukazują również, że pozytywnie odbierają i doceniają poprawianie ich błędów językowych przez inne osoby. Choć na zajęciach na studiach neofilologicznych jest to powszechnie praktykowane, to jeśli chodzi o język polski, rzadko ktoś ich poprawia. Przyczyny mogą być różne, należy jednak zaznaczyć, że zauważone błędy stanowią pomoc w procesie uczenia się języków obcych.

5.4.3. UNIKANIE TRUDNYCH SŁÓW BĄDŹ KONSTRUKCJI

Zdarza się, że uczący się języków obcych unikają trudnych słów bądź konstrukcji, aby nie popełnić błędu podczas komunikacji. Strategia unikania jest przeciwieństwem strategii kompensacji, w której mówiący podejmuje próbę komunikacji, nawet jeśli nie jest pewny pełnej poprawności wypowiedzi. Próba uzupełnienia braków jest skuteczniejszą strategią w procesie nauki języka obcego. Nieunikanie trudnych słów bądź konstrukcji ma pozytywny wpływ na naukę języka obcego. Wśród respondentów niniejszych badań znalazły się osoby, które świadomie starają się nie unikać trudnych słów lub konstrukcji, o czym świadczą poniższe wypowiedzi.

- **Staram się stosować**, powtarzać, mogę pisać te słowa dziesięć razy, żeby zapamiętać... (23, poz. 98)
- **Stosuję te słówka, żeby je zapamiętać**, bo wiem, że nie zapamiętam, jeśli nie będę z nich korzystać. (21, poz. 136–137)
- Jeżeli chodzi o rozmowę, jeżeli tak powiedzieć, od trudnych słów, jeżeli ja zapomniała o tym jakimś trudnym słówku, które ja chciałabym powiedzieć, to staram się też używać to zdanie, a jeżeli chodzi, że w ogóle, że kiedy nauczyła się jakichś takich trudnych słówek, **to staram się używać ich w rozmowie, żeby pamiętać ich**, żeby mieć to w pamięci swojej. (20, poz. 121–122)
- Jak się uczę, to zawsze się uczę tych ładniejszych słówek i staram się używać właśnie tych trudniejszych, bo to jest fajniej. Na przykład spacer machen, czyli z tym machen, a **wolę powiedzieć jakoś inaczej, jakoś ładniej**. Jeżeli nie wiem, to se zapisuję i powtarzam, i się uczę tego. (12, poz. 168)
- Przychodzi do głowy. Na przykład „przedsiębiorstwo” i „przedsięwzięcie” na początku w języku polskim. Ja myślałam, że nie dam rady tego wymówić. Ale powoli, **jak dużo, dużo razy powtarzałam**. Wstałam każdego rana to „przedsiębiorstwo, przedsiębiorstwo, przedsiębiorstwo”. I potem po prostu się cieszyłam, że na przykład mój mąż nie do końca może to powiedzieć tak szybko jak ja, i byłam tak dumna z siebie, że jednak się udało.
- Czyli nie unikasz takich słów? Stosujesz, żeby się utrwaliły?
- Tak, jak najwięcej. **Jak mam jakiś problem, to od razu lepiej go rozwiązać**, żeby potem się nie bać tego. (9, poz. 84–86)

Respondenci zwracają uwagę na to, że częste powtarzanie trudnych słów prowadzi do ich lepszego zapamiętania, a stosowanie ich w komunikacji świadczy o wysokim poziomie opanowania języka. Wśród badanych są jednak osoby, które świadomie decydują się na pomijanie wyrazów bądź konstrukcji, które sprawiają im problemy. Może to wynikać m.in. z trudności w poprawnym wymówieniu danego wyrazu.

- Staram się trochę unikać no w języku polskim. **Ja niektóre słówka nie mogę mówić.** Nie pamiętam. Takie z „ó”, „ż”, „ź”.
- Żdźbło?
- Tak. Ja nie mogę. Ćwiczyłam i nie mogę. (6, poz. 146–148)

Stosowanie bądź unikanie trudnych słów i konstrukcji może być także uzależnione od innych czynników, np. sytuacji, w której znajduje się uczący, czy poziomu przydatności danego słowa lub konstrukcji.

- **Zależy od sytuacji.** Jeśli chodzi o pisemną pracę, to próbuję ogarnąć, zapamiętać, jeśli to jest ustne mówienie, to unikam mówienia i mówię prościej. (7, poz. 82)
- **To zależy od słowa czy konstrukcji.** Gdy jest to słowo czy konstrukcja często używana w języku albo po prostu w moim życiu powszechnym, to łatwiej mi to zapamiętać i tak trzymać w wiedzy aktywnej, by to szybko nie zapomnieć. Ale oczywiście są takie słowa, których kiedyś się nauczyłem, ale po roku, dwa, to ponownie wpisuję sobie w słownika te słowo i przychodzi mi do głowy: a, no, znałem to słowo, a teraz ponownie muszę go się uczyć. (13, poz. 82)
- Staram się stosować takie konstrukcje, ale **kiedy jestem w trakcie rozmowy, czuję, że mogę popełnić jakiś błąd**, to staram się jakoś po innemu powiedzieć zdanie bez tej konstrukcji, bo łatwiej po prostu. (19, poz. 94)

Są również osoby, które unikają trudnych słów i konstrukcji bez podania konkretnej przyczyny.

- **Tak, unikam.** (17, poz. 116)
- **Unikam**, może nie powinnam, ale unikam. (16, poz. 102)

Czynnikiem, który może mieć pozytywny wpływ na wykorzystywanie trudnych słów bądź konstrukcji, jest zwiększenie poziomu zainteresowania językiem po podjęciu

studiów neofilologicznych. Wypowiedziała się na ten temat respondentka, której wypowiedź zacytowano poniżej.

– Powiedziałabym, że **unikałam ich wcześniej** i myślę, że to było spowodowane moim lenistwem, bo odkąd studiuje na lingwistyce, staram się też..., jeżeli na przykład, założmy, to jest bardzo skomplikowane, bardzo fancy, albo nawet archaiczne słowo czy konstrukcja, to **w tej chwili jestem bardzo ciekawa** i nawet czytam, oczywiście, że na przykład archaizmu teraz to nie użyję w swojej komunikacji w języku angielskim. Ale **dla mojego ogólnego rozwoju**, po to, żebym w ogóle wiedziała, że coś takiego kiedyś było, że taka konstrukcja istniała, że ktoś z tego korzystał, albo założmy, jakieś nowe konstrukcje slangowe też, które ja za bardzo nie używam, ale jestem ciekawa, bo może akurat kiedyś zdarzy mi się rozmawiać z osobą, z nastolatkiem, którego język jest przepełniony tymi konstrukcjami, to wołałabym je znać i wiedzieć w ogóle, że coś takiego istnieje, żeby później nie być zaskoczoną podczas rozmowy z taką osobą. **Teraz na lingwistyce stałam się w sumie bardzo ciekawą osobą** i lubię nawet poczytać o pochodzeniu słowa, o etymologii, o tym, jeżeli mówimy o archaizmach, to o tym, dlaczego to słowo już nie jest używane przez użytkowników języka i tak dalej. **Więc wcześniej to próbowałam jakoś wybrnąć na takich podstawowych rzeczach, na bardzo takich przeciętnych wyrazach i konstrukcjach, żeby było mi łatwiej**, a tutaj oczywiście założmy, jeżeli piszemy wypracowania, to rejestr odpowiednie konstrukcje i wyrażenia, więc to naprawdę trzeba zgłębiać i ten rejestr wysoki, i archaizmy, i język, który mamy teraz, który ciągle się zmienia, slang i jakieś nawet... Teraz, na trzecim roku, zajmujemy się tłumaczeniem specjalistycznym, to wiadomo – różne słownictwo z zakresu prawa, czy później medyczne, techniczne i tak dalej, więc tego jest naprawdę sporo, ale to wszystko jest bardzo, bardzo interesujące. (14, poz. 62)

Przyczyną unikania trudnych słów bądź konstrukcji mogą być obawy przed popełnieniem błędu, które pojawiają się częściej w przypadku mówienia. Podczas pisania jest czas, aby zastanowić się nad poprawnością swojej wypowiedzi, co powoduje, że rzadziej popełnia się błędy. Respondenci niniejszych badań starają się często wykorzystywać trudne wyrazy i konstrukcje w celu zapamiętania ich i tym samym zwiększania swoich kompetencji językowych. Studentów neofilologii zwykle cechuje zainteresowanie językiem (zob. podrozdział 5.2.1), co sprzyja nauce nowych słów i konstrukcji.

5.4.4. SUBIEKTYWNA OCENA NAKŁADU CZASU POŚWIĘCANEGO NA NAUKĘ JĘZYKA ORAZ POZIOMU OPANOWANIA JĘZYKA

Na wzrost poziomu kompetencji językowej wpływa wiele czynników. Nie bez znaczenia jest nakład pracy poświęconej na naukę języka. W niniejszym podrozdziale przedstawiono wypowiedzi badanych na temat czasu, jaki poświęcają na naukę języka, oraz tego, czy w ich opinii jest to wystarczające. Niektóre wypowiedzi respondentów zestawiono z ich opiniami na temat własnego poziomu językowego w danych językach obcych. Czas przeznaczany na naukę języka często koreluje z całkowitym dostępnym czasem wolnym. Osobom, które poza studiami pracują i samodzielnie mieszkają, trudniej będzie wygospodarować wystarczająco dużo czasu na naukę języka w przeciwieństwie do osób, które zamieszkują u rodziców. Osoby pochodzenia ukraińskiego zwykle mieszkają w akademikach bądź wynajmowanych mieszkaniach i niejednokrotnie muszą podjąć pracę dorywczą, aby pokryć wszystkie wydatki. Czasu na naukę języka może być wtedy za mało, tak jak w przypadku respondentki cytowanej poniżej.

– **Mało, naprawdę**, i to jest problem. Teraz mało. Naprawdę mało i to nie wystarczy do tego, żeby wyuczyć języka. Pewnie coś źle robię. Nie wiem, czy to ja zawsze nie mam czasu, bo **mam studia, mam pracę, mam jakieś jeszcze zadanie domowe, coś trzeba w mieszkaniu zrobić, jakiś porządek** i tak po prostu już nie mam czasu na ten język angielski. Ale tak chcę i nic nie robię do tego, żeby go wyuczyć. I to naprawdę problem. (11, poz. 138)

Poczucie niewystarczającej ilości czasu poświęconego na naukę języka może wynikać również z przeciążenia związanego z samymi studiami. Dużo nauki i zadań domowych może spowodować, że studenci nie będą dodatkowo poświęcać czasu na samodzielne doskonalenie języka obcego.

– Myślę, że tak, angielski to samego języka niedużo czasu. Bardziej teraz poświęcamy czas na tłumaczenia właśnie, ale to jakby nie jest nauka języka chyba bezpośrednio. Na samą naukę niestety za mało czasu. I jeśli chodzi o studia i moje życie takie bardziej prywatne. No bo **przez to, że jestem przeładowana na studiach innymi zajęciami tłumaczeniowymi albo po prostu wykładami jakimiś**, nie wiadomo o czym, **no to nie mam czasu, żeby udoskonalać ten język nawet jakby prywatnie, tak?** Już pomijając studia. (16, poz. 122)

Innym udaje się znaleźć czas na dodatkową naukę języka. W przypadkach zilustrowanych cytatami poniżej nauka języka stała się dla badanych elementem dnia codziennego.

– A dużo poświęcasz czasu na naukę języka?

– Tak. Bardziej polskiego teraz.

– Sama się uczysz?

– Tak. No, **czytam, oglądam, zapisuję sobie też, uczę się tych nowych słówek.** Z książki na przykład dużo mam słówek. (...) Ale to lubię. **To jest jako część mojego życia,** więc to... ja nie muszę jakoś udzielać jakiegoś czasu. To tak samo z siebie wychodzi. (12, poz. 207–212)

– To zależy. Czasami mogę tydzień do tego nie wracać. Ale **na stałe oglądam jakieś filmiki w językach obcych, czasami wypisuję sobie jakieś słowa,** z którymi się poprzednio nie zapoznałem i chociaż jakiś kontakt z językiem w ciągu tygodnia mieć. (13, poz. 98)

– Powiedziałabym, że tak i **ja staram się ten poziom też utrzymać,** bo jednak wiadomo, z polskim jest lżej, bo jestem kraju, w którym wszyscy posługują się tym językiem. Z ukraińskim też nie jest najgorzej, bo jednak czasami wracam do domu i mam jeszcze styczność plus to jest mój język ojczysty – nie wiem, czy będę mogła kiedyś zapomnieć o nim [śmiech] czy zapomnieć, jak ja mam mówić w tym języku. Jeżeli chodzi o angielski i rosyjski, to jednak muszę ciągle, staram się przynajmniej, nawet jak nie mam z kim, **to opowiedzieć o czymś, o swoim dniu, tak pod koniec dnia w języku angielskim założmy,** albo jak mam czas, to pewnie obejrzę sobie coś albo posłucham, **żeby utrzymać ten kontakt z językiem,** bo jak nie, to będzie tak, jak z niemieckim [śmiech] niestety. Bo zostały mi w głowie tylko takie podstawy i nic, mimo że trzy lata, to trochę tej nauki było i dobrze sobie radziłam z tym, ale straciłam kontakt i nie słyszę tego języka, nie produkuję nic w tym języku i ciężko jest. (14, poz. 66)

Ostatnia wypowiedź ukazuje, jak istotne jest ciągle powtarzanie języka. Bez kontaktu znajomość języka może zaniknąć, jak w przypadku niemieckiego u tej respondentki.

Respondentka cytowana poniżej uważa, że potrzebuje więcej czasu niż osoby jednojęzyczne podczas nauki języka w kontekście tłumaczeń na język polski. Nie precyzuje jednak, czy ilość czasu poświęcanego nauce języka obcego jest w jej opinii wystarczająca.

– **Uważam, że więcej**, bo ja, kiedy uczę się nowych słów, to tłumaczę ich i na polski, i na ukraiński, i może być rosyjski, kiedy czuję taką potrzebę, i na to schodzi czasu, bo nie wszystkie słowniki mają jakieś dane słowa i **żeby znaleźć tam dobre tłumaczenie, a na język ukraiński to trzeba trochę poświęcić czasu** i poszukać, i też po prostu to jest trzy razy więcej roboty niż Polaków po prostu wejść tam, przetłumaczyć, zapisać na polskie tłumaczenie i tyle. Bo rozumiem, że **potrzebuję polski dla przyszłych tłumaczeń i potrzebuję też zapisać ukraińskie, żebym rozumiała w ogóle, o co chodzi**, bo zdarza się tak, że nie będę wiedziała polskiego słowa, co mi tam tłumacz przetłumaczy, i muszę się nauczyć i pierwszego, tam angielskiego, i drugiego tłumaczenia tam polskiego i to ciężko będzie w głowie umieścić dwa obce słowa, które muszę zapamiętać jednocześnie razem. (19, poz. 112–113)

Badana uważa, że jest jedną z lepszych studentek, z wyjątkiem tłumaczeń na język polski.

– Ja teraz idę do poziomu angielskiego C1, czyli już mam na pewno B2+, ale z niemieckiego to chyba tak niecałe B2, może i B2, ale raczej tak B1+, a Polacy uważam, że tak jestem osobą, która zna, **jedną z najlepszych** po prostu osób, która zna języki w grupie i **oczywiście nie chodzi tu o tłumaczenie na polski, bo oczywiście, że dla Polaków to jest o wiele, wiele łatwiej tłumaczyć na ich język ojczysty, a dla mnie to sprawia ogromną trudność, chociaż wychodzi im, ale po prostu właściwych jest bardzo dużo, ale takie ćwiczenie jakieś zwykłe, czy jakaś gramatyka to są studenci, którzy lepiej znają niż ja, ale większość to bym powiedziała, że nie raczej**. (19, poz. 100)

Większa ilość czasu poświęcanego na naukę języka może wynikać z poziomu językowego, na jakim były osoby badane w momencie rozpoczęcia studiów. Jeśli poziom był niższy niż poziom językowy innych studentów, to należy uzupełnić swoją wiedzę we własnym zakresie. Cytowana poniżej respondentka była w takiej sytuacji, przez co musiała poświęcać więcej czasu na naukę niż inne osoby w jej grupie.

– To zależy od tego, nie wiem, jak tak sobie myślę, że trochę więcej, bo niektórzy osoby, naprawdę z mojej grupy znają języka angielskiego czy nawet niemieckiego lepiej niż ja, to wtedy ja muszę trochę dłużej siedzieć nad tym materiałem, który, nad którym trzeba pouczyć się tak trochę więcej. I tak sobie myślę, że **ja spędzałam trochę więcej czasu na nauczanie niż niektórzy osoby z mojej grupy**. (20, poz. 148–149)

Obecnie respondentka uważa, że jest na dobrym poziomie, ale chciałaby poświęcać więcej czasu na naukę języka. Nie sprecyzowała jednak, dlaczego nie może tego uczynić.

– No tak, jeżeli chodzi o angielskim, to nie jestem najlepsza w grupie, to na pewno, ale angielski znam trochę lepiej niż niemiecki. I myślę, że nie znam najgorzej, ale tak normalnie, to tak, **ale nie jestem najlepsza**, to na pewno, to tak. **No chciałabym uczyć się trochę więcej**, żeby umieć tak dobrze mówić na tych językach, tak na spokojnie. (20, poz. 132)

Niższy poziom języka angielskiego w momencie rozpoczęcia studiów stanowi także problem dla badanej cytowanej poniżej.

– Oj, no powiem tak, bym musiała to oceniać, to pomiędzy tak B2+ a C1, bo nie mam C1, ja tak uważam niestety. Ale jakby, jeżeli chodzi o osoby jednojęzyczne, to zależy kto jakby. **Ja po prostu uważam, że ja nie mam jakby wysokiego poziomu**, niezależnie tu od mojej dwujęzyczności. Ja po prostu uważam, że jestem trochę słabszym studentem w tej grupie, znaczy, ogólnie na całej lingwistyce powiedzmy, nie tylko w mojej grupie. Ale to nie wynika z dwujęzyczności, **po prostu wynika, że ja jak przyszedłam, to miałam słabszy poziom angielskiego**, o tak. (16, poz. 108–109)

Dla studentów pochodzenia ukraińskiego początki na studiach mogą być bardzo trudne ze względu na ich niewystarczającą znajomość języka polskiego. Autor poniższej wypowiedzi obecnie jest zadowolony ze swoich umiejętności językowych. Wspomina jednak trudności, które pojawiły się na początku studiów w Polsce. Oprócz trudności językowych napotkał także problemy w zrozumieniu systemu testowania i oceniania. Takie trudności i chęć przezwyciężenia ich mogą wpłynąć na zwiększenie ilości czasu poświęconego na naukę języka.

– Są osoby, które znają francuski na wyższym poziomie. Jeśli chodzi o angielskim, to studia są na poziomie C1, bo robimy takie rzeczy, których się na co dzień nie robi, to jest coś bardziej zaawansowanego. Kiedyś zapytałam koleżanek i kolegów ze studiów, jaki mam poziom języka polskiego. Powiedzieli, że C1 to na pewno. Uznałem, że nie, że na C1 to już trzeba być mistrzem z tego języka. Może B2? Nie, na pewno wyżej. I to mnie pocieszyło. Cieszę się, że ucząc się tego języka, robię postępy.

Gdy przyjechałem do Lublina, miałem bardzo niski poziom języka polskiego. Może A2. To był koszmar. Było trudno czasami się dogadać. Gdy dowiedziałem się, że w mojej grupie nie ma ani Ukraińców, ani innych narodowości, są tylko i wyłącznie Polacy, trochę mnie to zasmuciło. Teraz nie mam żadnych wątpliwości, czy chciałbym, żeby był jakiś Ukrainiec. Bardzo się cieszę, że są Polacy, bo nauczyłem się tego języka i mogę się komunikować. Jest to wielką zaletą. Przełączyłem się na stałe na ten język i ukraińskiego używam tylko podczas rozmowy z mamą, z tatą, z rodziną. (18, poz. 48–49)

– Tak, ja potrzebowałem wiele, bo to była taka trudność. Nie do końca rozumiałem, o co chodzi. Było ciężko zrozumieć, dlaczego tak, a nie inaczej. **Kolokwia, różne testy były układane w bardzo trudny sposób dla mnie, że nie rozumiałem.** Rozumiałem, o co chodzi, ale nie rozumiałem, że tego trzeba było się nauczyć, żeby wszystko znać w stu procentach. Uważam, że to trudne, żeby mieć trzysta słówek w języku angielskim naraz i znać każde, mieć piętnaście stron A4 różnych tekstów, różnych słówek na bardzo wysokim poziomie i znać na przykład słówko, które jest na piątej stronie w drugim rzędzie. **Dla mnie to był szok.** Nie wiedziałem, że trzeba być aż na tyle precyzyjnym. To było trudne. **Ale z czasem, jak już się przyzwyczaiłem do tego, to było już łatwiej to ogarnąć.** Wypisywałem sobie wszystkie słówka, robiłem sobie quizy, żeby rozumieć, o co chodzi. To wielka satysfakcja, kiedy na teście albo na kolosie widzisz, że jest jakaś definicja, a ty ją znasz, bo się nauczyłeś. To jest bardzo fajna rzecz. **Ale trzeba się postarać, żeby się tego nauczyć, bo to nie przychodzi samo do głowy, że przeczytam i już znam.** To tak nie działa. (18, poz. 52)

Nikt z badanych nie deklarował dużych trudności podczas studiów. Można więc wnioskować, że nakład czasu poświęcanego na naukę, choć czasem subiektywnie odczuwany jako nieduży, jest odpowiedni. Także poziom opanowania języków jest na tyle dobry, aby kontynuować studia na kierunku neofilologicznym. Przykładem jest następująca wypowiedź:

– Co chodzi o angielski, myślę, że **taki poziom jak u moich koleżanek.** Niemiecki trochę taki gorszy poziom. I z polskiego myślę, że, nie tak jak u Polaków, myślę, że nie mam takich trudności podczas studiów. (17, poz. 122)

5.4.5. PODSUMOWANIE

W podrozdziale 5.4 przedstawiono techniki i strategie uczenia się języków obcych, które w subiektywnej opinii respondentów są przez nich najczęściej i najchętniej wykorzystywane. Jednym z aspektów poruszonych przez badanych były strategie i techniki nauki słownictwa⁴². Warto zaznaczyć, że strategie uczenia się i świadomość językowa to jedne z czynników w grupie czynników poznawczych, które wpływają na efektywne nabywanie języków zgodnie z modelem wielojęzyczności Hufeisen i Marx (2007). Autorki wymieniają również czynniki neurofizjologiczne, zewnętrzne, afektywne, specyficzne oraz językowe.

Respondenci niniejszych badań najczęściej wymieniali metodę tworzenia fiszek (w sposób tradycyjny lub z użyciem technologii, np. na platformie Quizlet), bądź list słów. Deklarowali, że zwykle uczą się pojedynczych jednostek leksykalnych. Jedna osoba wykorzystywała technikę nagrywania pojedynczych wyrazów na dyktafon i odsłuchiwania ich. Jednostki leksykalne tłumaczone są na język najkorzystniejszy w danej sytuacji. Zgodnie z doniesieniami z literatury przedmiotu taka forma nauki słownictwa nie jest najefektywniejsza. Korzystniejsze dla uczącego się jest uczenie się słownictwa w sposób zintegrowany (Gorąca-Sawczyk, 2014, s. 186–187; Luchtenberg, 2000, s. 223–224). Mimo to badani najczęściej wymienili tę metodę nauki słownictwa.

Pozostałe metody podawane przez respondentów zakładają uczenie się słownictwa w sposób zintegrowany. Badani m.in. układają zdania z poznanymi wyrazami, umieszczając poznane słowa w nowym kontekście. Zarówno ta technika, jak i tworzenie fiszek zaliczane są do strategii pamięciowych zgodnie z klasyfikacją Oxford (1990)⁴³. Grupa strategii pamięciowych wykorzystywana jest zwykle na najbardziej podstawowym etapie akwizycji języków, ponieważ polega na zapamiętywaniu i odtwarzaniu materiału (Dyszak, 1996, za: Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 116). Zakłada się, że osoby wielojęzyczne wykorzystują częściej strategie metakognitywne, kognitywne oraz społeczne niż strategie pamięciowe. Krasowicz-Kupis i Dudka (2023, s. 116) piszą:

Zgodnie z założeniami w grupie osób władających większą liczbą języków wyróżniają się strategie metakognitywne, które pełnią funkcję zarządzającą wobec strategii

⁴² Zostały one szczegółowo opisane w podrozdziale 2.5.2.

⁴³ Zob. podrozdział 2.5.1.

kognitywnych, a także społeczne, które być może pozwalają na sprawdzenie się w sytuacji zadaniowej, eksponując się na bezpośrednią komunikację, w której należy uwzględnić, oprócz elementów językowych, także kontekst kulturowy i reagować na odbiorcę komunikatów.

Strategie kognitywne wykorzystywane przez respondentów niniejszego badania to szukanie analogii w językach ojczystych, porównania z innymi językami oraz sięganie po inne skojarzenia. W kontekście strategii społecznych wymieniane jest szukanie okazji do przeprowadzania rozmów z natywnymi użytkownikami języka.

W badaniach przeprowadzonych przez Krasowicz-Kupis oraz Dudkę (2023) wielojęzyczni respondenci statystycznie częściej używali strategii pamięciowych, co zaskoczyło autorów ze względu na doniesienia z literatury przedmiotu (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 115). Badacze stwierdzili, że strategie pamięciowe są stosowane chętniej na gruncie polskim, co może wynikać ze specyfiki edukacji w Polsce, gdzie oczekuje się od uczniów i studentów pamięciowego opanowania porcji materiału, by odtworzyć ją na sprawdzianie podlegającym ocenie (Krasowicz-Kupis, Dudka, 2023, s. 116). Być może również to jest przyczyną częstego wykorzystywania strategii pamięciowych przez respondentów niniejszego badania.

Strategie kompensacyjne pozwalają posługiwać się językiem obcym bez względu na braki w kompetencjach językowych. Mogą być wykorzystywane przez uczących się we wszystkich czterech sprawnościach (czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie). Respondenci tego badania najczęściej wypowiadali się na temat wykorzystywania strategii kompensacyjnych w mówieniu. Wymieniono używanie synonimów, parafrazy, omówień oraz słownictwa z języka ojczystego bądź innego języka obcego. Badani wskazywali też korzystanie ze słowników internetowych, pokazanie obrazka oraz poproszenie o pomoc innej osoby. Wykorzystanie danej strategii kompensacyjnej zwykle poprzedzone jest próbą przypomnienia sobie danego słowa. Ta strategia nazywana jest przywoływaniem z pamięci (Janaszek, 2019, s. 206).

Do strategii kompensacyjnych należy unikanie komunikacji. Respondenci niniejszego badania deklarują, że zwykle nie unikają trudnych słów i konstrukcji, ponieważ chcieliby utrwalić dane słowo. Powodem stosowania tej strategii w opinii badanych może być obawa przed popełnieniem błędu.

Na podstawie literatury przedmiotu można wnioskować, że osoby wielojęzyczne mogą mieć przewagę nad osobami jednojęzycznymi w stosowaniu strategii kompensacyjnych podczas nauki języka obcego, ponieważ:

- posiadają większy zasób językowy, co pozwala na wykorzystanie większej liczby słownictwa i struktur gramatycznych (Sala-Suszyńska, 2016, s. 133–134);
- przyzwyczajenie do korzystania z różnych języków w różnych sytuacjach komunikacyjnych może przyczyniać się do większej elastyczności, co ułatwia przełączanie się między strategiami kompensacyjnymi w zależności od kontekstu i potrzeb komunikacyjnych (Bertelle, 2011, s. 245);
- osoby wielojęzyczne często mają lepszą świadomość językową, co oznacza, że są bardziej zorientowane na reguły gramatyczne, fonetyczne i składniowe w różnych językach (Sala-Suszyńska, 2016, s. 133–134). Ta większa świadomość może pomóc im w wyborze odpowiednich strategii kompensacyjnych.

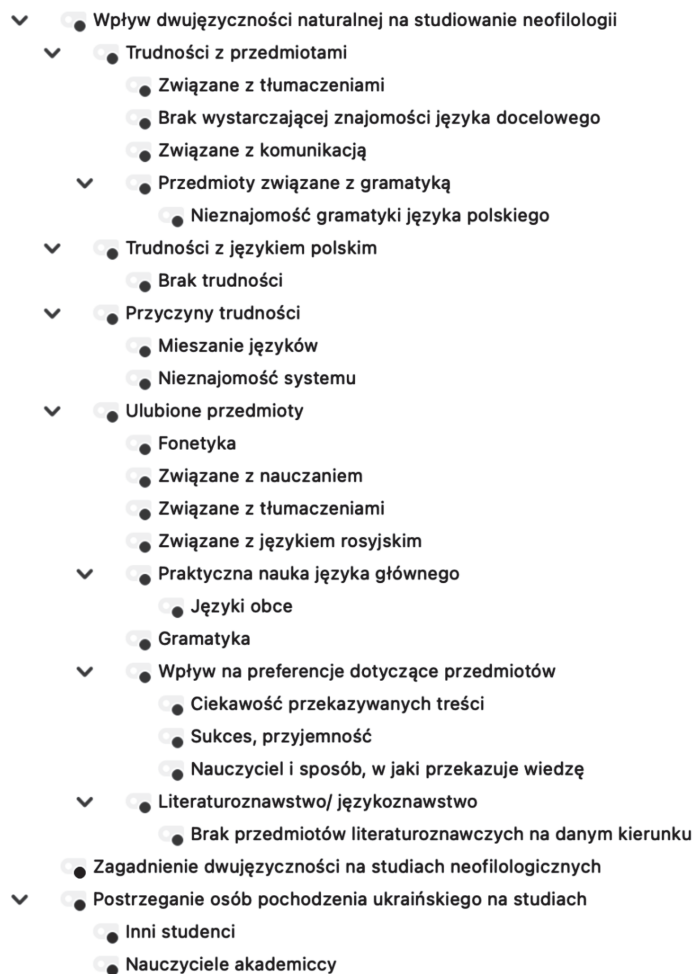
Powyższe czynniki mogą mieć wpływ na to, że respondenci niniejszego badania deklarują, iż stosowanie strategii kompensacyjnych nie wymaga od nich dużego wysiłku ani nakładu pracy. Nakład czasu poświęcanego na naukę języka obcego badani uznają za odpowiedni.

W podrozdziale przedstawiono także wypowiedzi respondentów na temat zauważania własnych błędów. Badani twierdzą, że dostrzeganie błędów zależy od poziomu opanowania języka obcego, ponieważ wymaga ono świadomości językowej oraz znajomości zasad. Gdy jednak zauważają u siebie błąd, niezwłocznie go poprawiają.

5.5. WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI UKRAIŃSKO-ROSYJSKIEJ NA NAUKĘ PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH W POLSCE

W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną wypowiedzi studentów pochodzenia ukraińskiego na temat wpływu ich naturalnej dwujęzyczności na naukę przedmiotów kierunkowych na danym kierunku studiów. Respondentami badań byli reprezentanci różnych kierunków neofilologicznych na różnych etapach edukacji,

co pozwoliło uzyskać szeroką perspektywę. Rysunek 5 przedstawia drzewo kodowe stworzone w celu przeprowadzenia analizy.



Rysunek 5. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych w Polsce

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

5.5.1. TRUDNOŚCI POJAWIAJĄCE SIĘ PODCZAS NAUKI PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH

Badani niejednokrotnie wspominali, że podczas nauki przedmiotów kierunkowych muszą mierzyć się z innymi trudnościami niż polscy studenci. Trudności dotyczą głównie przedmiotów, które związane są z tłumaczeniami na język polski, szczególnie w kontekście tłumaczenia ustnego.

– Przedmioty na **przykład tłumaczenia na język polski**. Ustne tłumaczenia na język polski. I dla mnie to zawsze był problem. Bo ja rozumiem, jak to będzie w języku rosyjskim, ale powiedzieć to tak od razu w języku polskim to dla mnie trudne. Pisanie tak. Ja napiszę, coś nie rozumiem, mam czas, odszukałam polski, rosyjski, a tłumaczenia ustne to dla mnie taki problem. (...) Naprawdę nie mam takich przedmiotów, których by nie wolałam. Tylko to, **które muszę przetłumaczyć na język polski, co związane z językiem polskim, no to już dla mnie trudniejsze**. Dla mnie by było lepiej, kiedy z polskiego na niemiecki. To dla mnie lepiej. A z niemieckiego na polski to ja nie mogę powiedzieć, że to nieciekawe, ale to dla mnie trudne. (10, poz. 104–109)

– Dla mnie trudne są tłumaczenia a vista angielskie i niemieckie, bo oczywiście, że to są takie bieżące tłumaczenia – ty patrzysz na tekst i od razu musisz tłumaczyć na język polski i **ciężko znaleźć tak od razu te słowa polskie**, bo przychodzą do głowy wszystkie inne języki, tylko nie polski i trudno, zwłaszcza kiedy patrzysz na swoich kolegów Polaków i rozumiesz, że im Polakom, a dla ciebie to bardzo trudno naprawdę. (19, poz. 114)

– Myślę, że najtrudniejsze są **tłumaczenia na język polski**. Znam język polski, ale nie mogę zebrać tych wszystkich słów, zdań, bo myślę symultanicznie po ukraińsku i to jest bardzo trudne. (21, poz. 158)

– Pewnie **tłumaczenie z niemieckiego na polski**, bo angielski znam trochę lepiej niż niemiecki i bardzo mi trudno, kiedy nie wiem, co napisano po niemiecku, a to jeszcze trzeba przetłumaczyć na polski. (23, poz. 120)

– No więc z **tłumaczenia niemieckiego** to mam taki problem. Wykładowca na przykład mówi jakieś słowo, a ja go nie znam. Na przykład **nawet po polsku, mówi coś, a ja tego słowa nie wiem**. A więc bywa trudno, **trzeba tłumaczyć z Internetu, co to znaczy**. (17, poz. 150)

– Głównie tłumaczenia ustne sprawiają mi większa trudność niż wszystkie inne przedmioty. Dlaczego? Może wynika to z tego, że jestem po prostu taką osobą, może to wynika z typu mojej osobowości i **pewnie z tego, że jednak to, że jestem tutaj, to, że jestem w Polsce**, oczywiście rozwijam się w zakresie języka polskiego, ale ten angielski i rosyjski... nie chcę mówić, że trochę gorzej, ale jednak tak jest, bo gdybym była w Rosji, w Stanach czy Anglii, to pewnie angielski czy rosyjski też byłby na większym poziomie i po prostu **stresuję się na tłumaczeniach ustnych**, a jak wiadomo, stres na kogoś może wpływa pozytywnie, na mnie niestety nie. I ja po prostu na tyle się stresuję, że idzie mi gorzej po prostu z tłumaczeniami ustnymi, gdzie nie mam czasu na zastanowienie się, wybranie lepszego odpowiednika w tłumaczeniu i tak dalej, **gdy muszę od razu tłumaczyć to, co przed chwilą usłyszałam na język obcy**. (14, poz. 72)

Z ostatniej wypowiedzi można wywnioskować, że tłumaczenia ustne mogą być również trudniejsze, gdy wywołują stres u uczącego się. To samo może dotyczyć zwykłej komunikacji w języku obcym. Jedna z respondentek zwraca uwagę na to, że preferuje pisanie ze względu na większą ilość czasu, jaką może poświęcić na zastanowienie się.

– Mamy taki przedmiot komunikacja. Bo jeżeli patrzymy na ten niemiecki, to mi jest **łatwiej napisać tekst po niemiecku, na spokojnie tam sobie niż taka rozmowa w życiu**. (12, poz. 214)

Tłumaczenia na inne języki mogą także stanowić problem, jeśli poziom ich opanowania jest zbyt niski. Trudność może sprawiać m.in. język specjalistyczny.

– Wyjątkowo trudne jest **tłumaczenie takie specjalistyczne z niemieckiego**. Dlatego, że tam bardzo **dużo jest takich słów, których nie mam w codziennym życiu**, więc trzeba ich się bardzo uczyć. Takie specjalne słowa z dokumentów, z umów i to tak dla mnie trudne jest. Jeżeli chodzi o angielskie tłumaczenie, miałam ten przedmiot w międzyczasie, więc to nie jest tak zbyt trudne dla mnie. Takie bardziej techniczne przedmioty. Tutaj przekład techniczny jakiejś także instrukcji, dokumentacja. **Tak że trudno zrozumieć sens tego, co tłumaczę**. Sens jakichś ekonomicznych procesów, co chodzi o pieniądze, o takie różne zawody, biznes. (17, poz. 140–141)

– No aktualnie dla mnie wyjątkowo trudny jest tłumaczenie konsekwentne angielskiego, bo **to wymaga, no raz, że bardzo dużo, bardzo dobrej znajomości języka, który ja nie posiadam**, jeśli chodzi o angielski. A dwa, jednocześnie działania, takiego

impulsywnego działania mózgu w zakresie zapamiętywania, przerabianie informacji, jednocześnie jakieś parafrazy, skracania tego, zapamiętywania szczegółów, więc to jest zdecydowanie najtrudniejszy przedmiot w tym semestrze. (16, poz. 128)

– Nie, że gramatyka, a to, że **nie rozumiem takich fachowych słów polskich**. (8, poz. 84)

W sytuacji zbyt niskiego poziomu języka docelowego pojawiają się także problemy z przedmiotami, które nie są bezpośrednio związane z tłumaczeniem. Badany, którego wypowiedzi przytoczono poniżej, miał trudności podczas nauki przedmiotu dotyczącego historii Niemiec, który w całości był prowadzony w języku niemieckim, oraz z literaturą niemieckojęzyczną.

– Na początku mieliśmy historię Niemiec i **było trudno ogarnąć wszystko informacje w języku niemieckim**, ponieważ nie miałem poprzednio żadnego kontaktu z tym językiem i ja się tego nie uczyłem. Dlatego nauka historii w języku niemieckim była dość trudna. (13, poz. 100)

– Miałem **problem z literaturą niemieckojęzyczną, ponieważ płynne czytanie w języku niemieckim jeszcze dla mnie jest dość trudne**. Dlatego czasami, jeśli był jakiś długi tekst do czytania, to po prostu szukałem w języku polskim albo w języku rosyjskim dla łatwiejszego zapoznaniem się z tym tekstem. (13, poz. 112–113)

Badani miewają też trudności z przedmiotami związanymi z gramatyką. Jako przyczynę tych trudności wymieniają przeciążenie ilością materiału oraz niezrozumienie metajęzyka.

– **Gramatyka, bo jest jej dużo**, po prostu. (...) Praktyczna. Opisowa też, ale że bardzo ją lubię, to mniej sprawia trudności. Tak, gramatyka praktyczna jest najtrudniejszym przedmiotem. (...) **Mam bardzo mało godzin, a duże wymaganie**. I jeszcze zmniejszana ta ilość godzin poprzez zdalne nauczanie. O połowę w zasadzie. Tak że jest dużo materiału do przerobienia w pojedynkę. Tylko to. (7, poz. 106–110)

– A zanim mieliśmy różne przedmioty, gdzie omawialiśmy te gramatyczne kwestie, na przykład jakie są czasowniki, jakie są zaimki, gdzie miałem problem z zapamiętaniem **tych wszystkich słów, którymi określają się części mowy i podobne takie kwestie**. (13, poz. 100)

– Nie lubię gramatyki. **Bardzo ciężko dla mnie gramatyka.** Ja nie wiem, bardzo ciężko z gramatyką. Zawsze miałam problem. I zawsze, kiedy piszę jakieś kolokwium, to zawsze brakło mi jeden albo dwa punkty, żeby otrzymać ocenę dostatecznie. **Najdłużej czasu poświęcam tej gramatyki, ale tak ciężko to wyćwiczyć u mnie.** (11, poz. 152)

Trudność może sprawić także wyeliminowanie ukraińskiego akcentu.

– Ja tak sobie myślę, że **chyba gramatyka jest trochę ciężka** i staram się poświęcić trochę więcej czasu na fonetykę, żeby tak naprawdę dobrze mówić na języku, na innym języku, na języku obcym, bo **mam taki swój ukraiński akcent i nie chciałabym używać jego w języku angielskim czy niemieckim.** A tak wszystkie inne przedmioty to jest tak spokojnie, że mogę nauczyć się tego. (20, poz. 150)

W kontekście nauki gramatyki dwie badane zwróciły uwagę na trudność, która wynika z nieznamości gramatyki języka polskiego i pojawia się podczas przedmiotu gramatyka kontrastywna.

– Ale teraz też mam taki problem, u nas jest przedmiot, tam coś język polski i język niemiecki (...). A, **gramatyka kontrastywna niemiecko-polska. I to naprawdę dla mnie bardzo ciężko.** Ja już mówiła o tym z profesorem (...), ale on niestety powiedział, że nie może nic z tym zrobić. Że ja po prostu muszę ćwiczyć. Ale tak naprawdę ciężko. Bo ja jestem w innej sytuacji. **Polski jest mój język obcy.** (11, poz. 182)

– Przedmiot, gramatyka... tam, gdzie **było trzeba porównać gramatykę polską i niemiecką.** (...) Miałam gorzej. **Nie rozumiałam.**

– Czy to dlatego, że nie znałaś gramatyki polskiej?

– Tak.

– A gramatyka polska różni się bardzo od gramatyki rosyjskiej albo ukraińskiej?

– No nie bardzo, ale już nie miałam siły uczyć się polską gramatykę, ponieważ, no ja myślę, że to no nie przyda się mi. (6, poz. 184–190)

Badana cytowana powyżej miała również problem z innym przedmiotem kierunkowym.

– Polszczyzna, coś tam, na pierwszym roku. **Poprawna polszczyzna, coś takiego było u nas.** Ogólnie nic nie rozumiałam tam. Nie, no **coś rozumiałam, ale trudno było.** (6, poz. 192–193)

Respondentka w swoich wypowiedziach niejednokrotnie odnosiła się do jej zbyt niskiego poziomu opanowania języka polskiego na początku studiów.

– Tak. Ja powiem tak, że **na uczelni jest ciężiej, ponieważ ja muszę znać i polski i rozumieć i angielski, i niemiecki** i to gdzieś może mi się miesza. **Na pierwszym roku to masakra była.** Ja po prostu płakałam cały czas, że nic nie rozumiem, a teraz już jest lepiej. (6, poz. 84)

– Nie no. Trudno jest. **Było trudno z tym językiem.** No z kolegami też trochę trudno było na początek, **ponieważ nie rozumiałam nauczyciela.** Potem zapytałam koleżanki, Polki i ona mi tłumaczy, a ja nie rozumiem. Nie po polsku, tylko po niemiecku. Nawet tłumacz nie pomaga. (...) **Jest już lepiej niż było** i teraz ja mogę nawet swojej koleżance z Polski gadać normalnie na różne tematy, a wcześniej ja nie mogłam tak rozmawiać. (6, poz. 96–98)

We wcześniejszej części ukazano, że niewystarczająca znajomość języka polskiego stanowi problem podczas nauki języka. Okazuje się, że może ona również być przyczyną trudności podczas nauki przedmiotów kierunkowych, tak jak opisano w sytuacji powyżej. Inni badani także wypowiadali się na ten temat.

– Myślę, że ciężko z tym, że **polski jest mój język obcy** i na przykład, gdy tłumaczymy słówki z języka niemieckiego na język polski. I ja wiem, co to znaczy po rosyjsku, ja wiem, o co chodzi, ale **nie wiem tego słowa po prostu w języku polskim** i to ciężko. Albo ktoś pyta z doktorantów naszych i ktoś zadaje jakieś pytanie w języku polskim i mnie tak ciężko powiedzieć przy całej grupie, bo ja tak troszeczkę boję się, że ja tam coś źle powiem albo coś takiego, więc siedzę tak i nic nie mówię. Jeżeli by język polski był moim językiem ojczystym, to oczywiście byłoby lepiej. (11, poz. 142)

– No tak jak mówiłam, że **trzeba uczyć się polskich słów, których także mogę nie znać.** To dla mnie jest więcej słów niż dla Polaków, żeby uczyć. Na przykład mamy tam sto słów z angielskiego. Polacy uczą się tylko tych sto słów z angielskiego, a ja muszę sto słów z angielskiego plus sto słów z polskiego, żeby takie w parze były te słowa. Pamiętam, że mieliśmy z medycyny, z angielskiego tłumaczenia z medycyny. Tam było gdzieś pięćset słów z angielskiego i musiałam uczyć dane słowo z angielskiego i plus pięćset słów z polskiego do tego. Więc to było bardzo trudne dla mnie. (17, poz. 158)

Przyczyną problemów z językiem polskim może być brak systematycznej i sformalizowanej nauki tego języka, np. w ramach kursu języka polskiego.

– Bo ja już mówiła, że **u mnie nie było żadnych kursów polskiego**, nic takiego i ja nie mogę teraz wyuczyć język za trzy, cztery miesiące cały język i gramatykę języka polskiego, która naprawdę taka duża i ciężka. Mam z tym taki problem naprawdę. Bardzo ciężko mi. Ja staram się, coś próbuję, ale u moich kolegów idzie to sto raz łatwiej. (11, poz. 184)

Jeden z badanych zauważył, że trudność może stanowić nieznajomość systemu polskiego szkolnictwa wyższego, w szczególności wymagań, jakie stawiane są studentom.

– Na pierwszym roku miałem tak, że było ciężko uczyć się w ogóle. Każde kolokwium to była dla mnie totalna porażka, **dlatego że nie rozumiałem tego systemu**. Wcześniej nie miałem z tym do czynienia, więc to było dla mnie nieznane. Były bardzo trudne momenty, na przykład żeby uczyć się tak, jak uczą się Polacy. To wcale nie musi być inna metoda, ale **to było oceniane troszeczkę innym sposobem**. Z czasem to ogarnąłem i już wiem, czego wymaga dany profesor. Były z tym trudności, ale z czasem da się to ogarnąć, jeśli się postara. Bo jak nie ma wysiłku, to nie ma rezultatu. (18, poz. 50)

Część badanych nie zauważa u siebie trudności z językiem polskim podczas zaliczania przedmiotów kierunkowych na studiach. Jedna z respondentek uważa, że wpływ na to mogła mieć jej dobra znajomość gramatyki języka ukraińskiego, która w jej opinii jest podobna do polskiej gramatyki.

– Myślę, że nie, myślę, że nie. No na pewno zdarzy się raz na jakiś czas, że będzie jakieś słówko, którego zapomniałam albo którego mi brakuje, ale to jakby kwestia albo pięciu sekund googlowania, albo po prostu dodania synonimów. Jakby **nie mam z tym większych problemów**. (16, poz. 136)

– Nie, spoko było. (...) **To jest bardzo podobne do ukraińskiego**, a ja bardzo dobrze znam ukraiński, gramatykę. (12, poz. 220–224)

– Ciężko mi sądzić odnośnie tych moich obecnych studiów, ale wcześniej, na pierwszych studiach na pewno się pojawiały. Ale bardziej chyba w kontaktach z ludźmi, bo nie znałam tego slangu, tych wyrażań, którymi normalnie się posługują i to był

największy problem. Ale żeby tak na studiach to raczej nie. Mnie się wydaje, że raczej nie. (9, poz. 114)

– Nie. Nie miałam nic takiego, ale też jestem taką osobą, że jeśli spotkam coś nowego po polsku, to od razu to łapię i się cieszę, że się czegoś nauczę. Nigdy nie widziała to jako problem, że czegoś nie rozumiem. (7, poz. 120)

Powyższe wypowiedzi ukazują, że przyczyną trudności pojawiających się podczas nauki przedmiotów kierunkowych może być niewystarczająca znajomość języka polskiego. Trudności te będą pojawiały się na przedmiotach, na których konieczna jest znajomość polskiej gramatyki czy stylistyki (np. gramatyka kontrastywna, poprawna polszczyzna) bądź znajomość specjalistycznego polskiego słownictwa (np. tłumaczenia specjalistyczne). Ponadto zbyt niski poziom opanowania języka polskiego może przyczynić się do problemów z tłumaczeniem ustnym. Mniejsze trudności mają osoby, które znają język polski na wyższym poziomie, np. dzięki ukończeniu kursu języka polskiego bądź dzięki samodzielnej nauce języka. Pomocna może być również znajomość gramatyki ukraińskiej na wysokim poziomie.

Inne trudności, o których wypowiedzieli się respondenci, dotyczą stresu podczas wypowiedzi ustnych (w przypadku przedmiotów z praktycznej nauki języka), przedmiotów w pełni prowadzonych w języku obcym (zbyt niski poziom opanowania języka), przeciążenia materiałem (zbyt mało czasu na opanowanie treści) oraz nieznaną systemu polskiego szkolnictwa wyższego.

5.5.2. *CODE-SWITCHING* W KONTEKŚCIE NAUKI PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH

W podrozdziale 5.3.4, poświęconym trudnościom podczas nauki języków obcych, przedstawiono wypowiedzi respondentów badania dotyczące problemów podczas nauki języków, wynikających z „mieszania się” języków. Również w kontekście nauki przedmiotów kierunkowych badani niejednokrotnie wymieniali *code-switching*, *borrowing* oraz transfer językowy jako przyczynę pojawiających się trudności. Przedmioty kierunkowe na studiach neofilologicznych w dużej części poświęcone są doskonaleniu umiejętności językowych, co mogło wpłynąć na podobne wypowiedzi w obu częściach wywiadu. Zjawisko to jest oceniane przez niektórych jako negatywne, inni badani

z kolei widzą to jako ciekawostkę. Badani zauważają, że „mieszanie się” języków pojawia się także wśród Polaków.

– Angielski z niemieckim. Była taka sytuacja, że był wykład z angielskiego, a potem tłumaczenie niemieckie i **przetłumaczyłam zamiast na polski, to na angielski**. (...) **Myślę, że to niedobrze**, ale staram się nad tym pracować. (23, poz. 130–134)

– **Miałam tak na teście**, (...) już nie pamiętam, o czym to było, chyba o prezentach, coś takiego, na języku niemieckim, i w ostatnim zdaniu to **napisała początek słówka po niemiecku, a koniec po ukraińsku**. I to było takie, że jak, to chyba było, nie wiem, stres czy coś takiego, że właśnie, że test mam. Ale tak, **jest dużo tego mieszania**. (...) Poza zajęciami nie wiem, ale na zajęciach może być, bo właśnie jest taki, trochę jest stresu, że to jest taki pierwszy rok studii i ja chciałabym, nie wiem, powiedzieć jakieś zdanie bez pauz, czyli bez tych, nie wiem, po prostu dobrze powiedzieć te zdanie i zastanawiała się nad tym zdaniem w głowie, a wyszła tak, że powiedziała, że coś z tym mieszanym ukraińskim czy angielskim, czy coś takiego. (20, poz. 162–166)

– Tak, **na wszystkich [przedmiotach]** tak naprawdę i jak już mówiłam zapisuję sobie z tego powodu, kiedy czuję taką potrzebę tłumaczenia, czyli i ukraińskie słowo i polskie słowo i może być rosyjskie słowo, bo tam na co dzień też mieszam ukraiński, rosyjski tak jak większość Ukraińców, **bo jest taka po prostu tendencja mieszania tych języków** i może tak się zdarzyć, że korzystam z tego rosyjskiego słowa bardziej, będzie mi łatwiej zapamiętać, co znaczy to angielskie słowo po rosyjsku niż po ukraińsku. (19, poz. 118)

– **Na studiach na pewno też**, bo jak mam pierwsze zajęcia w języku rosyjskim, na drugie przychodzę, to jest tłumaczenie angielskie, to **troszkę ciężko jest tak po prostu przełączyć coś tam i już tłumaczyć od razu na angielski**, jednak potrzebuję jeszcze tej chwilki czasu, żeby skupić się na tym, że „OK, angielski, ja jestem tutaj, na zajęciach, dobrze”, i po prostu osłuchać się, też na przykład, jak rozmawiamy na początku zajęć z wykładowcą, to też jakoś przełączyć, przestawić się na ten inny język, bo gdzieś tam jeszcze z tyłu głowy pojawiają się odpowiedniki po rosyjsku (...). Ale założmy, że nasz wykładowca na przykład zna angielski, to też czasami jak próbujemy opowiedzieć o czymś, czasami zdarza się – **nie tylko u mnie, ale u innych** – że ktoś po prostu powie słowo w języku angielskim i nasz wykładowca: „aha, OK, chodzi ci o to i to”, ale mówi to w języku rosyjskim, czyli podaje tłumaczenia. I my: „no tak, ale niestety przyszło do głowy tylko słowo w języku angielskim i nie wiemy, jak

to przetłumaczyć”, (...) ale tak chyba działa nasz mózg, ja nie jestem specjalistką, ale niestety tak jest. **Takie rzeczy się zdarzają też na studiach, jak najbardziej, na lingwistyce to jest bardzo częste zjawisko** i w życiu codziennym też się zdarza. (...) Staram się po prostu już w tym języku, w którym zaczęłam, w tym języku skończyć swoją wypowiedź, żadnego wspomagania i wsparcia za pomocą innych języków obcych. (14, poz. 74)

– No tak. Czasem mówię i to w **tym jednym wyrazu mogę powiedzieć polska-niemiecka-rosyjskie słówka**. To bywa tak. Czasem nie mogę przypomnieć na przykład ten rosyjski wyraz, ale jeszcze u mnie już brzęczy w głowie ten niemiecki. I lepiej mnie powiedzieć ten niemiecki. Jakoś tak było.

– A czy to, że Ci się mieszają te języki, przeszkadza w jakiś sposób podczas studiów czy raczej pomaga?

– **Nie, nie przeszkadza**. Mogę powiedzieć, że **raczej pomaga**. Bo jak coś mnie kręci w tym niemieckim, to już ja myślę, że to super. Bo ja już gdzieś tam myślę i to już kręci mnie w tym niemieckim języku. No to super, dobrze. (10, poz. 110–112)

– Tak, tak. **Bardzo często się zdarza. U moich kolegów z grupy, u Polaków też**. W języku angielskim jak mówią, to mogą jakieś słówko w języku niemieckim powiedzieć i nawet nie zauważają. (...) **To jest po prostu takie śmieszne**, ponieważ ja też tak mówię i nawet mogę tego nie zauważyć. (6, poz. 206–208)

– Mam tylko jedną trudność, że **się mylę w tych językach**. Że się mogę pogubić. Że jak chcę coś powiedzieć i mam tylko to po polsku bardzo ładnie ułożone, ale nie mogę tego tak na szybko przetłumaczyć. Za dużo informacji. **Ale trzeba nad tym pracować**. (12, poz. 234)

Jedna z respondentek zaledwie raz zauważyła u siebie zjawisko przypadkowej zmiany kodu językowego.

– Nie, jeszcze nigdy takiego nie było. Albo chyba **jeden albo dwa razy w życiu**. (...) Bo na przykład w mojej pracy ja mówię w języku niemieckim, potem mówię w języku polskim, potem w języku rosyjskim i te trzy języka za chyba pięć minut, ale nic **mnie to nie przeszkadza**. Wszystko w porządku. Ale jeżeli taka sytuacja była, że była bardzo zmęczona i tak cały dzień mówiłam, mówiłam, mówiłam tak na trzech językach, i potem tak: o nie, pomieszali się u mnie. **Ale ja pamiętam tylko jeden raz, żeby tak było chyba**. (11, poz. 166–169)

Pozostali badani wskazywali, że zdarza im się to często. Wypowiadali się jednak na temat komunikacji ustnej z rodziną i przyjaciółmi poza zajęciami na uniwersytecie. Najczęściej wymieniane są język polski i ukraiński ze względu na ich podobieństwo. Zdarza się, że ukraińskie wyrazy zastępowane są polskimi.

– Na przykład, kiedy rozmawiam z Polakami, bardzo chcę coś powiedzieć, **wiem, jakie to jest słówko po ukraińsku, ale nie wiem, jak po polsku**, i nie mogę dobrze wyjaśnić swojego zdania, tego, co chciałam powiedzieć.

– Jakie jeszcze języki się Pani mieszają?

– Angielski z polskim, niemiecki z angielskim często. (...) W piśmie nie. W języku polskim piszę normalnie. **Mam tak tylko przy mówieniu.** (21, poz. 178–182)

– No właśnie **ja gadam po polsku, to mogę coś powiedzieć po ukraińsku i na odwrót**, jak gadam po ukraińsku, to mi za mocno wchodzi polski czasami, tak. Najbardziej myślę te dwa języki, bo one są **najbardziej podobne do siebie**. A reszta no to już tak raczej nie. No w angielskim to też czasami mogę coś powiedzieć po polsku, ale to tylko z mojej niewiedzy angielskiego po prostu, że tak mi nagle coś wstrzeli. Ale tak zazwyczaj to nie.

– A czy widzi to Pani jako coś negatywnego czy pozytywnego, czy to raczej takie obojętne?

– No negatywnego, bo to znaczy, że w pewnym sensie mój mózg nie potrafi szybko zareagować, no i odróżnić, że to jest inny język, tak? Albo że trzeba inne słowo pilnie znaleźć. (16, poz. 140–142)

– Tak, czasami to się zdarza. **Najczęściej nawet to się zdarza z językiem polskim**, ponieważ mieszkamy w Polsce już dość długo i czasami nawet z rodzicami zapominamy jakieś słowa ukraińskie i **mówimy te słowo w języku polskim**. I oczywiście, że wszyscy rozumieją, o co chodzi, dlatego czasami jest to mieszanie języków. **Im więcej się ucze tych języków, tym więcej tego mieszania.** (13, poz. 114)

– **W języku polskim i ukraińskim.** Na przykład rozmawiam z mamą i zapomniałam jakiegoś słowa ukraińskiego, i wiem, że mama zna, jak to będzie po polsku, i **ja wstawiam słowo polskie**. (...) Moja mama mówi: „w języku ukraińskim poproszę”, „mamo, przecież wiesz, jak to będzie”. I to się miesza. Na przykład u nas w języku ukraińskim nie ma słowa „słoił”, chociaż w takim może we Lwowie jeszcze tak mówią, ale u nas jest „bańka”. I mama już nie mówi prawidłowo po ukraińsku, ale mówi „słoił”. (...) I tak się zdarza, że języka ukraińskiego to się zapomina.

Tak samo język rosyjski (...) albo jak rozmawiam z kimś w języku polskim, to słowa się mieszają. (8, poz. 88)

– Obecnie przez to, że mieszkam tutaj w zasadzie sama, to jest rosyjskojęzycznych ludzi nie. Tylko wszędzie są Polacy i uczę się tego niemieckiego, to język rosyjski trochę zanika. I kiedy mówiłam, **gdy dzwonię do rodziców, czasem muszę przetłumaczyć z polskiego na rosyjski**. Ale po chwili to mija.

– A w niemieckim masz jakiś problem?

– Ciekawe. Jak coś to też z polskiego raczej. Bo też **nieraz w polskim są słowa wyciągnięte z niemieckiego**. Więc tak. Ale z niemieckim jest trochę trudniej, bo przenoszenie słów, bo jednak **jest dużo różnic językowych**. (...) **To jest taka ciekawostka**. Takie coś też uprzywilejowanie tym, że ja znam ileś języków i mogą mi się te języki pomieszać, a innym nie. Więc tak, raczej rodzynek taki. (7, poz. 124–130)

Code-switching zauważany jest przez badanych zarówno w kontekście nauki języka obcego, nauki przedmiotów kierunkowych, jak i w komunikacji codziennej. Ze względu na dużą liczbę języków, którymi posługują się w życiu codziennym, mogą oni zauważać owe zjawisko częściej niż osoby jednojęzyczne. Z powyższych wypowiedzi wynika, że badani traktują *code-switching* jako naturalną i nieodłączną część nauki wielu języków. Warto zaznaczyć, iż badani wskazują na to, że potrzebują chwili, aby „przełączyć się” z jednego języka na inny, gdy kolejno odbywają się zajęcia w różnych językach.

5.5.3. PREFEROWANE PRZEDMIOTY KIERUNKOWE NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH

W trakcie wywiadów poruszano temat przedmiotów sprawiających trudność studentom pochodzenia ukraińskiego (wyniki opisano w podrozdziale 5.5.1). Podjęto również kwestię przedmiotów kierunkowych, które sprawiają uczącym się największą przyjemność, oraz zapytano, co wpływa na owe preferencje. Wśród przedmiotów sprawiających trudność badani najczęściej wymieniali tłumaczenia na język polski. W przypadku ulubionych przedmiotów wachlarz był nieco szerszy, aczkolwiek kilka razy podano przedmioty związane z praktyczną nauką języków obcych.

- Może **zajęcia receptywno-dyskursywne z angielskiego**. To jest taki główny przedmiot, bo tutaj uczymy się słówek, robimy słuchanie, rozmawiamy, najbardziej praktykujemy ten język. (21, poz. 164–167)
- Wyjątkowo fajne to może być **po prostu angielski**, ćwiczenia z angielskiego, ponieważ mamy tam różne tematy, więc na przykład art albo health, zdrowie, więc to nie tak zbyt trudne dla mnie. Tak niemieckiego tak, że **ćwiczenia niemieckiego**, gdzie mam także różne tematy, więc spoko. (17, poz. 146)
- Czyli **zajęcia gramatyczne, praktyczne oraz słuchanie** i podobne działania. (13, poz. 108)
- **Język pisany** z panią (...). Ją lubię bardzo i **język angielski**. (6, poz. 200)
- Chyba **język angielski**. Czyli nauka języka angielskiego. Ponieważ uwielbiam takie dialogi stacjonarne, które są przeprowadzane między nauczycielem a uczniem albo innymi uczniami. Bardzo dobrze idzie mi słuchanie, wyłapywanie tej informacji. Widzę swój progres podczas tej nauki, ponieważ poznaję jakieś nowe akcenty i coraz łatwiej idzie mi to zrozumienie mowy oraz posługiwanie się gramatyką, leksyką. (13, poz. 104)
- Może być **gramatyka angielska**. (...) Gramatyka nauczyła mnie, jak bezbłędnie robić jakieś teksty i inne rzeczy. (23, poz. 122–125)

Wymienione powyżej przedmioty pozwalają wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce, co może przynosić satysfakcję uczącym się.

Jedna z badanych wymieniła gramatykę opisową jako ulubiony przedmiot, ponieważ pomógł jej usystematyzować wiedzę na temat języka obcego.

- To **opisową gramatykę** lubię. Bo **lubię usystematyzowanie i nazewnictwo**. To poczucie kontroli. Kiedyś też pracowałam jako nauczyciel języka polskiego i przerobiłam tą samą gramatykę opisową, i poczułam się w tym dobrze. Ogarnęłam. I satysfakcję z tego miałam bardzo, że nie było pytania, na które nie mogłam odpowiedzieć. To było bardzo satysfakcjonujące. Kiedy się zaczęła gramatyka niemiecka opisowa, to też się poczułam jak ryba w wodzie. Nowe nazewnictwo i inne kategorie, które wcześniej nie było, ale też jest dobrze. (7, poz. 112)

Dla innych badanych ulubionym przedmiotem okazała się fonetyka.

– Ulubionym? To jest chyba **fonetyka niemiecka**. Nie wiem dlaczego, ale bardzo mi to podoba. To jest ciekawe dla mnie tak naprawdę. (20, poz. 152)

– **Fonetyka chyba**. Bardzo mi się podoba w ogóle proces nauczania się, że to jest taki luźny i jest tak na spokojnie idzie, a nie ma takiego, że musisz tam na jutro wyuczyć sto nowych słów na sprawdzian, tylko z fonetyki to tak musisz po prostu odnaleźć dźwięki, które trzeba nauczyć się, i maksymalnie tam nauczyć się jakiegoś wierszyka czy przeczytania tekstu i to tak najłatwiej chyba. (19, poz. 116)

Jedna z badanych jako najciekawsze wymieniła przedmioty związane z metodyką nauczania.

– To, jeżeli już musiałabym wybrać jednak coś, to ja wybrałabym **przedmioty nauczycielskie**, czyli coś w stylu metodyka nauczania mi się podoba. Bo ja właśnie lubię, no to w tym semestrze, bo wcześniej mieliśmy bardziej psychologiczne zajęcia, zajęcia związane z tym, jak tam prowadzić godziny wychowawcze, zachowywać się w klasie. No jakby to był taki **cały blok po prostu pedagogiczny**, on dalej tam się kontynuuje. I ten cały blok pedagogiczny mi się niesamowicie podobał, no naprawdę jakby. Może dlatego, że go prowadzili też wykładowcy z tego wydziału pedagogicznego i oni po prostu początkowo mają też inne podejście do studentów, jak do uczniów. Być może dlatego też. (16, poz. 130)

Poniższa wypowiedź świadczy z kolei o szczególnym zainteresowaniu tłumaczeniami.

– Myślę, że tłumaczenia właśnie. To, dlaczego poszłam. Na pierwszym semestrze jeszcze nie miałyśmy w ogóle tłumaczeń, a teraz głównie z trzeciego semestra one się zaczęły, że właśnie z języka rosyjskiego na polski i odwrotnie i również z języka niemieckiego na polski i odwrotnie. I chyba **te tłumaczenia właśnie z zakresu prawa administracyjnego, prawa pracy** – jakoś najbardziej mi to leży na sercu. (9, poz. 104)

Choć przedmioty związane z literaturoznawstwem nie zostały wymienione jako ulubione, jeden z badanych zaznaczył, że ciekawe może być porównanie literatury niemieckojęzycznej do literatury ukraińsko- czy rosyjskojęzycznej.

– Bardziej językoznawcze, ale też na **przedmiotach literaturoznawczych było dość ciekawe** zapoznać się z literaturą niemieckojęzyczną, ponieważ trochę się ona różni od literatury polskojęzycznej, ukraińskojęzycznej, rosyjskojęzycznej. Dlatego było to dla

mnie coś nowe i mogłem nawet wyłapać takie widoczne różnice między literaturą w różnych strefach wpływu językowego. (13, poz. 106)

Z wypowiedzi zebranych w trakcie wywiadów wynika, że zainteresowanie danymi przedmiotami jest zróżnicowane. Badani zwykle przepadają za wieloma przedmiotami.

– **Gramatyku** bardzo lubię języka niemieckiego. **Literatura. Historia literatury języka niemieckiego**, to bardzo ciekawe. (10, poz. 106)

Zainteresowanie językami stanowi w wielu przypadkach czynnik motywujący dla podjęcia kierunku neofilologicznego, dlatego większość przedmiotów jest dla badanych atrakcyjna.

Ciekawe wydaje się pytanie, co może mieć wpływ na to, który przedmiot jest preferowany przez badanych. Jednym z aspektów jest subiektywnie odbierana ciekawość treści przekazywanych bądź umiejętności doskonalonych podczas zajęć. Poniższa wypowiedź pokazuje, że niektóre przedmioty mogą być odbierane jako „nudne”, co powoduje brak zaangażowania studenta.

– W sensie **to takie było nudne**, a jak jest nudne, to już człowiek się nie angażuje wtedy. (...) **Bo literatura jest nudna** niemiecka, w sensie ta taka starsza. Taka ta dawna. (12, poz. 226–232)

Wpływ na preferencje może mieć również to, czy dana osoba odnosi sukcesy podczas nauki konkretnego przedmiotu. Jedna ze studentek lingwistyki dla biznesu na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego czuje się najlepiej, ponieważ ma możliwość wykazania się.

– Język rosyjski. (...) No przychodzę tam sobie czasami. Nawet profesor jest profesorem, ale to, jak czyta człowieka, jaki w sumie słyszy ten język od dzieciństwa, może lepiej przeczytać i czasami po prostu poprosi „(...) czy mogłabyś tam dla nas poczytać?”. Ja nie mam nic przeciwko. Mogę przyjść, przeczytać. (...) Czasami ciężko mi siedzieć na lekcjach rosyjskiego, bo czasem chce mi się śmiać, bo uczą się takiego języka rosyjskiego takiego bardzo starego. Na przykład takie słowo „auto” i to, że w książce było napisane „automaszyna”, mówię: „u nas nikt tak nie mówi”. (8, poz. 74–76)

Istotne są także dobór materiałów przez prowadzącego, jego podejście do studentów oraz sposób przekazywania przez niego wiedzy.

– Również **ze względu na profesorów**. Ktoś jest bardziej sympatyczny, ktoś mniej, z kimś jest lepszy kontakt, z kimś mniej. (...) **Dobór materiałów**. Ogólnie, czy jestem w tym dobra, czy nie. Ogólna zasada, czy sprawia przyjemność to, czy się udaje. (7, poz. 112–116)

– Nauczyciel chyba i **jak on ten materiał podaje**. (6, poz. 204–205)

– No tak, tak, ale no to bardziej ja myślę, że **podejście wykładowcy**, bo każdy wykładowca sam wybiera jakby, no ma przedmiot, wiadomo, ale wybiera **metody**, tak? Że jak to poprowadzi, czy tam jakoś interaktywnie, czy tylko siedzieć i słuchać, to są różne rzeczy. (16, poz. 132–133)

Przytoczone wypowiedzi ukazują, że wpływ na to, który przedmiot będzie dla studenta najatrakcyjniejszy, mogą mieć: możliwość wykorzystania wiedzy w praktyce bądź usystematyzowania jej, atrakcyjność przekazywanych treści, kompetencje i osobowość prowadzącego (dobór metod, zaangażowanie i sposób przekazywania wiedzy) oraz odnoszenie sukcesów w nauce.

5.5.4. ZAGADNIENIE DWUJĘZYCZNOŚCI NA KIERUNKACH NEOFILOLOGICZNYCH W POLSCE

Wśród przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych mogą znajdować się zajęcia, podczas których omawiane jest zagadnienie dwujęzyczności. Respondenci niniejszych badań osobiście doświadczyli naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej, dlatego też postanowiłam porozmawiać z nimi na ten temat. Pytałam badanych, czy zagadnienie dwujęzyczności było dotychczas poruszane, czy zainteresowała ich tematyka oraz czy ich naturalna dwujęzyczność pomogła w zaliczeniu danego przedmiotu. W podrozdziale 5.1.4 podjęto kwestię zainteresowania respondentów zjawiskiem dwujęzyczności. Ukazano, że własne doświadczenie naturalnej dwujęzyczności nie motywuje raczej do samodzielnego zgłębiania wiedzy na ten temat. Zajęcia o tej tematyce na uczelni wyższej mogłyby jednak zachęcić do refleksji nad własną sytuacją językową. Poniżej zacytowane zostaną wypowiedzi badanych,

którzy dzięki pojawieniu się tematu dwujęzyczności na studiach zainteresowali się swoją specyficzną sytuacją.

- Było jakieś zadanie domowe, żeby napisać tekst. I było na PNJN o dzieciach, co od urodzenia mówią w dwóch językach.
- A czy to pomogło Ci w lepszym poznaniu siebie i swojej dwujęzyczności?
- No tak, **ponieważ ja nawet nie myślałam, że jestem taką osobą.** (6, poz. 214–218)
- Jedynie być może wykładowca na mnie troszeczkę inaczej patrzył, że znam te parę języków, i dawał mój przykład. (...) Po prostu ma w dobry sposób tak sfiksowane na tym i właśnie dużo o tym gadał. I być może jedynie przez to. Ale on tak bardziej nam o tym wspominał, opowiadał jakieś ciekawostki, on się pytał, co my o tym myślimy. Coś na kształt tego co Ty, żeby jakoś porozmawiać z nami. Bo to był online, wszyscy milczeli, a on chciał jakoś nas rozluźnić. I były takie tematy, ale to nie był przedmiot generalnie o tym. To wspominał o tym.
- A czy wtedy, jak tak wspominał, czy Ci to pomogło poznać samą siebie, poznać swoją dwujęzyczność?
- **Raczej się zastanowić nad tym.** Raczej tak po prostu chwilowo się zastanowiłam nad tym. Jakoś nawet miło mi się zrobiło. **Po prostu wcześniej na to nie zwracałam uwagi.** Rzeczywiście tak jest, a wcześniej nawet o tym nie myślałam. **I zaciekawilo mnie wtedy,** jak powiedziałam, ale jakoś się nie wzięłam za to. (9, poz. 116–118)
- No u mnie tak, dlatego że ja realizuję ten blok pedagogiczny i właśnie tam było na przedmiocie, który się nazywa „dydaktyka”, (...) właśnie był ten aspekt, jak działa nasz mózg i właśnie, że to nie jest tak do końca zbadane, i jaki to ma wpływ właśnie na wyparcie języków. No więc właśnie tylko to było, tylko na tych dodatkowych jakby przedmiocie.
- A czy te zajęcia pomogły Pani w lepszym poznaniu siebie?
- Myślę, że tak, bo **mnie to zaciekawilo** na przykład, dlaczego mam tam niektóre problemy, właśnie nawet z polskim, że on wyparł inne języki, a ja **nie wiedziałam, że takie zjawisko jakby istnieje,** więc tak, na pewno tak. Na pewno mi to **dało trochę więcej do myślenia.** (16, poz. 150–152)

Respondentki, które same zainteresowały się swoją dwujęzycznością podczas realizowania zajęć o tej tematyce, uważają, że takie treści powinny być przekazywane w trakcie studiów neofilologicznych.

– Powinno być więcej, powinno być jakby dla wszystkich, no bo tak, jak mówię, że to jest dodatkowy blok pedagogiczny. No bo u nas jakby wybiera się, czy chcemy być tym nauczycielem, czy też nie. **No i jak ktoś po prostu realizuje tylko tłumaczenia, no to on o tym w zasadzie nie wie.** Znaczy wie o takim zjawisku oczywiście pewnie, ale o jakichś szczegółach no to nie. (16, poz. 154)

– **Nie no może być więcej jakoś.** Żeby zrozumieć, że są ludzie tak jak ja, że są ludzie z innych krajów, którym jest ciężko uczyć się, studiować, bo są tacy wykładowcy, co nie rozumieją tego albo nie chcą po prostu zrozumieć. (6, poz. 220)

Pozostałe dwie osoby, które omawiały tematykę dwujęzyczności w ramach zajęć, nie poddały refleksji własnej sytuacji językowej, a ilość materiału uważają za wystarczającą.

– Chyba nie mieliśmy żadnych przedmiotów, na których mówiono o dwujęzyczności, oprócz **akwizycji języka obcego.** (...) I oczywiście, że nie skupialiśmy się na tej dwujęzyczności, a musieliśmy się nauczyć różnych tematów, dlatego **to mi się nie przydało.** (...) Myślę, że było wystarczająco, (...) nie potrzebowałem tyle sporo wiedzy dla zapoznania się z tym. **Ale było ciekawe zapoznać się z tym,** jak jest określona ta dwujęzyczność i różne praktyki dwujęzyczności oraz jak to jest przydatne dla na przykład dziecka, które można nauczyć różnych języków i tak dalej. (13, poz. 118–124)

– Tak. Więcej to już by było za dużo naprawdę, bo nie jesteśmy jakimiś lekarzami, żeby zajmować... Może ktoś chciałby z jakimś dzieckiem niepełnosprawnym i wtedy trzeba to wiedzieć. O to mi chodzi. Ale takie podstawy są spoko. (12, poz. 250)

Inni badani nie omawiali do momentu wywiadu zagadnienia dwujęzyczności podczas zajęć na studiach bądź nie pamiętali o tym. Różnice pojawiały się w zależności od stopnia zaawansowania studiów oraz od programów studiów.

– Chyba nie wiem. Z tego, co pamiętam, to **chyba nie.** (20, poz. 174)

– Nie, **nie miałam.** (23, poz. 136)

– Szczepnie mówiąc, nie pamiętam. **Chyba jeszcze nic nie mówili.** (21, poz. 186)

– Na razie **nie pamiętam czegoś takiego.** (19, poz. 122)

Wśród osób, które dwujęzyczności nie omawiały na studiach, są osoby, które w przyszłości chciałyby uczestniczyć w zajęciach o takiej tematyce.

- No ja tak sobie myślę, że **to byliby dobre, żeby ktoś trochę więcej powiedział o tym**, tak. Osobiście dla mnie to byliby naprawdę ciekawe. (20, poz. 180)
- Myślę, że **tak, ponieważ to wpływa na ogólną wiedzę z języków**, żeby mówić czystym językiem. Więc tak, myślę, że trzeba. (17, poz. 164)

Respondentki, które zacytowano poniżej, uważają, że podjęcie tematu dwujęzyczności byłoby ciekawe tylko dla osób dwujęzycznych.

- To byliby potrzebne, myślę, że tylko mnie. **Byliby ciekawe tylko mnie**. (10, poz. 122)
- Raczej nie, **bo nie ma takiego zapotrzebowania**. U mnie na kierunku jestem sama. (7, poz. 138)

Wypowiedzi przedstawione w niniejszym podrozdziale ukazują, że zagadnienie dwujęzyczności nie jest omawiane w szerokim zakresie. Podjęcie tego tematu może jednak zachęcić osoby pochodzenia ukraińskiego do refleksji nad własnym procesem nabywania i uczenia się kolejnych języków. Omówienie zagadnienia dwujęzyczności może pomóc studentom w lepszym poznaniu samych siebie i zachęcić do dalszego zdobywania wiedzy na ten temat.

5.5.5. POSTRZEGANIE STUDENTÓW POCHODZENIA UKRAIŃSKIEGO PRZEZ INNYCH STUDENTÓW ORAZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

To, w jaki sposób traktowane są osoby pochodzenia ukraińskiego na studiach, również może mieć wpływ na przebieg ich edukacji. Negatywne nastawienie ze strony wykładowców mogłoby spowodować trudności w zaliczeniu przedmiotów, a wykluczenie bądź gorsze traktowanie ze strony innych studentów również mogłoby przynieść negatywny efekt. Badani w większości nie opisywali takich sytuacji. Respondenci cytowani poniżej nie zauważają różnic pomiędzy tym, jak są traktowani osobiście a jak traktowani są inni studenci.

- Myślę, że **tak samo**, nie zauważyłam czegoś innego do mnie i do dziewczyn z Ukrainy. Myślę, że tak, jak i do Polaków. (23, poz. 138)
- **Tak samo**. Nikt nie skupia się na tym, że jestem Ukrainką, i jest bardzo przyjemnie znajdować się w tej atmosferze. (21, poz. 188–189)

- Nie, ja sobie myślę, że **tak samo**, że to jestem spokojnie. (20, poz. 182)
- Chyba nie. **Chyba jesteście dla nauczycieli równi** i nie ma jakiegoś nastawienia, że nauczyciel wymaga ode mnie więcej albo mniej. Wszyscy jesteście równi. (13, poz. 126–127)
- Nie, raczej pozytywnie jak już coś. **Tak neutralnie, ale bardziej pozytywnie.** (7, poz. 142)

Pozytywna atmosfera wpływa korzystnie na proces uczenia się. Z cytowanych poniżej wypowiedzi wynika, że nauczyciele akademicy zwykle uwzględniają fakt, że język polski nie jest językiem ojczystym badanych, i w niektórych sytuacjach pomagają studentom pochodzenia ukraińskiego z językiem polskim. Badani mogą również otrzymać pomoc od innych studentów.

- No tak. Wykładowcy rozumieją, że dla mnie to jest trudne, żeby coś wytłumaczyć tak na polski na przykład albo z polskiego i bardzo się cieszę, że **oni to rozumieją i że pomagają mi**. Jeżeli chodzi o koleżanki, **one także rozumieją**, że coś mogą także wyjaśnić dla mnie, jakie to jest słowo, jak możemy to przetłumaczyć, jak możemy zamienić. (17, poz. 166)
- Tak. Że **mogli mi odpuścić jakieś błędy**, bo tłumaczyli tak, że: „I tak to nie jest twój ojczysty”. Na przykład jak jest tłumaczenie z niemieckiego na polskiego, to ja oczekuję, że to będzie nie taki, że „O Jezu, to jest nieprawidłowy w ogóle, ta gramatyka polska. Co ty tutaj zrobiłaś? Dwa”. No nie, ja oczekuję, że to z jakimś rozumieniem, że dla mnie to też jest ciężko, bo ja przerabiam podwójną tą pracę. **Że ja nie tłumaczę na swój język, a tłumaczę z obcego na obcy.** Nie chcę być egoistką, ale też trzeba uwzględniać. (12, poz. 252)

Poniższa wypowiedź świadczy o tym, że nauczyciele akademicy i inni studenci bywają zainteresowani specyficzną sytuacją badanych.

- Na lekcjach z niemieckiego to moja pani wykładowca często może zapytać na przykład tam porozmawiamy o jakimś [ns] czy zapytać, **jak to będzie tam po rosyjsku i po ukraińsku, i czasami jest ciekawe posłuchać też innym osobom**, zwłaszcza jeśli, bo wiemy, że języki słowiańskie są bardzo podobne, ale kiedy słyszymy jakąś taką wielką różnicę między wszystkimi słowami, bo czyli mogę powiedzieć tam, jak

to będzie po polsku, po ukraińsku i po rosyjsku i wszystkie te słowa mogą być różne i też to jest taka **ciekawostka też dla Polaków** czasami. (19, poz. 126)

W przypadku kierunków studiów, na których jednym z języków obcych jest język rosyjski, badani mogą pomagać innym studentom.

– Im się podoba, **bo ja im pomagam też z tym językiem**. Oni uważają, że to jest super, że gdybym chciała być tłumaczem, to mam jakby na start te trzy języki słowiańskie. A mogłabym jeszcze jakiegoś się nauczyć i nie wiem, na przykład czeskiego i tłumaczyć między tymi wszystkimi. I to właśnie rozważałam kiedyś taką opcję, że może zacząć jeszcze jakiegoś słowiańskiego języka uczyć, skoro mi tak dobrze poszło. Więc na odwrót, postrzegają, że będę miała w życiu łatwiej przez to. (16, poz. 160)

Jako że badani znają język rosyjski, zdarza się, iż inni studenci uważają, że jest im łatwiej na przedmiotach związanych z tłumaczeniami polsko-rosyjskimi. Badana, którą zacytuję poniżej, nie zgadza się jednak z tym twierdzeniem. Sądzi, że specjalistyczne słownictwo jest tak samo trudne dla wszystkich uczących się, ponieważ często nie zna się znaczenia danych słów nawet w swoim języku ojczystym.

– Właśnie nadal uważają dziewczyny z mojej grupy, Polki, że **mi jest łatwiej na tłumaczeniach polsko-rosyjskich**. Ale tak naprawdę tak nie jest, bo **tam są takie specjalistyczne słówka, o których wcześniej nie wiedziałam**, którymi się nie posługiwałam i których nawet nie znam. (...) Trzeba być rzeczywiście native speakerem, żeby po prostu urodzić się tutaj i wiedzieć od dziecka, słyszeć te słowa. Odnosnie jakichś samochodów czy odnośnie jakichś właśnie agregatów, czegokolwiek, **tak naprawdę nie znam tego, a ludzie myślą, że jest mi łatwiej**.

– Może myślą, że po rosyjsku znasz te słowa.

– Właśnie niekoniecznie. **I właśnie to jest bardzo mylące** i nam o tym mówił właśnie ten profesor (...). Że jak na przykład tłumacze już są po jakichś szkołach, po uczelniach wyższych i tłumaczą jakieś specjalistyczne teksty, to i tak muszą sięgnąć po słownictwo, po książki i się zagłębić, na przykład w temat medycyny. **Ja na przykład nie znam ani w języku rosyjskim, ani w języku polskim takich specjalistycznych słówek** jak na przykład jakieś tam żyły, nie wiem, jak to po polsku. Po prostu to, co mam wewnątrz siebie, jakieś tam kapilary, nie wiem, jak nawet to się nazywa. (...) Jak na przykład ostatnio miałyśmy zaliczenie z listów intencyjnych, z listów przewodnich, z listów prośb, z różnych właśnie takich listów i tam były takie specjalistyczne słówka,

z których korzysta się w określonej branży. (...) I taka Ola do mnie zapytała się, że „A czemu ty się martwisz? Przecież ty wszystko to znasz”. A ja, że nie, że się uczę. Że muszę się nauczyć tych słówek, bo tego nie znam. A ona: „Ale i tak to zdasz”.

– Jak się wtedy czułaś?

– No, tak... Chciałam coś powiedzieć, ale pomyślałam, że nie ma sensu, bo jak osoba nie będzie chciała tego zrozumieć, to po prostu nie zrozumie i nie ma co tłumaczyć. Bo gdyby była ciekawa, to by zapytała się: „A czemu ty się uczysz, jak ty to znasz?”. A po prostu niektórzy osoby z góry stwierdzają i po co tłumaczyć, jak osoba nie chce poznać Twojego zdania? (9, poz. 126–133)

Z wypowiedzi cytowanej poniżej wynika z kolei, że nie wszyscy Polacy są świadomi tego, że osoby pochodzenia ukraińskiego znają również język rosyjski.

– Nie wiem, czy to chodzi o dwujęzyczność. Ja myślę, że im to obojętnie, dlatego że większość Polaków, przynajmniej do tego roku na pewno myślało, że jeżeli ty jesteś z Ukrainy, to twoim językiem ojczystym jest ukraiński, co jest logiczne, ale no nie jest do końca prawdziwe. Dlatego na początku nikt nad tym w ogóle się nie zastanawiał i na odwrót, się dziwili, że ja tak dobrze znam rosyjski. Bo że go studiujemy, no to wiadomo, że jakby to od razu było widać na zajęciach, tak? **Więc to było raczej zdziwienie.** Ale bardziej im imponuje to, że ja tak dobrze znam polski, niż to, że jestem dwujęzyczna na swoich językach, więc raczej nie. (16, poz. 156)

Przytoczone wypowiedzi ukazują pozytywny bądź neutralny stosunek nauczycieli akademickich i innych studentów wobec studentów pochodzenia ukraińskiego. Zdarzyło się jednak, że badani odczuli w niektórych sytuacjach niechęć ze strony wykładowców lub innych studentów ze względu na ich pochodzenie

– Tak. Mam taką sytuację, że **trochę dziwne akcje były.** Nauczyciel spytał, czy pani jest z Ukrainy. I ja powiedziałam, że tak, i to **trochę było widać, że on był niezadowolony.** (6, poz. 222)

– Nie mogę powiedzieć, że byłoby coś takiego bardzo nieprzyjemnego, ale kiedy przyszłam na studia i jeszcze to, że nigdy nie uczyła język niemiecki, **to pierwszy rok myślałam tak, że byli i dziewczyny, i byli inni, kto czekał, skończę albo nie.** Jeden pan nie wiedział, że idę, i taką dziewczynę pyta: „No co, jeszcze jest ta Ukrainka?”. (10, poz. 124)

– Wykładowcy nie. Wykładowcy mieli podejście do wszystkich takie samo, co mi się bardzo spodobało. Chociaż był jeden profesor, który nie do końca ocenił moje możliwości w drugim semestrze na pierwszym roku, co mi się nie spodobało, nie wiem, z czym to było związane, wydaje mi się, że z tym, że jestem Ukraińcem, takie mam odczucie. Ale to przeszłość, minęło i się nie zmieni. Ale czasem mi poprawiał i mówił, że Ukraińcy czy Rosjanie wymawiają inny dźwięk. To był profesor od fonetyki. Ja nie zwracałem na to uwagi. Może on chciał dać mi taką informację, że taka jest statystyka. Ale to takie szczegóły. Nie zauważyłem niczego negatywnego w stosunku do mnie od profesorów. **Raczej bywało tak, że ze studentów nie chciał mi nikt pomóc.** Było trudno pod tym względem, że pytałem koleżanek i kolegów, jak to zrobić, ale **nikt nie odpowiadał**, bo każdy myślał o sobie. Każdy starał się zadbać o siebie. Dla mnie było to tak, że nie ma pomocy. W Ukrainie pomagamy sobie na studiach. Nawet nie znając człowieka, można się zaprzyjaźnić. Ale tu był taki przypadek, **że naprawdę byłem sam, nikt nie pomagał.** Ale sam, nie sam, trzeba dać radę, więc musiałem powiedzieć sobie, że OK, jesteś młodszy od wszystkich, bo masz siedemnaście lat, a inni mieli dwadzieścia jeden, mają więcej doświadczenia, ale ja się nauczę. To tylko mój początek. (18, poz. 54)

5.5.6. PODSUMOWANIE

Podczas omawiania trudności pojawiających się w trakcie nauki przedmiotów kierunkowych respondenci podawali przykłady trudności, które nie wynikają bezpośrednio z naturalnej dwujęzyczności. Przytoczono m.in. niewystarczające kompetencje w zakresie języka polskiego. Ałła Krawczuk (2003) pisze, że „w przypadku osób ukraińskojęzycznych najwięcej kłopotów przysparzają interferencje gramatyczne i leksykalne z języka ukraińskiego, których studenci są świadomi, ale których nie są oni w stanie zwalczyć” (s. 113). Błędy wynikające z interferencji wśród studentów pochodzenia ukraińskiego opisała również Agnieszka Górską (2015). W opinii respondentów niniejszego badania bardziej kłopotliwe są jednak pojęcia z zakresu metajęzyka oraz słownictwa specjalistycznego. Są to obszary szczególnie istotne podczas studiów neofilologicznych.

Nieznajomość języka polskiego stanowi trudność dla wielu Ukraińców studiujących w Polsce. W badaniach przeprowadzonych przez Piotra Długosza 43% uczestników zadeklarowało, że stanowi to dla nich problem (Długosz, 2018, s. 80). Przyczyną

tej trudności może być zbyt mała ilość czasu poświęconego na naukę i doskonalenie języka polskiego.

Powyższe informacje są szczególnie ważne dla uczelni, które stawiają w swoich strategiach na wzrost liczby studentów cudzoziemców. Niezwykle istotne jest monitorowanie potrzeb i poznawanie opinii studentów (Gasińska, 2016, s. 145). Przeprowadzenie kursu dla studentów pochodzenia ukraińskiego w zakresie słownictwa specjalistycznego i metajęzyka mogłoby zwiększyć atrakcyjność kierunków neofilologicznych oraz przyczynić się do eliminacji jednej z trudności pojawiających się wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce.

Przed rozpoczęciem pierwszego semestru należałoby też przybliżyć studentom pochodzenia ukraińskiego informacje na temat sposobów przekazywania wiedzy oraz oceniania w Polsce. Nieznajomość systemu polskiego szkolnictwa wyższego także może stanowić trudność.

Aby sprostać potrzebom studentów pochodzenia ukraińskiego, kluczowe jest także poznanie ich preferencji. Z przeprowadzonych badań wynika, iż studenci pochodzenia ukraińskiego szczególnie cenią możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce oraz możliwość usystematyzowania wiedzy. Na ich zadowolenie wpływa również atrakcyjność przekazywanych treści oraz kompetencje i osobowość prowadzącego.

Respondenci wymienili inne trudności, które nie wynikają z naturalnej dwujęzyczności i dotyczą wszystkich studentów bez względu na ich doświadczenia językowe: przeciążenie materiałem, stres podczas wypowiedzi ustnych czy też zbyt niski poziom opanowania języka docelowego.

Trudnością pojawiającą się podczas nauki przedmiotów podczas studiów neofilologicznych, która ma związek z naturalną dwujęzycznością i była często wymieniana przez respondentów, jest „mieszanie się języków”. Zjawisko to występuje bez względu na poziom biegłości osiągnięty w poszczególnych językach (Nowacka, 2017, s. 147). W niniejszym podrozdziale zjawisko to określono jako *code-switching*, zgodnie z definicją podaną w części teoretycznej (zob. podrozdział 1.2.2). Ogólniej można owe zjawisko nazwać wpływem językowym. Chłopek (2011, s. 141) pisze:

obecnie terminem „wpływy językowe” określa się przeważnie odbywające się w umyśle każdego rodzaju oddziaływanie (co najmniej) jednego języka (interjęzyka) na dowolny inny język (interjęzyk). Oddziaływanie to może być nieintencjonalne,

kiedy to aktywacja języka niedocelowego przejawia się w jakiś sposób w trakcie użycia języka docelowego bez świadomego udziału użytkownika / uczącego się, albo intencjonalnie, kiedy to dana osoba w sposób celowy i nierzadko kreatywny korzysta z dostępnej jej wiedzy językowej.

Najczęściej wymienianymi czynnikami kształtującymi wpływy międzyjęzykowe są:

- dystans typologiczny,
- poziom biegłości w każdym z języków,
- poziom aktywacji każdego z języków,
- kolejność nabywania języków,
- sposoby i konteksty nabywania i używania języków,
- status każdego z języków,
- funkcje pełnione przez poszczególne języki (Nowacka, 2017, s. 147).

Badacze zwracają również uwagę na prestiż danych języków czy nastawienie do języków (Matras, 2009).

Zgodnie z powyższymi spostrzeżeniami w umyśle osoby z doświadczeniem naturalnej dwujęzyczności zachodzą inne wpływy językowe. Wyniki uzyskane w niniejszym badaniu pokazują, że wpływy występują częściej ze względu na większą liczbę opanowanych języków.

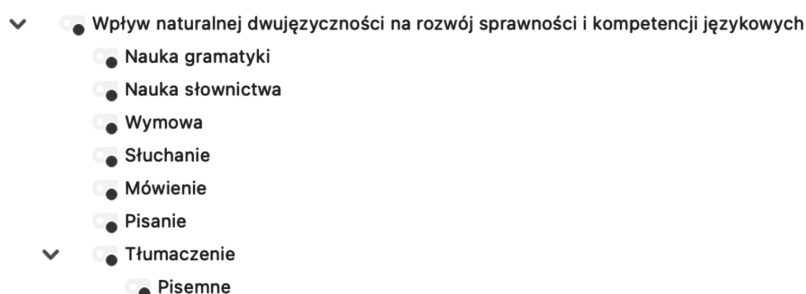
Na podstawie wypowiedzi przedstawionych w tym podrozdziale można stwierdzić, iż studenci pochodzenia ukraińskiego są raczej pozytywnie postrzegani oraz traktowani na równi przez innych studentów i nauczycieli akademickich. Polscy studenci wspierają studentów pochodzenia ukraińskiego, a respondenci badań nie zgłaszali trudności związanych ze znalezieniem znajomych bądź ze zbyt małym kontaktem z Polakami. Aż 35% uczestników badania przeprowadzonego przez Długosza (2018) deklarowało zbyt mały kontakt z Polakami. Należałoby zaznaczyć, że zainteresowanie językami obcymi i kulturą innych krajów stanowi istotny motyw wyboru kierunków neofilologicznych. Studenci kierunków związanych z językami obcymi mogą przejawiać więc ciekawość wobec kultury i języka ukraińskiego, co wspiera integrację tych studentów.

W podrozdziale 5.5 omówiono także poruszanie zagadnień związanych z dwujęzycznością na kierunkach neofilologicznych w Polsce. Podkreślono istotność podejmowania tej tematyki, szczególnie w kontekście ciągle zwiększającej się liczby studentów

pochodzenia ukraińskiego na polskich uczelniach. Podjęcie tematu dwujęzyczności może zachęcić osoby pochodzenia ukraińskiego do refleksji nad własnym procesem nabywania i uczenia się kolejnych języków.

5.6. WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI UKRAIŃSKO-ROSYJSKIEJ NA ROZWÓJ SPRAWNOŚCI I KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH

Na rysunku 6 przedstawiono drzewo kodowe stworzone w celu analizy subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych.



Rysunek 6. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

Podczas rozmów na temat rozwoju sprawności i kompetencji językowych dało się zauważyć dużą różnorodność w wypowiedziach. Badani podawali obszary, w których czują się najlepiej bądź najgorzej, często jedynie wymieniając ich nazwy. Osoby, które znają więcej języków obcych, niejednokrotnie preferowały różne sprawności, w zależności od konkretnego języka. Poniżej zacytowano kilka wybranych wypowiedzi, które ilustrują te spostrzeżenia.

– Najgorzej czuję się w słuchaniu z niemieckiego. To jest trudne dla mnie coś usłyszeć. Jeżeli chodzi o angielski, raczej może pisanie. Rozumienie ze słuchu

to dobrze, takie czytanie także, bardziej pisanie. I z niemieckiego tak rozumienie ze słuchu. (17, poz. 172)

– **Znowu zależy to od języka.** Jeśli chodzi o polski, to najłatwiej będzie słuchanie, a angielski czytanie, a niemiecki jest też chyba czytanie, bo nie ma po prostu takiej praktyki jak w języku polskim, dlatego tak. (19, poz. 130–131)

– Dobra, to tak, angielski dla mnie to **jest chyba mówienie**, to jest tak [ns], potem to **chyba słuchanie**, najgorzej to jest chyba gramatyka, właśnie pisanie, bo mogę zrobić jakieś błędy w tym i (...) czytanie, albo nawet na pierwszym miejscu to jest czytanie, potem mówienie, właśnie słuchanie i chyba pisanie, nie wiem, **jeżeli chodzi o język angielski. A jeżeli o niemieckim**, to jest czytanie, potem pisanie, potem mówienie i słuchanie, czyli najgorzej jest słuchanie. (20, poz. 192–194)

Rozwój sprawności i kompetencji językowych jest zależny od wielu czynników, m.in. od indywidualnych predyspozycji czy od sposobu przyswajania wiedzy. Obszar, który dla jednego uczącego się jest z różnych względów szczególnie trudny, dla innego może być najłatwiejszy.

– Pewnie czuję się dobrze w gramatyce niemieckiego, w gramatyce i w angielskiej gramatyce także. (17, poz. 176)

– **Gramatyka to nie.** To jest taka moja pięta achillesowa. Gramatyka to na pewno nie. (15, poz. 172)

– (...) ja już nawet nie pamiętam, jak uczyłam się tej gramatyki, **ale wszyscy narzekają, że to jest najgorsza część nauki jakiegokolwiek języka. Ja też chyba powiem, że gramatyka**, ale tylko dlatego, że może po prostu osoba, która tłumaczyła gramatykę, nie była w stanie podać tę informację w taki sposób, w który ja mogłabym z łatwością zrozumieć, o co chodzi. (14, poz. 78)

Ostatnia wypowiedź ukazuje, że czynniki zewnętrzne mogą wpłynąć na sposób, w jaki rozwiną się sprawności i kompetencje językowe. Ciekawe wydaje się pytanie, czy naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska również może na to oddziaływać. Na to pytanie odpowiedziano już częściowo w podrozdziale 5.3.1, w którym zwrócono uwagę na to, że znajomość języków słowiańskich może przyspieszyć naukę kolejnego języka z tej grupy ze względu na podobieństwa pomiędzy językami. Znajomość anglicyzmów, których wiele występuje w języku rosyjskim, pomaga z kolei w nauce

angielskiej leksyki. Wydaje się jednak, że owe aspekty są szczególnie przydatne na pierwszym etapie nauki leksyki. Na wyższych poziomach ważna jest przede wszystkim praca własna i ciągle poszerzanie zasobu leksykalnego, aby w trakcie produkcji językowej nie zabrakło środków językowych.

– Znaczą trochę **takie mam problemy ze słownictwem z niemieckiego**, to było tak, że **jest brak słów dla mnie**, nie mogę coś powiedzieć także, ale jeżeli temat taki niezbyt trudny, więc mogę coś powiedzieć. (17, poz. 174–175)

– Chyba **taki największy problem mam ze słownictwem**. Gramatyki można się nauczyć dość szybko, jeśli na tym się skupić, ponieważ jest jakiś koniec tym regułom gramatycznym. A podczas nauki słówek **coraz częściej spotykam jakieś nowe słowa** i nawet gdy czuję się w języku angielskim pewny, to po oglądaniu jakiegoś widea albo po lekcji na uczelni mam mniej więcej dwadzieścia–trzydzieści nowych słówek do nauczenia się. (13, poz. 130)

Jak zauważono we wcześniejszej części pracy – podobieństwa w gramatyce języków także mogą pomóc podczas nauki kolejnego języka obcego.

W podrozdziale 5.3.3 poruszono tematykę wrażliwości na akcent wyrazowy. Ze względu na to, że w języku rosyjskim akcent wyrazowy jest swobodny, osoby posługujące się tym językiem mogą zwracać większą uwagę na akcent wyrazowy w językach obcych. Tę wrażliwość uczący się również mogą wykorzystać, zwłaszcza na początkowym etapie nauki języka obcego, poznając nowe jednostki leksykalne. Nie dla każdego studenta pochodzenia ukraińskiego jest to jednak łatwe, co potwierdzają poniższe wypowiedzi.

– **Wymowa jest najgorsza**. Tak że nawet, kurde, dramatyczna, tak powiem. Bo tam jedna pani mi zwróciła uwagę, w sensie pani nauczycielka, zwróciła mi uwagi, że „**Pani ma taki akcent, że ja panią w ogóle nie rozumiem**”. To ja na podstawie opinii tej pani. A tak ogólnie ja nie uważam, że ja aż tak źle mówię. Że mnie, kurde, nie można zrozumieć? Przecież ja gadam z Niemcami i oni mnie nie pytają za każdym razem, co ja powiedziałam przecież. (12, poz. 278)

– **Mam problemy z angielską wymową**, ponieważ takie tam różne dźwięki są. Trzeba wiedzieć, co jak mówić, także brytyjski akcent, amerykański. Tak że taka różnica, trzeba rozumieć. Nie zawsze tak rozumiem. (17, poz. 178)

Badani zgłaszali trudności w rozumieniu zadań słuchowych. Jako przyczyny wymienili brak przyzwyczajenia do poprawnej wymowy (na nagraniach do zadań zwykle wypowiadają się native speakerzy), prędkość wypowiedzi, brak możliwości skupienia się na zajęciach oraz niewychwytywanie bądź niezrozumienie znaczenia słów.

– Bo **nie jestem przyzwyczajona do takiego akcentu prawdziwego niemieckiego**. Bo jak się uczyłam tam u siebie w liceum, to nauczyciele mieli ten akcent taki rosyjski czy jaki. Tutaj też mają polski akcent nauczycieli. Coś tam się starają, ale wiadomo, to nie jest jak ten Niemiec coś tam powie, że kurde, czy on coś powiedział, czy on kichnął? No, bez kitu. Więc ciężko to jest. (12, poz. 272)

– Nie, tylko na przykład słuchanie jakieś mowy polityczne i tam te słownictwo. Tam tak, tam są problemy. **To problemy takie ze słownictwem i jak to szybko mówienie**. Więcej nic. (10, poz. 146)

– **Chyba najgorzej czuję się w słuchaniu**, mi się wydaje. Bo jak jest dużo osób, na przykład w grupie na zajęciach, i ja wiem, że źle się z tym czuję, ponieważ żeby właśnie załapać mi ten język i żeby szybciej poszło, to ja bym musiała z osobą sam na sam porozmawiać. Jakoś bardziej wtedy wnika w ten język. I chyba ze słuchaniem mi się wydaje, że nie jest najlepiej. (9, poz. 134)

– Łatwiejsze jest jakieś tam słówka uczyć, a sprawia problemy, kiedy słucham coś. Ja po prostu mogę... no nie rozumiem, **nie słyszę tych słówek nie rozumiem tych słówek**, które nie znam. Ale nie zawsze. (6, poz. 240)

Inni miewają problemy z mówieniem. Jako przyczyny wymieniane są strach przed mówieniem oraz brak wystarczającej możliwości ćwiczenia tej sprawności.

– Mówienie też. Ja **mam taki barier jeszcze językowy**. Po polsku chyba też. Miałam kiedyś, teraz też, mogę, ale rzadziej. (6, poz. 236)

– Ale mi się wydaje, że **ustnie najgorzej. Szczególnie jak jest dużo osób**. Bo jak jest kilka lub na przykład dużo osób nie przyszło na zajęcia, powiedzmy pięć osób i wykładowca, to jeszcze dobrze. A jak jest więcej niż dziesięciu, to już jest jakiś problem wtedy. (9, poz. 134)

– **Najgorzej mówienie** naprawdę. To taki duży problem. I nie tylko u mnie, a u dziewczyn z grupy to duży problem z mówieniem. (...) Bo **nie ma z kim mówić** naprawdę. Można korepetycje, ale są to bardzo drogo. (10, poz. 136–138)

– Ja myślę, że to jest bardziej długotrwałe. To, że nie ćwiczymy na studiach, to jest jedna kwestia, ale w szkole też był taki problem nauczania. No bo pani pewnie wie, jak jest filologiem, że **kiedy uczymy się gramatyki w szkołach przeważnie, że nie rozwijały się umiejętności mówienia.** No to ja niestety trafiłam, no to był taki okres czasu po prostu, tak? **Że zwłaszcza jak w Ukrainie, to te metody trochę później zaczęły przychodzić niż w Polsce i w Europie jako tako.** I że to jakby podejście takie typowo gramatyczne, ono dosyć długo u nas panowało. **I nie ćwiczyło się mówienia, gramatyka była głównym aspektem,** może dlatego ja ją znam tak dobrze, bo tylko było to najważniejsze jakby. (16, poz. 168)

Wskazane wypowiedzi ukazują, że pochodzenie ukraińskie może przyczyniać się do rozwoju sprawności słuchania oraz mówienia. W kontekście słuchania wpływ może mieć wschodni akcent nauczyciela języka obcego, rozwój sprawności mówienia w dużej mierze zależy od jego doboru metod nauczania. Badani na wcześniejszych etapach edukacji mogli doświadczyć metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która negatywnie wpływa na rozwój sprawności mówienia.

Pisanie w języku obcym sprawia mniej trudności niż mówienie, ponieważ pozwala uczącym się zastanowić się nad poprawnością formułowanej wypowiedzi.

– Jest taka rzecz u mnie, że **kiedy coś piszę – mogę to robić jakoś na spokojnie,** a kiedy z kimś rozmawiam, to myślę sobie, jak to wygląda, że mogę zrobić jakiś błąd, i to utrudnia. (23, poz. 148)

– Tak. **Taka praca jakby z samym sobą.** (12, poz. 274)

– Z pisanem jest najlepiej moim zdaniem, bo **mogę się skupić i mam czas dla siebie.** (9, poz. 134)

– Tak. **Ale mam dużo kolegów, którzy lubią tak pisać,** bo oni mówią, że u nich jest czas pomyśleć i potem to tylko napisać. (11, poz. 192)

Pisanie może zajmować więcej czasu, gdy teksty tworzone są w głowie najpierw w języku ojczystym.

– A jeżeli z trudnością? Nie wiem, może, może coś do napisania, **spędzam trochę więcej czasu, jeżeli trzeba coś napisać,** bo najpierw tak sobie myślę na swój języku, co ja by chciałam napisać, a potem już trzeba przetłumaczyć to na inny język, więc to chyba tak. (20, poz. 196)

Dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska może wpływać na problemy z pisaniem w innych językach obcych ze względu na różnice w alfabecie.

– Ale z pisaniem to często, szczególnie w polskim, to dla mnie jest problem z tą na przykład literką „ł” albo z „ą” i bardzo często ja siedzę i sobie przypominam, jak tu musi być poprawnie napisane, albo jeszcze **mam problem z „sz”, „cz”, „ż”, „rz”**, no to dla mnie jest tak trochę problem. I to pamiętam, że tam jak chodziłam do szkoły niemiecko-polskiej, to była jedna Ukrainka i ona mi powiedziała taką, że jak w ukraińskich w słowach masz literkę „r”, to masz „rz”, a jak nie masz, to będzie „ż”. U nas jest tak, że w korzeniu słowa jak jest literka „r”, to w większości słów w języku polskim będzie „rz”. Na przykład u nas jest takie słowo jak „rzeźnia” w polski, a u nasz „reznia”. I to na przykład „żaba”, a u nas „zaba”. Czyli takie ukraińskie „ż”. Na przykład w ukraińskim jest taka litera jak „i” z „j”, razem „ij” takie dziwne, że jest „ju” ja. Że jest miękki znak rosyjskim, jest twarde. W języku ukraińskim i rosyjskim literki różnią się. W Rosji jest tylko twarde. A tutaj jest i twarde, i miękkie. Taki podniesione do „k”. Dużo słów na przykład w polskim kompletnie się różni. **W niemieckim też są te umlauty. W czeskim to tam o ogóle i twarde, i miękkie, i długie, i krótkie, i ciężkie, rozumiesz.** (8, poz. 96–99)

W kontekście rozwoju sprawności czytania respondenci niniejszych badań nie mieli głębszych refleksji. Na temat rozwoju umiejętności przekładu ustnego i pisemnego wypowiadali się zaś niejednokrotnie. Ta kwestia również została poruszona we wcześniejszym podrozdziale (5.5.1) w kontekście trudności z tłumaczeniami na język polski. Z wypowiedzi przytoczonych poniżej wynika ponadto, iż badani lepiej radzą sobie z przekładem pisemnym niż ustnym ze względu na możliwość zastanowienia się.

– **Pisemne tłumaczenie jest lepsze od ustnego** w niemieckim i w angielskim, ale moje tłumaczenie z angielskiego jest o wiele lepsze niż z niemieckiego. (21, poz. 194)

– Jeżeli dla ustnego tłumaczenia jest, jest czas, **żeby to przetłumaczyć**, czyli nie jest jakiś, nie wiem, tam, pięć minut czy coś takiego, dla jakiegoś tekstu, a jest po prostu, ile ja tam ja potrzebuję, to **to jest na spokojnie**, ale jeżeli jest jakiś czas, jest jakieś ograniczenie, to już jest trudno i wtedy lepiej, żeby było pisemnie niż ustnie. (20, poz. 202)

– Jeśli na swój język ojczysty, to tak, jeśli na język polski, to oczywiście, że muszę jeszcze dużo pracować. (...) **Mogę się zastanowić, jeśli pisemnie**, a kiedy ustnie, to bardzo wysiłek. (19, poz. 134–136)

– No to ustnie to w ogóle nie, to jest dla mnie po prostu nie, ja nie wiem. Mam nadzieję, że zdam z tego w tym roku, ale teraz gdybym musiała pójść na jakieś zlecenie, to nie. **Pisemne tak, zdecydowanie jest łatwiejsze**, ale też mi to sprawia trudność, chociażby dlatego, że tłumaczę z obcego języka na język obcy. **A ja jestem fanką takiej jakby ideologii, że powinno się tłumaczyć na swój język ojczysty**. Bo teraz nawet jak widziałam ogłoszenia do poprawek, do tłumaczeń, to jest taki wymóg, że tłumaczyć na język ojczysty, bo to jest bardziej wiarygodne, że to będzie dobrze brzmiało i będzie dobrze zrobione pod ich mentalność i pod jakby wszystko, pod wszystkie aspekty. I ja jestem fanką tego, bo mi się też wydaje, że to ma największy sens. (16, poz. 172)

– Właśnie profesory nam opowiadali i o sposobach tłumaczenia i ustnego, i pisemnego. **Ale ja chyba wolę bardziej pisemne**, bo nad ustnym trzeba jednocześnie i skupiać się, i szybko mówić, i nie ma możliwości powrotu, żeby coś poprawić. A ja wolę pisemne, kiedy można usiąść za konkretny dokument, **poświęcić na to tyle czasu, ile uważam**, i zrobić wszystko idealnie, żeby nie było błędów niż ustnie. (9, poz. 108)

– Ja sobie lepiej usiądę, sama to wszystko zrobię. Wiem, że nikt na mnie nie będzie krzyczeć oraz nikt mi nic nie powie, **bo ja mam ten czas dla siebie i ja sobie zrobię**. Wiem, że to będzie dobrze zrobione. Oddam i superowo! (15, poz. 174)

Jedna respondentka woli tłumaczyć ustnie.

– **Chyba ustnego lepiej niż pisemnego**. Nad pisemnym dużo się zastanawiam. Jeśli trzeba tak słówko w słówko, to tak i w ustnym nie zrobię szybko, ale na przykład, jeśli potrzeba dla drugiego człowieka przekazać treść, to na spokojnie. Chociaż czasem, jak proszą mnie przetłumaczyć, to jeszcze mają takie proste słowa, to ogólnie mogę szybko przetłumaczyć. (8, poz. 107)

Umiejętności tłumaczenia wzrastają zwykle w miarę nauki. Wtedy też tłumaczenia zarówno ustne, jak i pisemne stają się łatwiejsze.

– **Z początku mi było bardzo trudno przetłumaczyć ustnie**, na przykład kombinacja polski-angielski albo polski-niemiecki. **Teraz przyzwyczałam się i jest tak mniej więcej w porządku**. Co chodzi o pisemne, to mam problem tylko z takim specjalistycznym językiem. (17, poz. 184)

– Tak, ciężko to jest. **Ciężko bez tej praktyki.** Gdybym codziennie tłumaczyła, gdybym miała zajęcia takie porządne, że bez słownika tłumaczymy, to wiadomo, że jakiś by nawyk se wyrobiłam, a tak ciężko z tym. (12, poz. 294)

Choć rozwój sprawności i kompetencji językowych jest kwestią indywidualną i zależy nie tylko od osobistych predyspozycji, ale i od pracy własnej, to naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska może mieć na niego wpływ.

W kontekście rozwoju obszarów kompetencji naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska może wpływać na sposób nauki słownictwa oraz gramatyki ze względu na podobieństwa, jakie uczący zauważa pomiędzy opanowanymi przez siebie językami (Hofmański, 2012).

Podczas nauki wymowy studenci pochodzenia ukraińskiego mogą wykorzystać swoją wrażliwość na akcent wyrazowy, muszą jednak uważać na to, aby nie ukształtował się u nich akcent wschodni. Ruchomy akcent, który zmienia znaczenie wyrazu, może także stanowić problem, na co zwróciła uwagę Urszula Ciszewska-Psujek (2020). Autorka podała także inne problemy fonetyczne, które pojawiają się podczas nauki języka polskiego wśród osób posługujących się językiem rosyjskim i/lub ukraińskim:

- odmienna realizacja tej samej samogłoski w zależności od pozycji akcentowanej czy nieakcentowanej;
- silna labializacja samogłoski [ɔ];
- problemy z realizacją dźwiękowych odpowiedników liter *ę* i *ą* w różnych kontekstach, zwłaszcza odróżnianie w wymowie pozycji przed spółgłoską szczelinową i w wygłosie od pozycji przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi i zwarto-wybuchowymi, a także realizacje graficznych *ę* i *ą* w połączeniach międzywyrazowych;
- trudności z artykulacją polskiej samogłoski [w], która jest substytuowana głoską [l] lub [t];
- problem z wymową głosek miękkich [ɛ], [z], [tɛ], [dʑ]’ jako zmiękczonej [sj], [zj], [tɕj], [dʑj] oraz głoski [ʃ] jako zmiękczonej [ʃʃj] i połączenia głosek [ʃʃ] jako [ʃʃʃj];
- problemy z akcentem wyrazowym, który dla wschodnich Słowian jest ruchomy i zmienia znaczenie wyrazu. (Ciszewska-Psujek, 2020, s. 208–209)

W doskonaleniu kompetencji przekładu ustnego i pisemnego istotne wydaje się, że tłumaczenia na polski są dla tych osób tłumaczeniami na język obcy, przez co mogą potrzebować więcej czasu na przygotowanie tłumaczenia. Ta kwestia nie wynika jednak z dwujęzyczności, ale ze zbyt niskiego poziomu opanowania języka.

Pochodzenie ukraińskie może wpływać na rozwój sprawności językowych. Trudności podczas słuchania mogą pojawić się, gdy student był przyzwyczajony do wschodniego akcentu. W kontekście mówienia negatywny wpływ na rozwój tej sprawności mogą mieć wcześniejsze doświadczenia z uczeniem się metodą gramatyczno-tłumaczeniową, w której uczeń jest pasywny, a nauczanie polega na rozwijaniu umiejętności w zakresie gramatyki, pisania i tłumaczenia (Kaliska, 2018, s. 126). Katarzyna Kostro-Olechowska (2014, s. 111) pisze:

Z moich obserwacji wynika, że uczniowie na Wschodzie najczęściej uczą się języków obcych metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Takiej też metody oczekują od nauczycieli języków obcych w Polsce. Dla młodzieży ze Wschodu niezbędna do zgłębiania języka jest tabela gramatyczna, lista słówek i każda inna forma systematycznego i schematycznego uporządkowania wiedzy. W ich krajach lekcje języka obcego prowadzone są najczęściej w języku ojczystym. Podstawowym celem nauki jest opanowanie gramatyki i leksyki, co ma umożliwić samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Uczniowie ci raczej nie mają kontaktu z żywym językiem, słuchaniem oryginalnych wypowiedzi, zwracaniem uwagi na kontekst kulturowy.

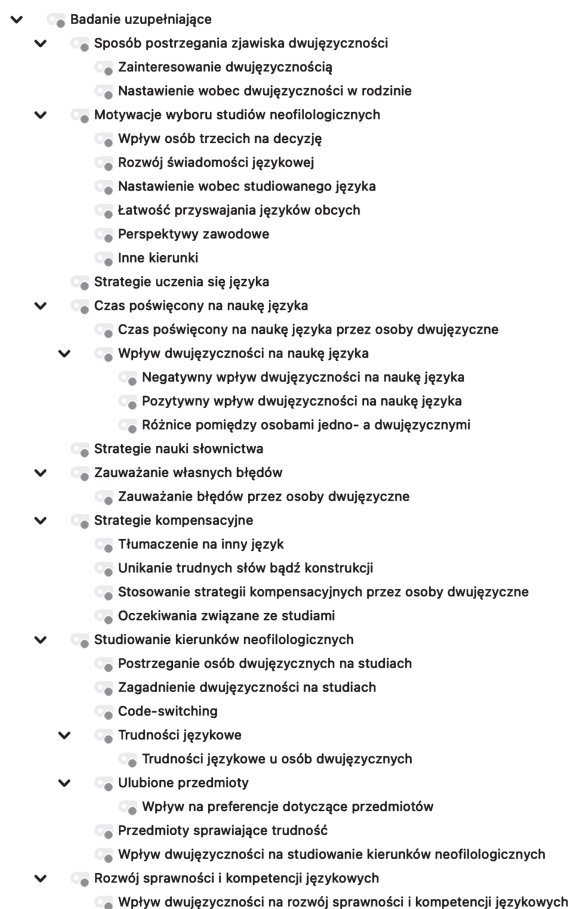
Pisanie mogą utrudnić różnice pomiędzy alfabetem ukraińskim i rosyjskim a alfabetem języka docelowego. Wskazane trudności nie wynikają z naturalnej dwujęzyczności, lecz ze specyficznej sytuacji edukacyjnej w Ukrainie.

5.7. BADANIE UZUPEŁNIAJĄCE

Badania w grupie uzupełniającej przeprowadzono, aby rozszerzyć wyniki uzyskane w ramach badań głównych. W wywiadach wzięli udział studenci kierunków neofilologicznych, którzy nie doświadczyli naturalnej dwujęzyczności. Respondenci badań uzupełniających wychowywali się w środowiskach jednojęzycznych, a pozostałe języki,

którymi się posługują, to ich języki obce. Wszyscy uczestnicy badań uzupełniających byli narodowości polskiej⁴⁴.

Analizę uzyskanych wyników przeprowadziłam również przy użyciu programu MAXQDA2022. Rysunek 7 przedstawia drzewo kodowe, które przygotowano w celu przeprowadzenia szczegółowej analizy.



Rysunek 7. Drzewo kodowe – badania w grupie uzupełniającej

Źródło: opracowanie własne w programie MAXQDA2022.

⁴⁴ Dokładniejsze sylwetki respondentów oraz sposób przeprowadzania owych badań zostały szerzej opisane w podrozdziale 4.3.2.

5.7.1. NASTAWIENIE WOBEC DWUJĘZYCZNOŚCI

Respondenci badania głównego deklarowali pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności, które wynika głównie z korzyści, które niesie ze sobą znajomość wielu języków obcych. Badani podkreślali aspekty praktyczne, takie jak rozwój zawodowy i komunikacja międzyludzka, ale również aspekty kognitywne związane z łatwością przyswajania języków obcych (5.1.1). Wśród uczestników badania uzupełniającego także dominuje pozytywne nastawienie do dwujęzyczności. Badani wyrażają podziw wobec osób, które doświadczyły naturalnej dwujęzyczności, i niejednokrotnie im zazdroszczą. Sami myślą o wychowaniu potomstwa w sposób dwujęzyczny, uważając to za ogromny atut. Respondenci badań uzupełniających, oprócz aspektów poruszanych przez uczestników badań głównych, wymieniają możliwość funkcjonowania w wielu kręgach kulturowych jako przyczynę ich pozytywnego nastawienia wobec dwujęzyczności. Podkreślają także możliwość posługiwania się językami bez akcentu. Powyższe spostrzeżenia uzupełnią wybrane wypowiedzi badanych.

– Super sprawa na pewno. Myślałam, żeby tak dziecko wychowywać właśnie. Wybrać sobie jeden język, na przykład niemiecki, i chłopak by uczył polskiego, ja bym uczyła niemieckiego. Wydaje mi się, że to jest duża przewaga, jak patrzę na takie osoby.

– W jakim aspekcie to jest przewaga?

– Kreatywności, łączenia faktów, taka bardziej logika. Poza tym jednak umie się biegłe dwa języki. Nie wyczuwa się akcentu u tej osoby i ta osoba może się czuć jak w domu w dwóch krajach. (...) Ale myślę, że najbardziej dwujęzycznym się jest, jak jeden rodzic jest jednak z jednego kraju, drugi z drugiego i tak ci rodzice mogą przekazać kultury. (1u, poz. 28–34)

– Jak najbardziej pozytywne i myślę, że chyba dużo osób tak to postrzega, że to jest bardzo fajny skarb na start, że ktoś się rodzi w dwujęzycznej rodzinie i na start już ma dwa języki. To się zawsze przydaje w życiu. (...) Na rynku pracy, ale też po prostu do podróży, do sytuacji takich codziennych. Zawsze fajnie po prostu. I też na pewno te osoby zupełnie inaczej myślą, zupełnie inaczej mają w głowie, bo jednak od początku mają dwa języki, tak że inaczej im się kształtuje też pewnie myślenie. (...) Uważam, że to jest super, bo ta osoba już na start może się dogadać z większą ilością ludzi. Dla mnie niesamowite jest to, że dzięki językom możemy się dogadać z innymi ludźmi, z którymi byśmy nie mieli możliwości się dogadać. (2u, poz. 16–20)

- Zawsze jest to dla mnie **wrażenie pozytywne**. Biorąc pod uwagę, że jestem na kierunku filologicznym, zawsze fascynowały mnie języki obce. Sam fakt, że ktoś z natury wzrastał na przykład w otoczeniu dwujęzycznym, posługuje się tymi językami już od dziecka, jest dla mnie fascynujący, zawsze bardzo ciekawym zjawiskiem. Sam przez to **czasami żałuję, że ja nie miałem takiej możliwości**, bo myślę, że **znacząco ułatwiłoby mi to dalszy rozwój**, być może jakieś szanse na rynku pracy. (...) Na pewno **większe możliwości kulturowe, możliwości towarzyskie**. Poznawanie nowych ludzi, poznawanie kultur, tradycji. Wiadomo, że jeśli już ma się znajomość tego języka, to **lepiej przenika się we wszystkie doświadczenia danej kultury**, danego państwa. Chyba głównie w tych fragmentach życia to zauważam. (3u, poz. 16–18)
- Dla mnie jest to **pozytywne**, ta dwujęzyczność gdzieś tam pomaga pewnie, czy przy **podróżowaniu** właśnie, czy przy **nauce innych języków**. (...) Może łatwiej przyswaja się wiedzę ogólną, taką też z innych przedmiotów. Jakoś to szybciej **może pomaga po prostu się uczyć**. (9u, poz. 26–28)
- Uważam, że **pozytywne** i że **daje więcej możliwości**. (...) Żeby **komunikować** się z innymi ludźmi czy do pracy. Na przykład osoby właśnie z Ukrainy, które znają rosyjski, ukraiński. To myślę, że im się może przydać. (...) Ja osobiście lubię dużo znać języków i uważam to za taką ciekawą rzecz. **Trochę zazdrościsz takim osobom**. (10u, poz. 32–36)

Powyższe wypowiedzi wskazują na pozytywne nastawienie respondentów badań uzupełniających wobec zjawiska dwujęzyczności. Badani wyrażają podziw i nieraz zazdrość wobec osób, które doświadczyły dwujęzyczności naturalnej. Tłumacząc przyczynę swojego pozytywnego nastawienia, badani poruszali niejednokrotnie te same tematy co uczestnicy badań głównych: korzystniejsze oferty na rynku pracy, możliwość komunikacji w wielu językach, ułatwienie podczas podróżowania czy też korzyści kognitywne. Uczestnicy badań uzupełniających zwrócili również uwagę na to, że osoby dwujęzyczne w obu językach nie mają akcentu i produkują płynne wypowiedzi. Ciekawy aspekt, który nie został poruszony wśród respondentów badań głównych, stanowi wynikająca z dwujęzyczności możliwość czerpania z różnych kultur.

W najbliższym otoczeniu badanych, tak jak w grupie głównej, panuje pozytywne nastawienie do dwujęzyczności, co potwierdzają następujące wypowiedzi:

– U mnie w rodzinie panuje **otwartość na poznawanie innych języków, ale też innych kultur**, i moja mama sama zachęca mnie, abym się uczyła jak najwięcej języków. (...) Mój tato też uważa, że **to jest dobre dla mnie**, jeśli się uczę języków, zwłaszcza niemieckiego w naszym rejonie. (...) A babcia, wujkowie to też wszyscy wspierają. (4u, poz. 24–26)

– No myślę, że **też pozytywne**. Zawsze rodzice powtarzają właśnie, że **nauka języków się przyda** i że żałują, bo na przykład mój tata angielskiego coś tam liźnął, więc potrafi się w miarę dogadać, a mama niestety nie uczyła się żadnego, znaczy, oprócz rosyjskiego w podstawówce to nie uczyła się innego języka, no i mówi, że może tak trochę żałuje, bo **warto byłoby chyba jednak znać**, szczególnie że na przykład właśnie Niemcy są naszymi sąsiadami, a **można też tam znaleźć pracę, która byłaby bardziej opłacalna niż ta w Polsce**. (6u, poz. 32)

– Jeśli chodzi o mojego tatę, on mówi masą języków. Zawsze, jak podróżuje, to zawsze uczy się jakiegoś języka i **on zawsze mówi, że jest to przydatne**, więc pewnie też tak ma taki pogląd na te osoby. (7u, poz. 24)

– To myślę, że tak. **Moi rodzice też stawiają jednak na te języki**. Moja mama się chce nauczyć tego angielskiego i się stara, i tak. Jakby mogła, to by pewnie też się innych uczyła. (9u, poz. 36)

Jeden z respondentów przytoczył pogląd swojej mamy, która wyraziła pewne wątpliwości związane z dwujęzycznym wychowywaniem dziecka. Słuszna wydaje się jednak uwaga, że świadome podejście do procesu wychowania dwujęzycznego jest niezwykle istotne.

– Kiedyś słyszałem wypowiedź mojej mamy, że **to jest komplikacja procesu dorastania dziecka** czy coś takiego. Że to jest zbędne, niepotrzebne. Że **ludzie nie powinni tego robić, jeśli nie wiedzą, jak dwujęzycznie wychować dziecko**. (5u, poz. 30)

Respondentka cytowana poniżej nie doświadczyła w dzieciństwie pozytywnego nastawienia wobec dwujęzyczności. Nie przełożyło się to jednak na jej obecny stosunek do znajomości wielu języków.

– Raczej się o tym nie mówiło. **Miałam takich zamkniętych rodziców**, którzy interesowali się bardziej sobą, więc raczej się o tym nie mówiło. **Każdy był zajęty pracą i myśmy**, trzy dziewczyny, trzy siostry chodziły do szkoły. (8u, poz. 24)

Pozytywne podejście do dwujęzyczności obserwowane jest zarówno wśród osób, które same doświadczyły naturalnej dwujęzyczności, oraz wśród studentów kierunków neofilologicznych, którzy sami wychowywali się w środowisku jednojęzycznym. Również bliscy badanych wyrażają na ogół pozytywny stosunek wobec dwujęzyczności.

5.7.2. NASTAWIENIE WOBEC JĘZYKÓW OBCYCH

Uczestnicy badania głównego wyrażali ogólnie pozytywny stosunek wobec uczenia się języków obcych. W swoich wypowiedziach głównie zwracali uwagę na korzyści wynikające z posługiwania się danym językiem obcym, na brzmienie języków oraz na wysiłek, jaki należy włożyć w naukę języka (5.1.3). Ze względu na różnorodność kierunki studiów respondenci badań głównych wypowiadali się na temat znajomości różnych języków obcych (m.in. język angielski, język niemiecki, język francuski, język czeski). Uczestnicy badań w grupie uzupełniającej reprezentowali głównie filologię germańską oraz filologię germańską z dodatkowym językiem obcym, dlatego też ich wypowiedzi dotyczą przede wszystkim języka niemieckiego.

– Uważam, że to jest **ładny język** wbrew pozorom. Ogólnie pozytywne, jak najbardziej. Rozumiem, że wielu osobom się nie podoba i jakieś tam historyczne są tego powody. Ja mam bardzo pozytywne nastawienie, lubię ten język. **Lubię to na przykład, że słowa się łączą w coraz dłuższe słowa albo gramatyka** jest bardzo fajna. (2u, poz. 28)

– Niemieckiego uczę się już teraz łącznie szesnaście lat, więc tak naprawdę ten język towarzyszył mi przez całe życie. Do tej pory uważam, że jest to język bardzo zostawiany z tyłu. Że angielski bardzo mocno przejmuję swoją rolę na rynku języków obcych i **niemiecki jest bardzo niedoceniany**. To zresztą bardzo widzę wśród grupy swoich znajomych w szkołach średnich czy ich rodzeństwa, które jest w szkole podstawowej. **Kocham ten język**. Muszę powiedzieć to szczerze, że kocham ten język. (3u, poz. 28–29)

– Dobrze. Mimo różnych przesłanek i historii to nie przekłada się to wszystko na moje nastawienie. Wręcz uważam, że jest łatwiejszy od angielskiego. Mam takie porównanie. Naprawdę **bardzo mi się podoba na przykład gramatyka języka niemieckiego**. Chociaż brzmienie tego języka jest niezbyt ładne i wymarzone, to naprawdę bardzo lubię ten język. (4u, poz. 28–29)

- Pozytywne. Ja strasznie **lubię słowotwórstwo niemieckie**. Uważam, że niemiecki nie jest taki straszny, jak go malują, bo niemiecki ma złą reputację w Polsce ze względów historycznych. Ale jak jestem gdzieś ze znajomymi, to staram się trochę **odczarować ten niemiecki**. Uważam, że nie zasługuje na taką opinię, jaką ma. (5u, poz. 40)
- Bardzo pozytywne. **Bardzo lubię ten język. Bardzo mi się podoba**, jest taki **poukładany, logiczny**, a mimo to gdzieś tam nie mogę się go nauczyć. Ja wszystko kalkuluję z języka polskiego i jest mi ciężko. (8u, poz. 36)

Uczestnicy badań uzupełniających dużo rzadziej wymieniali praktyczne korzyści płynące ze znajomości języka obcego. Choć wymieniane są perspektywy zawodowe czy chęć zamieszkania za granicą, to częściej pojawiają się określenia charakteryzujące sam język, np.: „ładny”, „logiczny”, „podoba mi się”. Uczestnicy badań uzupełniających niejednokrotnie podkreślają, że na ich pozytywne nastawienie wobec języka obcego wpływa jego morfologia, składnia czy też brzmienie. Badani wyrażają pewnego rodzaju zachwyty studiowanym językiem obcym, a wpływają na to jego walory.

5.7.3. ZAINTERESOWANIE DWUJĘZYCZNOŚCIĄ

W podrozdziale 5.1.4 przedstawiono wypowiedzi uczestników badania głównego na temat ich zainteresowania zjawiskiem dwujęzyczności. Choć badani osobiście doświadczyli naturalnej dwujęzyczności, to nie szukają oni informacji na ten temat i nie zgłębiają swojej wiedzy o dwujęzyczności. Obszarem wzbudzającym największą ciekawość wśród badanych jest szeroko rozumiane wychowanie dwujęzyczne. We wnioskach do owego podrozdziału podkreślono istotność poruszania tematyki dwujęzyczności na kierunkach neofilologicznych, co podwyższa poziom świadomości studentów i skłania ich do refleksji na temat własnej sytuacji językowej. Również respondenci badań w grupie uzupełniającej samodzielnie nie zgłębiają wiedzy o dwujęzyczności, co potwierdzają poniższe wypowiedzi.

- Za dużo tego nie robiłam, ale trochę na pewno w trakcie studiów. Niektórzy też prace na ten temat pisali. **Tak bardziej na studiach dowiadywałam się. Sama tego tak nie zgłębiałam.** (1u, poz. 48)
- Nieszczególnie. **Jakoś nie czytałam o tym ani nie interesowałam się jakoś bardziej.** (2u, poz. 30)

– Na pewno **nie czytałem jakichś odpowiednich książek** badających to zjawisko ani nie brałem udziału wcześniej w żadnych badaniach, które by na ten temat jakąś większą wagę zwracały, ani **nie czytałem żadnych artykułów**. To nie jest takie zainteresowanie stricte naukowe, tylko przy okazji zdobywania jakichś przypadkowych informacji od native speakerów dwóch języków. (3u, poz. 34)

– Nie. **Przed rozpoczęciem tych studiów nigdy się nie zastanawiałem nad dwujęzycznością**. Dopiero na studiach poznałem ten temat i postanowiłem go zgłębić. (5u, poz. 66)

Zarówno wypowiedzi uczestników badania głównego, jak i uzupełniającego ukazują, jak ważne jest poruszanie tematyki dwujęzyczności podczas zajęć na kierunkach neofilologicznych, które niejednokrotnie stanowi inspirację do dalszego, samodzielnego zgłębiania wiedzy na ten temat przez studentów. Źródła, z których studenci czerpią swoją wiedzę o dwujęzyczności, to m.in.: czasopisma do nauki języków obcych, serwis BBC, profile na portalu społecznościowym Instagram.

– Czasem w gazetach czytam takie **anglojęzyczne gazety, typowo właśnie do ćwiczenia języka angielskiego**, żeby go rozwijać i tam poruszane są takie tematy właśnie dotyczące dwujęzyczności i ogólnie nauki o językach. (...) **Czasem na BBC**, jak są jakieś **informacje z filmikami**. (7u, poz. 32–38)

– Tak, zwłaszcza że mieliśmy przedmiot akwizycja języka. I tak, wtedy się dużo dowiedziałem i od tamtego czasu trochę na własną rękę też o tym czytam.

– A gdzie czytasz?

– Na Instagramie zaobserwowałem parę profili, które się zajmują tym tematem. (5u, poz. 44–46)

5.7.4. MOTYWACJE WYBORU STUDIÓW NEOFILOLOGICZNYCH

Podczas analizy wypowiedzi zebranych w ramach badania głównego wyodrębniono pięć głównych powodów podejmowania studiów na kierunkach neofilologicznych przez studentów pochodzenia ukraińskiego:

- zainteresowanie nauką języków obcych,
- łatwość przyswajania języków obcych,

- perspektywy zawodowe (głównie kształcenie w kierunku zawodu tłumacza bądź nauczyciela),
- rozwój osobisty,
- wpływ ze strony osób trzecich.

Uczestnicy badania uzupełniającego również poruszali te motywy, co zostanie szerzej opisane w kolejnym podrozdziale.

5.7.4.1. ZAINTERESOWANIE NAUKĄ JĘZYKÓW OBCYCH

Zainteresowanie nauką języków obcych wiąże się dla respondentów badań uzupełniających również z chęcią zgłębiania wiedzy na temat danego języka, jego kultury, w tym literatury. Dla osób, które wcześniej uczyły się języka niemieckiego, podjęcie studiów na kierunku filologia germańska stanowi kontynuację i możliwość dalszego rozwoju.

– Oprócz tego to był ten obszar, który mnie od lat zajmował, bo biorąc pod uwagę tyle lat nauki, **człowiek wzrastał w tym języku** i myślałem, że dobrze będzie **jeszcze bardziej go rozwinąć** za pomocą chociażby studiów licencjackich. Poza tym **moje zainteresowania krążą wokół języków obcych**, więc ostatecznie zdecydowałem się na germanistykę. (3u, poz. 36)

– Ponieważ już **po liceum znałem dosyć dobrze niemiecki i chciałem się doszkolić**. Byłem też ciekawy, czego mogę się nauczyć na filologii, biorąc pod uwagę, że **filologia to jest nauka o języku**, a nie nauka języka, więc byłem ciekawy, czego mogę się nauczyć. I też chciałem się **dowiedzieć jak najwięcej o kulturze krajów niemieckojęzycznych**, dlatego się zdecydowałem na te studia. (5u, poz. 50)

– Tak jak już wcześniej mówiłam, **język niemiecki mi się spodobał** i już w gimnazjum, potem jeszcze w liceum miałam bardzo fajną panią germanistkę (...). (6u, poz. 44)

– Jeśli chodzi o te języki skandynawskie, to głównie z powodu tego, że **jestem zakochana w przyrodzie, całej tej naturze i kulturze krajów skandynawskich**. (7u, poz. 40)

– **Ze względu na język, oczywiście, ale też literaturę**. Nie wiem, **lubię książki**. Fajnie by było w **oryginale móc przeczytać**, bo też zawsze, jak się tłumaczy książki, to trochę inaczej i byłam ciekawa, jak to w oryginale jest. (10u, poz. 52–53)

Studia na kierunku neofilologicznym mogą przyczynić się do rozwoju świadomości językowej w języku obcym, co także może motywować do podjęcia tego kierunku studiów.

– Fajne jest też to, że widzę, że **na tych studiach rozwija się moje całe patrzenie na język i taka świadomość językowa**. Że na przykład miałam rok temu fonetykę i teraz jak słyszę niemiecki, to bardzo często słyszę, że jakaś samogłoska jest długa. Że na przykład wiem, że nie można powiedzieć „Sprache”, tylko to jest zawsze „Spraaache”. I że faktycznie **słyszę bardziej taką melodię języka**. To taka świadomość fajna jest. Bardziej tak globalnie patrzę na język. (2u, poz. 48)

Respondenci badań uzupełniających bardziej szczegółowo wypowiadają się o swoim zainteresowaniu językami obcymi, podając konkretne przykłady tego, co ich interesuje (wypowiedzi na ten temat znajdują się też w podrozdziale 5.7.2). Podkreślają niejednokrotnie chęć zgłębienia wiedzy o kulturze państwa, którego język poznają. Jedną z respondentek jest zafascynowana naturą skandynawską. Wśród wypowiedzi zebranych w ramach badań głównych zaobserwowano ogólniejsze określenia, co może wynikać z niewystarczającej znajomości języka polskiego. Respondenci badań głównych wypowiadali się w języku polskim, który jest dla nich językiem obcym.

5.7.4.2. PERSPEKTYWY ZAWODOWE

W wypowiedziach badanych z grupy uzupełniającej poruszana była również kwestia chęci rozwoju zawodowego, choć nie wymieniano tak często konkretnie zawodów tłumacza bądź nauczyciela. Badani ogólniej opisywali perspektywy zawodowe, które pojawiają się dzięki ukończeniu studiów na kierunku neofilologicznym, zwracając uwagę na korzyści finansowe. Wybór kierunku filologia germańska bądź filologia germańska z dodatkowym językiem obcym na Uniwersytecie Szczecińskim może mieć związek z położeniem miasta w rejonie przygranicznym.

– Po pierwsze był to kierunek, który wybrałam po dość długich przemyśleniach. Ale pierwotnie zdecydowało o tym przede wszystkim to **zbliżenie do granicy polsko-niemieckiej**, czyli też kolejna **większa możliwość zdobycia miejsca na rynku pracy**. (3u, poz. 36)

– I taka **perspektywa, żeby pracować w Niemczech**, też mnie popchnęła do tego. (4u, poz. 36)

- Na pewno **na bliskość granicy**, że to jest **opłacalny język w pracy**. (1u, poz. 52)
- Tak, znajomość języka i nie mam pojęcia, jak wygląda rynek pracy w Polsce ani w Niemczech, ale mam takie skojarzenia, że **w Niemczech może być łatwiej**. Może nie ze znalezieniem pracy, **ale z samą pracą, z zarobkami**. I przyznam, że głównie zarobki mnie ciągną do Niemiec. (4u, poz. 46)
- W tych krajach niemieckojęzycznych jednak **ta płaca chyba jest lepsza**. (9u, poz. 52)

W odpowiedzi na pytanie o konkretne zawody, które badani chcieliby wykonywać w przyszłości, wymieniono następujące czynności: udzielanie korepetycji, nauczanie języka, prowadzenie własnej działalności gospodarczej, praca z językiem w korporacjach, m.in.: związanych z handlem, tłumaczeniami, pracą na stanowisku rekrutera, prowadzeniem własnego gospodarstwa rolnego w krajach skandynawskich. Badani deklarują także chęć dalszego kształcenia się w całkiem innym kierunku. Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi.

- Ale chyba bym postawiła na **udzielanie korepetycji**. Może jakaś **działalność gospodarcza** i korepetycje. Ewentualnie **praca w jakiejś firmie z językiem**. (1u, poz. 54)
- Myślę, że byłoby to coś mimo **wszystko związane z handlem**. Ja teraz jestem na specjalizacji język niemiecki i komunikacja w biznesie. (...) Więc myślę, że byłby to jakiś może **doradca, może specjalista w branży handlowej**. Konkretnie tego nie wiem. (3u, poz. 46–49)
- Jak szłam na studia i jeszcze przed studiami, to **myślałam, aby zostać tłumaczem z niemieckiego na polski i odwrotnie**. (...) Teraz raczej **odbiegam od tego, aby być tłumaczem** i tak **naprawdę nie wiem, co chciałabym teraz robić w przyszłości**. Myślałam o tym, aby podjąć się drugiego kierunku studiów, na przykład **dietetyki**, ponieważ to w jakimś stopniu mnie interesuje, tylko aby **zacząć ten kierunek w Niemczech**. Aby już mieć całą taką wiedzę już po niemiecku. I teraz właśnie moje myśli krążą wokół tego, aby **zupełnie inny kierunek sobie wziąć i w nim potem pracować, ale po niemiecku**. (4u, poz. 42–45)
- (...) myślałem, że nadawałbym się do pracy jako **rekruter**. Na ten moment **to jest moja jedyna myśl, że w tym mógłbym się odnaleźć, to by mnie interesowało**. (5u, poz. 56–63)

– Teraz to zabrzmi śmiesznie, ale ja bym chciała mieć własną farmę i jakby mogłabym pracować właśnie, połączyć to z pracą zdalną na przykład, bo obecnie pracuję jako tłumacz języka angielskiego w straży granicznej i myślałam właśnie nad jakąś pracą jako tłumacz, jako właśnie praca zdalna i jednocześnie mieć swoją farmę. (...) Pracowałam w wakacje w muzeum, też jako tłumacz i były wycieczki, jakby starszych emerytów niemieckich, to było to plusem akurat. (7u, poz. 46–50)

– Coś związanego z turystyką, może w hotelu. Ostatnio też myślałam, że na lotnisku, na przykład na tych targach, co teraz były. (...) Można się zatrudnić na tym lotnisku Berlin Brandenburg, więc też myślę, że fajne, jak się zna angielski, niemiecki i też trochę z tą turystyką jest powiązane, więc daje możliwości ten niemiecki. (9u, poz. 62)

W kontekście perspektyw zawodowych wśród uczestników badania uzupełniającego można zauważyć większe zróżnicowanie w wymienianych profesjach. W przeciwieństwie do uczestników badania głównego respondenci z grupy uzupełniającej wielokrotnie deklarowali chęć znalezienia pracy za granicą. Zawód tłumacza był często wymieniany przez uczestników badania głównego, którzy studiują na kierunku lingwistyka stosowana. W badaniach uzupełniających nie wzięli udziału studenci tego kierunku, co mogłoby wpłynąć na większe zróżnicowanie w wypowiedziach.

5.7.4.3. ŁATWOŚĆ PRZYSWAJANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Wśród respondentów badania głównego jest spora część osób, która zdecydowała się na podjęcie studiów neofilologicznych ze względu na to, że nauka języków obcych na wcześniejszych etapach nie sprawiała im trudności. Badani wyrażali wręcz przekonanie, że nauka języków obcych przychodziła im z łatwością. Kilku badanych deklarowało jednak, że nauka języków sprawia im problemy i muszą dużo pracować, aby osiągnąć satysfakcjonujące rezultaty (zob. podrozdział 5.2.2). Tak samo sytuacja prezentuje się wśród respondentów grupy uzupełniającej. Poniżej przytoczono wybrane wypowiedzi badanych, dla których łatwość przyswajania języków obcych stanowiła powód podjęcia studiów neofilologicznych.

– Sama się nie porównywałam, ale porównywano mnie zawsze do innych osób. Pani nawet kiedyś powiedziała, że tylko jedną osobę spotkała taką jak ja, tak uzdolnioną. (...) Łatwo idzie. To było tak, że to, co ja robiłam, to był właściwie skutek tego, że

mi było łatwo. Czyli było mi łatwo i stwierdzałam: **jest mi tak łatwo, że po prostu będę robiła jak najwięcej**, bo widzę, że dużo jestem w stanie wchłonąć. (1u, poz. 62)

– Tak, zdecydowanie. **Uczyłem się języków od dziecka i nigdy nie miałem z tym znaczących problemów**. Zawsze mi mówiono, że mam taką smykałkę po mamie, (...) gdzie tylko pojawiał się nowy język obcy, tam zawsze chciałem jakoś się w niego zaangażować. (...) **Wiedziałem, że na studiach germanistycznych, na studiach językowych na pewno sobie poradzę**. Bo wiem, jak działają te struktury, wiem, jak działa nabywanie tego języka względem moich metod uczenia się i że na pewno sobie poradzę. (3u, poz. 52–55)

– Tak, wydaje mi się, że tak. (...) Ale tak ogólnie mówiąc, na przestrzeni całej edukacji widzę, że **języki mi wchodzą łatwiej niż na przykład matematyka, biologia**. (...) Fakt, że łatwo przyswajam niemiecki, **to też był taki trochę powód, aby tu przyjść**, ale (...) zauważyłam, że **mało energii i czasu muszę poświęcać, aby się nauczyć czegoś z niemieckiego**. (4u, poz. 52–54)

– Nie miałam jakichś problemów, **zawsze było łatwo**. Zdałam, było dobrze. (10u, poz. 70)

Poniżej znajduje się wypowiedź badanej, której nauka języka sprawiała problemy na wcześniejszych etapach.

– Nie, najlepiej przychodziła mi w Niemczech, jak był kontakt z żywym językiem, tak że to wtedy najłatwiej szło, a z kolejnym rokiem jest coraz trudniej, **coraz więcej pracy muszę włożyć w to wszystko**, (...) **dużo pracy muszę włożyć w ten cały proces**. (8u, poz. 56–58)

Dla dwóch respondentek łatwość nauki języka zależy od tego, jaki to jest język.

– **Z angielskim jakoś tak bardziej z łatwością**, bo jednak jesteśmy otoczeni w sumie tym angielskim czy te seriale, czy filmy to głównie amerykańskie. Też dużo tego YouTube oglądałam angielskojęzycznego, więc to mi bardziej z łatwością, **a z tym niemieckim to tak trzeba się przyłożyć jednak**, bo jest mniej tego wszystkiego po prostu. (9u, poz. 74)

– **Języka angielskiego tak, języka niemieckiego w szkole nie**. Ale głównie też nabyłam takiego doświadczenia językowego, właśnie wyjeżdżając, na przykład w przypadku

właśnie języka angielskiego. O wiele bardziej jakby pozytywnie to wpłynęło na mój język niż w szkole, a z językiem niemieckim w szkole nie było dobrze. (7u, poz. 54)

Zarówno wśród studentów pochodzenia ukraińskiego, jak i Polaków łatwość przyswajania języków obcych może być czynnikiem motywującym do podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym.

5.7.4.4. INNE CZYNNIKI MOTYWUJĄCE WYBÓR KIERUNKU NEOFILOLOGICZNEGO

Uczestnicy badań głównych jako przyczynę podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym podawali również możliwość rozwoju osobistego, która pojawia się dzięki znajomości języków obcych. Wymieniono aspekty praktyczne, takie jak możliwość załatwiania spraw urzędowych za granicą, możliwość dalszej edukacji w kraju, którego języka się uczą, możliwość podróżowania i komunikowania się w języku obcym (zob. podrozdział 5.2.4). Niektóre z tych tematów poruszyli również uczestnicy badań uzupełniających. Badani nie podjęli tematu załatwiania spraw urzędowych za granicą. Dla studentów pochodzenia ukraińskiego jest to pewnego rodzaju codzienność, ponieważ w Polsce muszą składać liczne dokumenty, np. o zezwolenie na pobyt stały, co mogło mieć wpływ na to, że ta kwestia została poruszona. Respondenci z grupy uzupełniającej wypowiedzieli się jednak na temat możliwości dalszej edukacji w innych państwach. O możliwości podróżowania wspomniała jedna z respondentek z grupy uzupełniającej, nie rozwijając tego tematu.

– Albo sobie po prostu **podróżować**. (2u, poz. 48)

Poniższe wypowiedzi dotyczą możliwości komunikowania się z innymi ludźmi w języku docelowym.

– Z niemieckim głównie dlatego, że **mam rodzinę w Niemczech** i chciałabym też może tam pojechać, czy nawet mieszkać, pracować. (10u, poz. 54)

– (...) później właśnie też ze względu na to, że **mój chłopak jest Niemcem**, to właśnie dlatego ten język germański. (7u, poz. 40)

Podsumowując wypowiedzi dotyczące motywacji wyboru kierunków neofilologicznych, można stwierdzić, że motywy wymienione przez uczestników grupy głównej

w dużej mierze pokrywają się z wypowiedziami uczestników grupy uzupełniającej. Zauważono jednak większą fascynację samym językiem oraz poszerzaniem wiedzy o kulturze krajów, których języki ojczyste są nabywane. Pojawiły się też różnice w wypowiedziach na temat perspektyw zawodowych, które zostały omówione powyżej.

5.7.5. NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH

W rozdziale 5.3 opisano możliwy wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych, a w rozdziale 5.4 przybliżono strategię uczenia się języków obcych wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce. W tym podrozdziale uzyskane wyniki zostaną porównane z opiniami wyrażonymi przez jednojęzycznych studentów.

5.7.5.1. WPŁYW DWUJĘZYCZNOŚCI NA NAUKĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Podczas wywiadów przeprowadzanych w ramach badań w grupie uzupełniającej pytano respondentów, czy zauważają wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych. Wśród zebranych odpowiedzi dostrzeżono dwojakie podejście. Z jednej strony wymieniano pozytywne, a z drugiej – negatywne skutki wynikające z owej dwujęzyczności. Najczęściej podawaną wadą był negatywny transfer językowy.

– To może takie odwoływanie się zbytnio do tego języka, który może lepiej znają, typu, że chcą coś powiedzieć w tym drugim języku, ale używają gramatycznych takich struktur z tego drugiego języka. (...) Im się mylą czy gramatyka, czy jakieś konkretne słowa i czasami ciężko zrozumieć, o co chodzi. (10u, poz. 94–96)

– Myślę, że jak już ktoś jest dwujęzyczny, to jeszcze dodatkowy język może być też problemem, właśnie w sytuacji, gdy ktoś już zna właśnie minimum dwa języki i chce nauczyć się kolejnego, że to może się tej osobie mieszać wtedy. (...) W trakcie, właśnie, jak ktoś będzie się wypowiadać, będzie próbować tego nowego języka, może też właśnie używać słów ze swoich wcześniejszych języków. (7u, poz. 128–132)

– Że jakby mimo chyba tej nauki tego języka cały czas jakby wracają do tych swoich ojczystych czy tego, który już jest nabyty i po prostu ciężko może im zapamiętać niektóre słowa i właśnie im się mylą z tymi językami, które już potrafią. (6u, poz. 98)

– Myślę, że na pewno **może dochodzić do mylenia danych słów**. W sensie wprowadzać na przykład słowa z języka ukraińskiego w język rosyjski, zupełnie nieświadomie to robiąc. Można w sumie zauważyć pewne podobieństwa w tych językach, mimo że właściwie są całkowicie różne, ale pochodzą z jednej rodziny. **Myślę, że to może być jeden z głównych problemów**. (3u, poz. 60)

– Ale też myślę, że może być im ciężko ze względu na to, że kolejny język, kolejna dawka zasad, reguł, że to **może się wszystko mieszać** w pewnym momencie. (4u, poz. 68)

Autorka wypowiedzi cytowanej poniżej również zauważa, że pojawia się negatywny transfer językowy, choć nie traktuje tego jako aspekt szczególnie problematyczny.

– Myślę, że oni się nie wyróżniają w tym aspekcie, jeśli chodzi o negatywne skutki. Że też jakieś **interferencje mają ze swoich dwóch języków** (my mamy z jednego, oni mają z dwóch, tak że to jedyna różnica). Ale coś problematycznego? Nie zauważyłam czegoś takiego. **Czasami właśnie im się te słowa myślą**, ale to jest kwestia tego, że mają jeden język więcej po prostu. **Może jakieś kalki językowe**, ale to znowu jest to samo, ta interferencja. Tak że nie zauważyłam. (1u, poz. 80–81)

Uczestnicy badań głównych także zwracali uwagę na to, że zdarza im się przenosić struktury bądź słownictwo z języków ojczystych na języki obce (zob. podrozdział 5.3.1). Zauważają oni jednak również pozytywny wpływ na naukę kolejnych języków, szczególnie w przypadku, gdy oba języki znajdują się w tej samej grupie językowej. Uczestnicy badań głównych zwrócili uwagę na korzyści wynikające z podobieństw między językami. Podobne spostrzeżenia wyrazili uczestnicy badań w grupie uzupełniającej. Poniżej przytoczono wypowiedzi na ten temat.

– To jakby też chyba **zależy od jakby grupy językowej** tak na ogół, bo jednak, jeżeli uczą się na przykład z grupy słowiańskiej i to jest ich język ojczysty, plus uczą się takiego podobnego, no to wydaje mi się, że **jest im prościej**. Jak już z innej grupy, to może trochę trudniej, ale wydaje mi się, że no jak już jakby opanowali dwa języki, no to jakby kolejny nie będzie stanowił dla nich jakiegoś szczególnego problemu. (6u, poz. 70)

– Właśnie nigdy tak nie rozmawiałam z nimi o tym, jak się uczą, ale z moich podejrzeń myślę, że jak takie osoby znają co najmniej dwa języki od jakiegoś czasu, ale

na takim poziomie, że codziennie muszą w każdej sytuacji ich używać, to myślę, że **nauka nowego języka może być łatwiejsza. Wiadomo, to zależy od grupy językowej, ale jakieś podobieństwa czy różnice dostrzegać.** (...) Tylko jeśli ktoś zna ukraiński i polski od kilku lat, a nagle zaczyna się uczyć hiszpańskiego, to myślę, że będzie dużo różnic, więcej niż podobieństw nawet. **Tak że ja bym to rozpatrywała raczej ze względu na grupy językowe.** (4u, poz. 64–69)

– A korzyść to też widziałem, że jeśli chodzi o naukę kolejnego języka, to **niektórzy sobie porównują języki**, które znają, i na przykład: o, to po hiszpańsku jest tak jak po angielsku. **Że oni szukają sobie podobieństw i to im ułatwia przyswajanie nowych rzeczy.** (5u, poz. 86)

W dalszej części wywiadu respondent cytowany powyżej zwraca uwagę na to, że różnice pomiędzy opanowanymi językami mogą pomagać podczas nauki kolejnych języków obcych.

– Właśnie wydaje mi się, że ta strategia **znajdowania różnic i podobieństw mocno pomaga.** (5u, poz. 108)

Wśród korzyści wynikających z dwujęzyczności respondenci badania głównego wymieniali dodatkowo, że nauka wymowy może być łatwiejsza ze względu na lepiej rozwinięty aparat artykulacyjny (zob. podrozdział 5.3.3). Respondenci badań w grupie uzupełniającej zauważyli jednak problem z wymową wśród osób pochodzenia ukraińskiego, czego dowodzą następujące wypowiedzi:

– Jedyne co, to **może wymowa?** (...) **Że nie mogą pewnych tych dźwięków po niemiecku wymówić, ale tak raczej nie mają problemu.** (9u, poz. 100–102)

– Jeśli na przykład bym tak przyjrzała się dziewczynom od nas z grupy (...), mają oni **problem z wymową** często. Na przykład mówią takie „ć”, coś takiego. Więc to jest coś, co zauważyłam. Na przykład, jak też rozmawiamy (...), jak są jakieś trudniejsze słowa bardziej, nie takie, którymi mówimy, osoby w naszym wieku na co dzień, to **też ma z tym akurat problem.** (7u, poz. 76)

Podsumowując, inaczej rozwinięty aparat artykulacyjny może, choć nie musi wpływać pozytywnie na wymowę w języku obcym. Nie bez znaczenia jest praca własna nad akcentem i wymową poszczególnych słów.

Uczestnicy badania głównego jako kolejną zaletę naturalnej dwujęzyczności wymieniali znajomość metod i technik, które są skuteczne podczas nauki języka obcego. Respondenci grupy uzupełniającej z kolei wypowiadali się na temat braku znajomości strategii uczenia się języka wśród osób, które wychowywały się dwujęzycznie. Badani twierdzą, że przez to, że wcześniejsze języki zostały nabyte w sposób naturalny, dwujęzyczni uczący się nie posiadają wiedzy o uczeniu się języków jako obcych.

– **Że one się uczyły naturalnie**, więc też mogą nie mieć jakichś wyrobionych schematów do nauki języka. Muszą je opracować na nowo, a to zajmuje czas. A osoby, które uczą się języków od dziecka, ale nie tak, że naturalnie, tylko chodzą na jakieś zajęcia, to one mają lepiej wypracowane strategie.

– Czy zauważasz jakieś różnice pomiędzy własną nauką języka a kolegów/koleżanek dwujęzycznych?

– Właśnie moja jest bardziej świadoma. Bo wydaje mi się, że oni bardziej chłoną gotowe konstrukcje i zdania, a ja tak bardziej świadomie podchodzę. Że po dask czasownik jest na końcu czy coś takiego. (5u, poz. 110–113)

– Ale jeśli chodzi o sposoby nauki, chociaż nie wiem, czy tutaj mogę to zawrzeć, to ciężko mi powiedzieć, ponieważ **jeśli ktoś jest dwujęzyczny, to naturalnie przyswaja te języki, a nauka, no właśnie nauka, języka kolejnego to taka nowa dziedzina dla nich trochę**. (4u, poz. 96)

– Może mieć wpływ, bo też te osoby **tak naprawdę nie uczyły się tych języków, które znają, bo to im przyszło od razu; wiadomo, immersja**. Te osoby na pewno mniej wiedzą, jak się uczyć języka. Na przykład miałam też taką koleżankę, która była angielsko-polska, i ona z kolei **nie umiała nazywać struktur gramatycznych**. (...) Czasami te osoby, nie wiem, jak to powiedzieć, ale na przykład **braki nazewnictwa**, że nie umieją nazwać jakiejś struktury, na przykład nie wiedzą, co to jest „Perfekt”. Ale to **jakoś im w życiu bardzo nie przeszkadza, może na studiach tylko**. (1u, poz. 112)

To, że respondenci badań głównych ze swojej perspektywy mówią o znajomości metod i strategii uczenia się języka wynikającej ze wcześniejszych doświadczeń z językami, staje się szczególnie ciekawe w zestawieniu z przytoczonymi powyżej wypowiedziami. Uczestnicy badań głównych twierdzą, że choć języków ukraińskiego i rosyjskiego nie uczyli się w sposób formalny, nabyli pewne umiejętności, które w ich opinii ułatwiają proces uczenia się kolejnego języka. Uczestnicy badań uzupełniających

również zauważają, że osobom dwujęzycznym łatwiej jest uczyć się kolejnego języka, podając jako przyczyny łatwiejsze zapamiętywanie słów i różnice w budowie mózgu osoby jedno- i dwujęzycznej.

– Myślę, że tak. Takie osoby mogą mieć może większy zasób słownictwa. Tak mi się wydaje. I może wtedy jest im łatwiej. (...) Ale może łatwiej im zapamiętać wtedy? Tak mi się wydaje. (...) Ale też myślę, że może to być pozytywne właśnie z tego względu, że jakby ich mózg może już jest przystosowany do tej nauki języków, że łatwiej w mózgu im połączyć niektóre rzeczy, żeby zrozumieć te nowe rzeczy, których się uczą i tak dalej. (10u, poz. 144–152)

– Myślę, że szybciej im się uczy tego języka, bo już mają wbudowane dwa systemy językowe, tak że ten trzeci może się opiera o jeden z tych dwóch, albo już są po prostu ścieżki wytyczone bardziej. (1u, poz. 82)

– Myślę, że są wady i zalety na pewno. Że jednak ten mózg od początku jest inaczej ukształtowany przez te języki. Ma na pewno więcej połączeń. Myślę, że może być po prostu łatwiej się nauczyć języka. (2u, poz. 76)

– Wydaje mi się, że to może być też prostsze dla takiej osoby, jakby przyswajanie sobie kolejnego. Tak wydaje mi się, że to jednak prostsze niż trudniejsze, ale nie wiem, takie mam wrażenie. (6u, poz. 94)

Trudnością podczas uczenia się, która nie wynika z dwujęzyczności, ale z pochodzenia respondentów badania głównego, może być również psychiczne obciążenie wojną trwającą w ich ojczyźnie.

– Może też, jakby, zmartwienia takie, ze względu na wojnę. Myślę, że to też jakoś ich obciąża psychicznie i ze względu na to też może być im trudniej. (7u, poz. 194)

Respondenci badań głównych wśród zalet dwujęzyczności, które mają znaczenie podczas nauki języka obcego, wymienili także możliwość wykorzystywania różnojęzycznych źródeł informacji. Ten temat nie został poruszony w rozmowach w grupie uzupełniającej. Jako trudność podczas uczenia się języka wymienili oni niewystarczający poziom opanowania języka polskiego (nieznajomość metajęzyka).

5.7.5.2. STRATEGIE NAUKI SŁOWNICTWA

Respondenci badań głównych, wypowiadając się na temat wykorzystywanych strategii nauki słownictwa, wymienili m.in. tworzenie fiszek oraz list słów, naukę z kontekstu (czytanie i słuchanie tekstów oraz wykorzystywanie języka w praktyce). Badani podczas nauki słownictwa wykorzystują wszystkie opanowane przez nich języki, np. tłumacząc dane jednostki leksykalne. Uczestnicy badania uzupełniającego stosują te same strategie nauki słownictwa. Poniższe wypowiedzi dotyczą tworzenia fiszek oraz list słów. Podobnie jak w przypadku wypowiedzi uczestników badania głównego, wykorzystywane są zarówno pojedyncze wyrazy, jak i pełne zdania. W przytaczanych wypowiedziach można zaobserwować, że badani stosują również zestawienia, np. rzeczownik–czasownik, czasownik–przyimek, czasownik–przypadek, czyli tzw. *chunks*⁴⁵. Ponadto badani zaznaczają, że dodatkową pomoc stanowi kolorystyczne oznaczanie fiszek, które pobudza pamięć wzrokową. Jedna z badanych sugeruje, że lepiej zapamiętuje wyrazy, jeśli ułoży z nimi zabawne zdania.

– **Fiszki robię**, ale lubię też tak tradycyjnie, na kartce sobie czasem wypisać i tłumaczyć je. (...) **Zazwyczaj pojedyncze słowa.** (9u, poz. 132–134)

– **Najczęściej poprzez fiszki.** (...) **Że biorę sobie jakiś blok karteczek i na każdej jednej kartce jedno słówko, a z tyłu tłumaczenie.** Albo bardzo pomocne jest dla mnie **uczenie się przez kolory.** I kiedy wypisuję sobie nawet na zwykłej kartce A4 wszystkie słówka, to słówka w języku obcym **muszę mieć na kolorowo zaznaczone.** Dużo ze wzroku właśnie. (...) Jak się uczę, to raczej samymi słówkami bez kontekstu, chociaż wiem, że lepiej jest w zdaniach od razu. Czasem, jak sobie o tym przypomnę, to tak robię. (4u, poz. 86–90)

– **Stosuję przede wszystkim taktykę fiszek.** To są te portale typu Quizlet i to jest na tej zasadzie, że wykorzystuję albo fiszki, albo gotowe testy, które są tam dostępne. (...) **Zazwyczaj stosuję coś pokroju kolokacji.** Takich zestawień. **Po prostu czasownik i rzeczownik zestawione razem.** Albo wyrwane ze zdania, z kontekstu danego. Na pewno nie używam pojedynczych słów, bo to bardzo utrudnia mi zastosowanie ich później w tekście, w wypowiedzi, a też nie uważam, że wykuwanie całych zdań

⁴⁵ Są to fragmenty zdań wyrażające konkretne znaczenie lub funkcję (Kondrat, 2017, s. 48).

na pamięć jest dobre, bo potrafię zapomnieć jednego elementu jednego zdania i całkowicie zepsuje mi to znaczenie całej wypowiedzi. (3u, poz. 86–88)

– **Fiszki i słowa, całe zdania z tym słowem**, żeby później umieć wpleść w konstrukcję zdania. (8u, poz. 102)

– **Listy słów**, że piszę po jednej stronie w tym języku, po drugiej po polsku i uczę się na pamięć. (...) **nie są w zdaniach**. (10u, poz. 136–138)

– Jak sobie robię **listę słówek**, to znajduję na początku to słowo w kontekście, widzę, o, dobra, czyli ono ma takie znaczenie. Potem, jak się go uczę, to **wypisuję sobie samo słówko, ale w głowie sobie układam z nim zdanie**. Wymyślam totalnie nowe zdanie, bo tak mi jest lepiej zapamiętać. Jak sobie wymyślę **własne zdanie, które jest albo śmieszne, albo totalnie głupie**, to wtedy łatwiej mi się zapamiętuje te słowa. (5u, poz. 102)

– Słownictwa się uczę. **Wypisuję sobie najczęściej do zeszytu nowe słownictwo**. Sprawdzam sobie w Ponsie i tam często już to słownictwo jest w **jakimś króciutkim zdaniu czy w połączeniu z innymi słowami**. To staram się słownictwa uczyć chociaż z jakimś jednym dodatkowym słówkiem, które znam. Też **czasami sobie wypisuję całe zdania**. Też są takie na przykład wyszukiwarki, że słówka, to się nazywa Youglish i to jest niby do angielskiego, ale też jest do innych języków. I że można konkretne słowo wpisać i zobaczyć je w zdaniu, bo to wyszukuje w napisach w YouTube. **To jest fajne, żeby sobie umieścić w kontekście**. Dla mnie jest ważne, żeby nie znać tych słówek wyrwanych z kontekstu, bo wiem, że zapomina się je, zostają najkrócej w głowie. I też na przykład **jak się uczę czasowników, to zawsze nie uczę się tylko czasownika, tylko też z tym „auf”, „am” i tak dalej i z przypadkiem od razu**. To jest bardziej praktyczne. (2u, poz. 98–99)

Poniższe wypowiedzi dotyczą nauki słownictwa z kontekstu. Jedna z badanych stosuje także strategię rymowania i śpiewania nowo poznanych jednostek leksykalnych.

– Nie uczę się raczej specjalnie jakichś tam modułów typu słownictwo, gramatyka, kultura i tak dalej, tylko **staram się znaleźć jakiś materiał**, rzucić się na głęboką wodę. Mogę nie rozumieć nawet niczego, jeśli to jest początek nauki języka, bo zawsze staram się poziom wyżej. **Wypisuję słówka, to, co usłyszę**, jak coś było dla mnie ważnego, to jeszcze raz tego słucham, tak że **głównie ze słuchu te słówka i z czytania**. **Czyli z takich żywych źródeł**. **Gazety lubię, jakieś artykuły. Komentarze na YouTube**

też bardzo lubię. One często są z błędami, ale przynajmniej wiadomo, jak ten język działa. **Posty, komentarze.** Tak z książką to po pierwsze nudzi mnie to, a po drugie też wydaje mi się, przynajmniej w moim przypadku jest to mniej efektywne, bo jednak mniejsza jest liczba zmysłów zaangażowana wtedy. (...) Zdarza mi się całe struktury sobie utrwać. (1u, poz. 106–108)

– Takich stricte nowych, na przykład, jeśli **słucham podcastu** i jakby stamtąd uczyć się słówek, ale jeśli chodzi o słówka takie w książce, to bardzo często je sobie zapisuję i później **układam z nich rymowaną albo śpiewam.** (...) Całe zdania czasem bardziej, jakby lepiej się rymują, więc to zależy. (7u, poz. 122–124)

Podczas rozmów uczestnicy badania uzupełniającego wymienili sposoby nauki słownictwa, których nie podawali uczestnicy badań głównych, takie jak: wykorzystywanie kolorów, tworzenie rymowanek i śpiewanie czy też stosowanie *chunks*. Różnicą jest również wykorzystywanie przez studentów z grupy uzupełniającej jedynie języka polskiego przy tłumaczeniu słownictwa, podczas gdy respondenci badań głównych korzystają ze wszystkich języków, które znają. Potwierdza to poniższa wypowiedź.

– Myślę, że może mieć wpływ. Że ta osoba **ma podparcie w dwóch językach**, więc może na przykład z jakiegoś powodu **czasowniki jej się łatwiej uczyć w jednym, a rzeczowniki w drugim.** To tak po prostu strzelam. Może tak być. Albo **niektóre zdania jej łatwiej przetłumaczyć na jakiś jeden swój język albo na drugi.** (2u, poz. 102)

Pytani o różnice pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi w kontekście nauki słownictwa badani podkreślali, że trudno poddać to ocenie, ponieważ nie znają dokładnych sposobów uczenia się słownictwa przez inne osoby. Respondenci zauważają podobieństwa pomiędzy sposobami uczenia się słownictwa.

– Też kwestia jest taka, że ja nie do końca wiem, jak one się uczą, bo one się uczą w domu. (...) A jeśli chodzi o jeszcze inny język, z którego nie są dwujęzyczni, to wydaje mi się, że **tak jak my się uczą.** (1u, poz. 114)

– Myślę, że też podobnie sobie **wypisują te słówka** czy uczą się z **fiszek**, czy innych jakichś **aplikacji.** (9u, poz. 140)

– Wydaje mi się, że chyba nie. Akurat z tą koleżanką, o której myślę, to nie mam jakiegoś super kontaktu, więc **nie wiem, jak właśnie w domu jej nauka wygląda,** ale

tak jak na uczelni no to jakby **uczymy się tak samo**, tylko mam wrażenie, że trochę nie za bardzo jej wychodzi. (6u, poz. 100)

– Ja przede wszystkim **nie znam ich taktyk uczenia się**. Też może przez to, że nie mam jakiegoś wybitnego kontaktu z tymi akurat osobami. **Trudno jest mi odpowiedzieć na to pytanie**, naprawdę. (3u, poz. 96)

W kontekście uczenia się słownictwa respondenci z grupy uzupełniającej wymienili więcej strategii, choć ogólnie nie zauważają dużych różnic pomiędzy swoją nauką słownictwa a sposobami uczenia się słownictwa przez osoby dwujęzyczne.

5.7.5.3. STRATEGIE KOMPENSACYJNE

W podrozdziale 5.4.2 opisano strategie kompensacyjne wykorzystywane przez uczestników badania głównego, były to przede wszystkim: wykorzystywanie parafraz, omówień i synonimów, tłumaczenie na języki ojczyste bądź inny język obcy, wykorzystywanie translatora lub słownika, pokazanie obrazka i poproszenie o pomoc. Badani wypowiadali się na temat mówienia.

Studenci, którzy wzięli udział w badaniach w grupie uzupełniającej, również wykorzystują parafrazy, omówienia oraz synonimy, aby pokryć braki strukturalne czy leksykalne.

– **Omawiam**. Omawiam faktycznie. Nie pomyślałam o tym tak na początku. Nie chcę minuty się zastanawiać nad słowem, bo to jednak zaburza tok komunikacji. Chyba że piszę, to jest inaczej, bo wtedy to słowo może się przydać. **Ale jak mówię, to staram się to jakoś opisać**. (1u, poz. 92)

– Przez chwilę **próbuję szukać tego słowa**, a jak mi się nie uda, to **używam innego, które jest podobne, albo próbuję to zrobić jakoś opisowo**. Mówię, że „O, zapomniałam słowa. Chodzi mi” i jakoś tam opisowo próbuję dojść do tego słowa. Najczęściej rozmówca już mi podpowie to słowo i ja mówię: „Tak, to jest to słowo”. (2u, poz. 80)

– **Opisuję to słowo**. Obchodzę naokoło. Ostatnio miałem na zajęciach, że zapomniałem, jak to jest liczba parzysta, więc powiedziałem, że liczba, która się dzieli przez dwa bez reszty. Tak się staram wybrnąć z takiej sytuacji. (5u, poz. 90)

– Jak mówię i zabraknie mi tego słowa, **to staram się może pomyśleć o jakimś innym słowie** albo sobie po prostu przypomnieć, tak na siłę. Ale raczej staram się tak okrężnie chyba. (9u, poz. 108)

Gdy powyższa strategia zawodzi, respondenci tłumaczą słowo na język docelowy przy pomocy słownika, proszą o pomoc bądź wypowiadają słowo w języku angielskim.

– Próbuję ją wtedy zastąpić innym słowem albo inną konstrukcją, a **jeżeli nie jestem w stanie, no to wtedy pytam**, jak to słowo można by przetłumaczyć. (6u, poz. 72)

– Staram się **najpierw omówić to słowo**. Innymi słowami sprecyzować zakres słowa, który chcę osiągnąć. Wiadomo, ewentualnie **jak już nic mi nie przychodzi na myśl, to sięgam po jakieś pomoce naukowe** pokroju słownik materialny czy internetowy, ewentualnie proszę o pomoc. Natomiast zazwyczaj jest to ta faza omówienia. Że synonimami próbuję wymusić przypomnienie sobie tego słowa. (3u, poz. 64–65)

– W trakcie rozmowy **to próbuję użyć synonimu** albo, zależy, jaki język, albo **po angielsku na przykład powiedzieć**, bo to jest taki uniwersalny język. (10u, poz. 104)

Moment, w którym zabraknie słowa, dla poniższej studentki jest bardzo stresującą sytuacją, mimo to stara się ona wykorzystywać omówienia. Zdarza się jej również podawać polski odpowiednik.

– **Pierwszy się pojawia stres**. Szczególnie kiedy to jest jakaś prezentacja. Nawet w poniedziałek, kilka dni temu prezentowałam i w pewnych momentach zabrakło mi jakiegoś słowa. Zamiast jakoś okrężną drogą opisać to, co miałam na myśli, to się zawahałam i **podałam szybko jakieś słowo po polsku**. Tak że zawsze następuje ten stres i taki lęk trochę, że ojej, co teraz, czy to nie wygląda dziwnie. **Ale czasami staram się to opisowo bardzo wyrazić**.

– A czy to opisowe wyrażenie to przychodzi Ci z łatwością, czy musisz wtedy się skupić na tym?

– Różnie, szczerze powiem. **To zależy od trudności tematu**. Bo czasami nie da się chyba tak zastąpić jakiegoś słowa i opisać. Ale zazwyczaj udaje mi się bez zbyt długiego oczekiwania reszty osób. (4u, poz. 74–76)

Uczestnicy badania uzupełniającego wymienili ponadto sposoby, które pomagają im przypomnieć sobie dane słowo.

– Czyli na przykład pamiętam, że to były dwa słowa, albo pamiętam, że to było na literę taką albo się kończyło na taką, tak że już mam taki wzór lekki. Ale jeżeli nic mi to nie daje tak od razu, to staram się sobie przypomnieć sytuację, w której to słowo było użyte, kontekst, emocje, co ja wtedy czułam, z kim ja wtedy rozmawiałam, w jakim to było tekście, w jakim to było roku. Tak szukam, gdzie to było. A jeżeli to się nie uda, to może już tak gramatycznie się staram: jaka to była struktura gramatyczna, gdzie to stało w zdaniu. (1u, poz. 84)

– Albo sprawdzam od razu w telefonie, albo staram się sobie jakoś przypomnieć w sposób ruchowy. Często mam tak, że co jakbym miała ADHD trochę, ale jakby ruch pomaga mi, zawsze jak coś muszę coś robić rękoma albo nogami i wtedy łatwiej jest mi coś przypomnieć sobie. (7u, poz. 84)

– Układam sobie zdanie. Ostatnio miałam na wejściówce problem ze słowem, takie wyrwane z kontekstu i mówię, że przecież ja wiem to, ja to wiem, to jest w mojej głowie i ułożyłam sobie zdanie, i od razu słowo wpadło – „obsługiwać” byłoby „bedienen” i w ogóle wydawało mi się, że ono nie pojawiło się na żadnych zajęciach, a mimo to miałam wrażenie, że to słowo miałam w głowie, i się udało. Ułożyłam sobie zdanie i wpadło od razu. (...) Ja troszkę intuicyjnie podchodzę do języka i czasami buduję sobie słowa, które okazują się, że są prawdziwe. Czasami nie wychodzi takie słowo, nie udaje mi się go zbudować, ale konstruuje coś w swojej głowie, tak że tak intuicyjnie podchodzę do języka. Może tak na wycucie i w większości przypadków się udaje, nie zawsze, ale się udaje. Ostatnio stworzyłam jakieś słowo i było dobre... świnka skarbonka. Wiedziałam, że jest „Sparschwein” i udało mi się to połączyć, i było dobrze. (8u, poz. 82–84)

– Tak [tłumaczę na inny język obcy], bo mam nadzieję wtedy, że jakoś sobie przypomnę. Tak na norweskim na przykład, wypowiadam dane słowo w szwedzkim i się zastanawiam wtedy, jak to by mogło brzmieć i czy może to jest jednak to słowo. (7u, poz. 92)

Uczestnicy badania głównego nie opowiadali o tym, w jaki sposób próbują przypomnieć sobie dane słowo. Z ich wypowiedzi można wywnioskować, że jednostki leksykalne automatycznie wpadają im do głowy. Jedna z respondentek twierdzi, że osoby dwujęzyczne mogą próbować przypomnieć sobie dane słowo, przypominając sobie, jak ono brzmi w językach, które znają.

– Zauważyłam, ja tak robię, że jak nie znam jakiegoś słowa, to próbuję je powiedzieć po polsku i **jest jakaś możliwość, że ono brzmi podobnie albo tak samo w języku obcym**. Więc myślę, że **osoby dwujęzyczne też mogą tego próbować i mają dwa języki do wypowiedzenia tego słowa**. I też mogą łatwiej faktycznie skojarzyć to słowo, wydaje mi się. Bo jednak jak ja zapominam słowa, to mam w głowie to polskie słowo i próbuję sobie przypomnieć, jak było to w innym języku, a osoby dwujęzyczne mają już dwa słowa na starcie, więc **może łatwiej im jest przypomnieć sobie to**. (2u, poz. 84)

Uczestników badania uzupełniającego poproszono również o wypowiedzenie się na temat wykorzystywania przez osoby pochodzenia ukraińskiego strategii kompensacyjnych. Z wypowiedzi cytowanych poniżej wynika, że wykorzystywane są podobne strategie.

– Myślę, że **mogą działać na podobnych schematach**. Biorąc pod uwagę, że – według mnie przynajmniej – te strategie są bardzo dobrze działające i pomagające, myślę, że mogłyby korzystać również i z tych metod. (3u, poz. 70)

– Wydaje mi się, że jeżeli czegoś nie wiedzą, to pewnie od razu znają odpowiedź, założmy w tym drugim ojczystym języku, a na przykład ciężiej może im to przychodzi w tym, w którym chcą się właśnie wyśłowić, ale **na ogół chyba podobnie**. (6u, poz. 76–77)

– **Podobnie, myślę, że podobnie**. (...) Tak że myślę, że podobnie oni korzystają z tej kompensacji. (8u, poz. 92)

Respondent cytowany poniżej zauważył, że osoby pochodzenia ukraińskiego nierzadko wycofują się, gdy nie potrafią przypomnieć sobie danego wyrazu.

– W naszej grupie zazwyczaj to już działa na takiej zasadzie, że **brakuje mi słówka, to bardzo często się wycofuję, milczę** i liczę na to, że wykładowca czy osoba, z którą rozmawiam, domyśli się, o co mi chodzi z samego kontekstu wcześniejszego w zdaniu. **Rzadko kiedy widziałem, żeby ktoś starał się omawiać dane słowo** lub jakoś narzucać przynajmniej wskazówki dla odbiorcy. Zazwyczaj to jest ta zasada wycofania. Że nie wiem i koniec. (3u, poz. 98)

Nie zgadza się z tym respondentka cytowana poniżej, która uważa, że wręcz skuteczniej wykorzystują oni strategię kompensacji.

- Chyba tak, chyba **potrafią właśnie tak lepiej wytłumaczyć innymi słowami**. (9u, poz. 116)

Inna wypowiedź świadczy z kolei o częstszym wykorzystywaniu słowników i programu ChatGPT przez studentów pochodzenia ukraińskiego.

- Bardzo często, zauważyłam, że **oni sprawdzają sobie wszystko w tłumaczu**. Właśnie dziewczyny (...) zawsze na laptopie **sprawdzają wszystko w tłumaczu**, (...) w telefonie też, a ja i (...) na przykład, zapisujemy to i czekamy, aż ktoś wytłumaczy. (...) **Albo w ChatGPT**, to też widziałam. (7u, poz. 140–144)

Jedna z uczestniczek badania uzupełniającego zauważyła, że osoby dwujęzyczne w przypadku nieznamości danej jednostki leksykalnej mogą wypowiedzieć ją w jednym ze swoich języków ojczystych bądź obcych.

- Kiedy nie mają możliwości sprawdzić w słowniku, bo na przykład musieliby do telefonu zajrzeć, a nie możemy zbyt, to często takie coś widzę, że na przykład **oni w swoim ojczystym języku mówią**, bo też chyba wtedy po polsku na przykład nie znają odpowiednika, więc **mówią w jakimkolwiek języku, który znają**. I wtedy czasami to działa, czasami nie. (10u, poz. 156)

Z powyższych spostrzeżeń wynika, że istnieją różnice pomiędzy zastosowaniem strategii kompensacyjnych przez osoby jedno- i dwujęzyczne. Obie grupy deklarują wykorzystywanie parafraz, omówień i synonimów, jednakże studenci jednojęzyczni częściej starają się najpierw przypomnieć sobie dane słowo, wykorzystując w tym celu różnorodne techniki. Istnieje także różnica w deklarowanym użyciu translatora bądź słownika internetowego. Respondenci z grupy głównej twierdzili, że ze słowników korzystają często, a wśród uczestników badania uzupełniającego owe narzędzie nie było szczególnie omawiane. Ta rozbieżność może wynikać z tego, iż podczas zajęć na kierunkach neofilologicznych wykładowcy niejednokrotnie tłumaczą znaczenie danego wyrazu w języku polskim. Osoby pochodzenia ukraińskiego być może chcą przetłumaczyć dany wyraz na jeden ze swoich języków ojczystych. Taka strategia nie wynika jednak z naturalnej dwujęzyczności, lecz z tego, że językiem wyjściowym nie jest język ojczysty studentów.

5.7.5.4. ZAUWAŻANIE WŁASNYCH BŁĘDÓW

Uczestnicy badania głównego w swoich wypowiedziach zwrócili uwagę na to, że niejednokrotnie zauważają własne błędy, zanim zostaną one poprawione. Zauważono, że im wyższy poziom opanowania języka, tym większa świadomość własnych błędów. Respondenci badań uzupełniających również zwykle są świadomi swoich błędów, choć nie zawsze samodzielnie potrafią je poprawić. Poniższe wypowiedzi świadczą o tym, że respondentom zależy na poprawnych wypowiedziach w języku obcym.

– Tak. Ale nie zawsze sama go umiem poprawić, bo wtedy bym go nie popełniła po prostu. Ale wiem, że jest. (1u, poz. 100)

– W większości przypadków tak. Bo mam taką manierę podczas mówienia w języku obcym, że ja bardzo staram się nakładać nacisk na płynność mojej wypowiedzi. Na płynność i na jasny przekaz. W sensie, żeby było mnie dobrze słychać, żeby artykulacja była poprawna i tak dalej. Natomiast zdarza mi się popełniać pewne błędy językowe, gramatyczne, leksykalne, natomiast tak, zdaję sobie z nich sprawę. (3u, poz. 78)

– Tak. Ja jeszcze stosuję taką taktykę, że zanim w ogóle coś powiem, szczególnie w języku obcym, to muszę przez chwilę się zastanowić, jak to poprawnie gramatycznie, leksykalnie powiedzieć, uważać na rodzajniki, końcówki. Tak że ja to wszystko bardzo starannie robię. Kiedy użyję jakiegoś złego słówka albo nawet rodzajnika, to zanim pani zdąży mnie poprawić, to już sama to dostrzegam. (4u, poz. 82)

– Tak. Często tak mam właśnie, że mówię i za chwilę jakby sama się cofam i się poprawiam, że na przykład to nie był ten przyimek, to nie taka odmiana była na przykład, nie ten rodzajnik, tak że zazwyczaj znam swoje błędy. (6u, poz. 80)

– To po czasie zauważam, jak coś powiem i tak się potem zastanowię i widzę, że źle coś powiedziałam, a czasem nie. Zależy co. (9u, poz. 126)

Zarówno uczestnicy badań głównych, jak i uzupełniających dostrzegają własne błędy i starają się je poprawiać.

5.7.5.5. UNIKANIE TRUDNYCH SŁÓW ORAZ KONSTRUKCJI

Studenci, którzy wzięli udział w badaniu głównym, deklarują, że starają się wykorzystywać trudne słowa i konstrukcje głównie w celu ich utrwalenia. Stosowanie trudnych elementów pozwala je zapamiętać i podwyższyć poziom własnych kompetencji językowych. Chęć rozwijania się i doskonalenia umiejętności w języku obcym wynika przeważnie z zainteresowania językami, które towarzyszy respondentom. Wśród uczestników badania uzupełniającego pojawiły się jednak osoby, które unikają niektórych trudnych słów oraz konstrukcji.

– Tak, myślę, że tak. Jednak jeśli to jest taka żywa rozmowa, taka prawdziwa, to jednak używam konstrukcji, które mi najszybciej przychodzą do głowy, żeby ona była płynna. (...) Tak że ja nie próbuję na siłę używać skomplikowanych konstrukcji. (2u, poz. 86)

– Zdarza się. Szczególnie w wypowiedziach ustnych, ponieważ to się dzieje wszystko od razu i od razu trzeba o wszystkim myśleć. A kiedy wyrażam swoje myśli pisząc, to mam więcej czasu, mogę jeszcze w słowniku sprawdzić, jak coś zapisać. Ale mam ten problem, że znam i cały czas poznaję dużo bardziej specjalistycznych słów, takich trudniejszych, na wyższym poziomie i dalej pamiętam, co oznaczają i mam je w głowie cały czas, ale jakoś tak nie potrafię ich użyć, gdy się wypowiadam. (4u, poz. 80)

– Unikam, jak złożone jest słowo z kilku słów, i staram się nie używać, jak nie znam innego znaczenia, synonimu, to jest mi dużo trudniej, ale rzeczywiście w pracy też wplatamy w języku niemieckim słów i jak mam powiedzieć „Handlungsanleitungen”, łamię mi się język, to wolę powiedzieć „instrukcja procesowa” albo jakieś podobne słowo, tak że unikam. (8u, poz. 94)

– Tak. (...) Nie wiem, zawsze wolę na przykład prościej, ale pewnie coś powiedzieć. Wiem, że mniej błędów na przykład wtedy zrobię i tak łatwiej po prostu mi jest zawsze. Czy przy pisaniu, czy przy mówieniu. (9u, poz. 120–122)

– Tak. (...) Wydaje mi się, że bardziej mi zależy, żeby ktoś mnie zrozumiał, niż żeby użyć jakichś skomplikowanych słów czy konstrukcji, które może by pokazały, że umiem ten język dobrze, ale jednak dla mnie się bardziej liczy, żeby mnie ktoś zrozumiał. (10u, poz. 120–123)

Respondent cytowany poniżej unika trudnych konstrukcji jedynie na egzaminach.

– Nie. Znaczy **zależy**. Na **egzaminie tak**, bo wtedy wiem, że jest oceniana moja poprawność wypowiedzi, ale jak na przykład rozmawiam z native'em, to nie, bo jak coś powiem i czegoś nie jestem pewien, to się dopytuję. (...) **W życiu prywatnym nie unikam trudnych konstrukcji albo trudnych słów**, a na egzaminie tak, bo wiem, że może to mi zaszkodzić. (5u, poz. 96–97)

Z kolei respondentka, której wypowiedź przytoczono poniżej, jako jedyna z grupy uzupełniającej deklaruje celowe wykorzystywanie trudnych słów i konstrukcji.

– Jak już poznam jakieś słowa czy konstrukcje, no to **staram się jakby ich używać**. To nie jest tak, chyba że próbuję iść zawsze na łatwiznę i posługiwać się jakby tym, co potrafię, tylko jednak **wykorzystywać w praktyce to**, czego się trudniejszego nauczę. (6u, poz. 78)

Wypowiedzi zebrane w ramach badań w grupie uzupełniającej ukazują, że istnieje możliwość, iż osoby, które wychowywały się dwujęzycznie, częściej stosują trudne słowa i konstrukcje. Takie działanie może być efektem ich większej otwartości na język bądź mniejszych bariery językowej i strachu przed popełnieniem błędu. Ta kwestia wymaga jednak dalszego zbadania.

5.7.5.6. SUBIEKTYWNA OCENA NAKŁADU PRACY POŚWIĘCANEGO NA NAUKĘ JĘZYKA PRZEZ OSOBY DWUJĘZYCZNE

Uczestnicy badania głównego zwrócili uwagę na to, że potrzebują więcej czasu na naukę języka niż osoby jednojęzyczne głównie w kontekście przedmiotów związanych z tłumaczeniem na język polski. Badani podkreślili, że w kontekście czasu poświęconego na naukę języka ważny jest poziom wyjściowy danego języka. Wydawałoby się, że ze względu na opisane powyżej korzyści wynikające z dwujęzyczności nauka języka powinna przebiegać szybciej. Niektórzy badani – mimo podawania zalet dwujęzyczności – twierdzą, że osoby dwujęzyczne potrzebują więcej czasu na naukę języka obcego. Poniżej przytoczono wypowiedzi uczestników badania uzupełniającego na ten temat.

– Miałbym takie wrażenie, że **jednak poświęcają tego czasu więcej**, bo widać jakieś zmiany od początku studiów do teraz. I mam takie wrażenie, że jednak ich zaangażowanie mogło się zwiększyć. Że jednak **potrzebują bardziej przyłożyć się do niektórych spraw** względem języka, żeby móc się przede wszystkim swobodnie porozumiewać. (3u, poz. 102–103)

– Myślę, że **potrzebują więcej czasu**, bo właśnie wcześniej uczyły się dwóch języków naraz, **tylko naturalnie bardziej, z samego słuchu i mówienia, bez teorii**. I teraz nagle w wieku dwudziestu lat muszą się nauczyć **zupełnie nowej rzeczy**. Jeszcze tak myślę, że na etapie szkolnym to jest trochę łatwiej, bo młodszym osobom chyba łatwiej to przychodzi, ale ekspertem nie jestem, więc nie wiem. Ale tak mi się to wydaje, że **ogólnie jest im ciężiej**. (4u, poz. 108)

– (...) myślę, że **mogą więcej poświęcać czasu** ze względu właśnie, że porozumiewają się tymi dwoma językami i **muszą więcej energii poświęcić** temu, żeby nauczyć się kolejnego języka. (7u, poz. 150)

– Dlatego że mają już przynajmniej dwa języki i **dodatkowy język to też jest dodatkowe słownictwo**, gdzieś miejsce w głowie, tak że... są osoby, które osiem języków znają i nie mają problemu z głową, ale ja na przykład **co za dużo, to niezdrowo**, więc też staram się nie ładować, że tak powiem, zbyt dużo do głowy. (8u, poz. 120)

Cytowani uczestnicy badań uzupełniających wskazują, że osoby z dwujęzycznością naturalną nie posiadają umiejętności w formalnym uczeniu się języków obcych i dlatego potrzebują więcej czasu na jego naukę. Nie można się jednak z tym zgodzić, ponieważ takie osoby w trakcie edukacji również uczą się języków obcych, np. języka angielskiego. Kolejną kwestią poruszaną przez uczestników badania uzupełniającego jest możliwe przeciążenie zbyt dużą liczbą języków.

Nie wszyscy zauważają jednak taką zależność. Z wypowiedzi przytoczonych poniżej wynika, że nakład pracy poświęcany na opanowanie języka może być podobny w obu przypadkach. Nie bez znaczenia są też indywidualne predyspozycje danej osoby.

– Uważam, że nie, że raczej **podobnie co do osoby, która zna tylko jeden**. (10u, poz. 160)

– Myślę, że pozostanę przy tej pozytywnej wersji, że **jednak mniej, że łatwiej im to przychodzi**. (6u, poz. 104)

- Powiedziałbym, że to **ogólnie zależy od osoby**. Że nawet jak ktoś potrzebuje więcej czasu, żeby przyswoić jakąś informację, to ta dwujęzyczność też niewiele może pomóc. Tak mi się wydaje. (5u, poz. 118)
- **Mogą mniej poświęcać**. Ale też te osoby dwie, które znam, to były zdolne osoby. (1u, poz. 116)

5.7.6. WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI NA NAUKĘ PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH W POLSCE

Wypowiedzi uczestników badania głównego dotyczące wpływu ich dwujęzyczności na naukę przedmiotów kierunkowych skupiały się głównie na trudnościach (zob. podrozdział 5.5.1). Wymieniane przez respondentów problemy nie wynikały jednak z dwujęzyczności, ale z niewystarczającej znajomości języka polskiego, który jest językiem wyjściowym na kierunkach neofilologicznych w Polsce. Problematiczne są szczególnie słownictwo specjalistyczne i metajęzyk. Niektóre przedmioty są prowadzone w pełni, a inne częściowo w języku polskim. Respondenci badań uzupełniających pytani o wpływ naturalnej dwujęzyczności na studia na kierunku neofilologicznym w Polsce również mówili o niewystarczającej znajomości języka polskiego, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

- No na pewno jakieś są, tylko jakie konkretnie, to w sumie ciężko mi teraz stwierdzić. Wiem, że na przykład (...) **nie zna na tyle dobrze polskiego** i czasami **ma problemy na przykład z rozumieniem**, co się dzieje na wykładzie. (...) Że głównie jednak po polsku, że wybrała sobie kierunek u nas, a jednak ten język gdzieś tam myślę, że się go jakby nie uczyła tak jak niemieckiego, tylko go gdzieś tam nabyła po prostu z otoczenia i czasami właśnie nas pyta, żebyśmy jej coś wytłumaczyli inaczej albo właśnie na niemiecki w ogóle przetłumaczyli, żeby zrozumiała. (6u, poz. 122–124)
- **Jeśli nie zna się perfekcyjnie polskiego, to ciężko na jego podstawie się uczyć nowych języków**, bo im dalej w las, tym te słowa są rzadziej używane. Sama też zauważyłam, że w polskim jest dużo słów, których użyję może raz na pół roku albo coś takiego. Więc ciężko dojść do takiego poziomu, gdzie rozumie się absolutnie wszystko. Plus dodatkowo **na studiach jest też dużo nowych pojęć, jakichś językoznawczych czy gramatycznych**, to jednak mogą nam się bardziej kojarzyć, mieć

jakieś konotacje, bo powiedzmy, w gimnazjum coś tam było, a dla osób dwujęzycznych to może być zupełna nowość i zupełnie dla nich to słówko nie ma żadnego skojarzenia. Więc tak, to może być dużo trudniejsze. Że dla nich zagadnienie po niemiecku jest nowe i dodatkowo jeszcze opis po polsku też zawiera słowa, których nie rozumieją i to może sprawiać trudność. (2u, poz. 126)

– Też, jeśli chodzi o studia językowe, to, że te osoby nie umieją nazywać tych struktur gramatycznych, to też na jednym czy dwóch przedmiotach może przeszkodzić, bo nie wiedzą, co wstawić w lukę. Ale z drugiej strony, jak widzą zdanie, to czują, co wstawić w lukę, i myślę, że jak nauczyciel ich zna, to nie wstawi im złej oceny, bo dali tutaj Imperfekt zamiast Perfekt, gdzie to też pasuje. Ale na pewno muszą poświęcić czas na douczenie się nomenklatury. (1u, poz. 134)

– Pamiętam, że jak jeszcze był przedmiot gramatyka opisowa, szczególnie ćwiczenia, to (...) właśnie miała taki problem, że pani ją prosiła o konkretną część zdania czy mowy, i (...) w ogóle nie wiedziała, o co chodzi. (4u, poz. 98)

– Tak, uważam, że tak, bo dużo wykładowców używa dużo języka polskiego, na przykład tłumaczy na polski nam tylko i to może być mylące, bo jednak ukraiński czy rosyjski nie są tak podobne do polskiego. Ja też widzę po tych osobach, że one czasami nie rozumieją na przykład poleceń, nie wiedzą, co mają robić, i wtedy się pytają kogoś z grupy. (10u, poz. 200)

– Tak jak wcześniej powiedziałem, jednak widać te trudności w wielu zagadnieniach, szczególnie jeśli chodzi o te zagadnienia mocno gramatyczne bądź *stricte* literaturoznawcze, gdzie mocno odnoszą się do historii i trzeba używać odpowiednich pojęć, żeby zdefiniować tło historyczne na przykład. (3u, poz. 122)

Należy jednak zaznaczyć, że trudności podczas studiowania związane z niewystarczającą znajomością języka polskiego nie wynikają *stricte* z naturalnej dwujęzyczności. Zarówno powyższe wypowiedzi, jak i te z grupy głównej stanowią jednak istotną informację dla uczelni wyższych, które przyjmują na studia studentów zagranicznych, np. osoby pochodzenia ukraińskiego. Korzystne byłoby przeprowadzanie, przed rozpoczęciem pierwszego semestru studiów, kursów z języka polskiego (szczególnie ze specjalistycznego słownictwa, które umożliwiłyby uniknięcie późniejszych trudności). Podczas takich kursów warto byłoby również wyjaśnić studentom zagranicznym, jak wygląda polski system szkolnictwa wyższego, gdyż jego nieznamość również

była wymieniana przez uczestników badania głównego jako przyczyna trudności pojawiających się na studiach (zob. podrozdział 5.5.1).

Uczestnicy badań z grupy uzupełniającej ogólnie nie doświadczają podobnych trudności związanych z językiem polskim. Wyjątek stanowi poniższa wypowiedź, w której respondentka opowiada, że nie rozumiała znaczenia polskiego słowa podczas zajęć.

– Zdarza się i w jednym, i drugim języku. Na ochronie własności intelektualnej, jak pani doktor nie potrafiła wytłumaczyć, **co to jest topografia układów scalonych**, też nie potrafiłam się do tego odnieść, tak że w języku polskim pewne rzeczy są dla mnie też niepojęte, **jak nie znam, nie czytałam, ciężko mi jest się do tego odnieść.** (8u, poz. 140)

Inni respondenci nie wymieniali takich trudności, wskazując, że podobne sytuacje dotyczą ewentualnie zajęć prowadzonych w języku obcym.

– Pierwsza taka podstawowa, która przychodzi mi do głowy, to taka: **jeden czasownik w języku niemieckim i mnóstwo prefiksów**, które będą zmieniały znaczenie każdego z nich. Zwyczajnie myli mi się to w głowie. Jeśli nie użyję kontekstu i będę musiał tłumaczyć słówko wyrwane z tekstu, będę miał bardzo duże problemy, żeby to umiejscowić i przetłumaczyć sobie w głowie. (3u, poz. 114)

– Tak, **na języku gospodarczym na przykład**. Szczególnie w tym semestrze. Nie ważne, ile razy powtórzę sobie jakieś **słowo specjalistyczne**, to często nie mogę go zapamiętać mimo wszystko. (4u, poz. 128)

– Wiadomo, że tak. **Na gramatyce praktycznej często zdarzają mi się błędy**. Na praktycznej też. Mówię teraz **o gramatycznych błędach**. Że one często wynikają z pośpiechu albo... z lekkomyślności? Nie, to jest złe słowo. Że rzucam konstrukcję bez przemyślenia i tak na trzy czwarte przypadków trafię. Ale zawsze jest ta jedna czwarta, że coś tam nie zadziała. (5u, poz. 132)

– No na przykład właśnie te, o których mówiłam z **historii literatury**, to zdarzały się takie osoby, które **prowadziły to w tak szybkim tempie**, że czasami nie nadążaliśmy właśnie jakby z rozumieniem poszczególnych zdań, zwrotów, słów (...). Czasami po prostu no mieliśmy wrażenie, że tyle tego, że nawet już **czasami gubiliśmy się, nie widzieliśmy, o co mamy zapytać tak naprawdę**. (6u, poz. 116)

– Mam trudności, bo nie mam takiego dużego zasobu słów. Jak prowadząca mówi po niemiecku cały czas na wykładach, to tak średnio rozumiem. (9u, poz. 164)

Oprócz problemów z językiem polskim respondenci z grupy uzupełniającej wymieniali możliwość przeciążenia ilością treści jako przyczynę trudności wynikającą z dwujęzyczności. Poniżej cytowani uczestnicy badań uzupełniających twierdzą, że ze względu na to, że osoby dwujęzyczne znają już dwa języki ojczyste, mogą być one przeciążone ilością informacji.

– Podobne albo większe bym powiedziała, bo **ten dodatkowy język jeszcze**, wydaje mi się, że **komplikuje bardziej** to wszystko. (8u, poz. 160)

– Właśnie to, że trudniej im będzie, ze względu na to, że już mają **ten dodatkowy język i zmieszczenie tego wszystkiego w główce może być ciężkie**. (7u, poz. 188)

– Tak trochę się powołam na biologię, ponieważ myślę, i to chyba tak jest, że mózg osoby dwujęzycznej trochę inaczej pracuje. Bo już na pewnym etapie życia rozróżnia te dwa języki i wie, które słowa należą do którego języka. I **kiedy dochodzi coś nowego, jakiś przedmiot, to jest kolejna dawka wiedzy, tylko teraz tak właśnie teoretycznie**. Myślę, że takie osoby **muszą być wytrwałe na pewno** i podziwiam je za to, że tak dążą nawet do skończenia studiów. (4u, poz. 134)

5.7.6.1. *CODE-SWITCHING* W KONTEKŚCIE NAUKI PRZEDMIOTÓW KIERUNKOWYCH

Respondenci badań w grupie głównej niejednokrotnie wskazywali, że pojawia się u nich zjawisko mieszania języków zarówno w życiu codziennym, jak i podczas zajęć z przedmiotów kierunkowych na studiach. Badani deklarowali, że owe zjawisko odbierają jako naturalną i nieodłączną część ich życia. Podkreślili także, że często potrzebują chwili na „przełączenie się” między językami, gdy zajęcia w różnych językach odbywają się jedno po drugim (zob. podrozdział 5.5.2). Uczestnicy badań głównych nie rozpatrywali zjawiska *code-switching* jako negatywnego, aczkolwiek wymieniali je w kontekście trudności pojawiających się na studiach. Respondenci badań uzupełniających również poruszali ten temat podczas rozmów na temat trudności wynikających z dwujęzyczności, które mogą pojawić się podczas studiowania kierunków neofilologicznych.

– Myślę, że tak. Że może mieć. Że tam jest jeszcze więcej języków, które mogą się pomieszać. (2u, poz. 124–125)

– Być może tak, bo skoro mi się przytrafia, że mieszam języki, to te osoby mogą mieć, jest większa szansa, że im się zdarzy to samo. Tak uważam. Nie do końca wiem, jak to wytłumaczyć, bo na przykład jedne informacje przyswajają w innym języku, niż jest nauczany. To też może być potem cięższe dla nich, żeby przenieść jakąś informację albo naukę z jednego na drugi. Albo uczy im się lepiej w drugim języku. (5u, poz. 142–143)

Studenci, którzy wychowali się w środowisku jednojęzycznym też stosują *code-switching*, zwykle w sposób nieświadomy. Poniżej przedstawiono wybrane wypowiedzi na ten temat.

– Na przykład w niemieckim mi się to nie zdarza (...). Zauważam, że w mojej głowie często jest tak, że zaczynam zdanie po polsku, potem powiem jedno słówko po angielsku, a potem resztę po niemiecku na przykład. Jak sobie po prostu myślę do siebie, to tak. A zauważyłam mocno to w angielskim. Jak pracuję w kawiarni i tam czasem przychodzi ktoś, kto mówi po angielsku, to że cały czas ja mam ochotę powiedzieć coś po niemiecku. Mam w głowie takie wielkie słówko po niemiecku i ja muszę je przetłumaczyć na angielski. Ale czasami nawet mi się coś wyrwie, że powiem „O, bitte” zamiast „here you go” czy coś takiego. Tak że zauważyłam, jak najbardziej. (2u, poz. 122)

– Często jak jestem w domu, w takich prostych interakcjach, założmy z rodzicami, potrafię wprowadzać nawet takie proste słowa, zupełnie nieświadomie. Zamiast powiedzieć „przepraszam”, powiem „Entschuldigung”. Albo wchodzę do domu i nie mówię „dzień dobry”, tylko mówię „guten Tag”. I wszyscy już po prostu wiedzą, że ja tak funkcjonuję, bo zwyczajnie człowiek, kiedy przychodzi po ośmiu godzinach na wydziale, gdzie cały czas jest w tym trybie niemieckim, nawet jeszcze nie myśli o tym, żeby się przedstawiać, bo wie, że zaraz będzie musiał usiąść do zadań i zwyczajnie z tego języka dalej korzysta się. Z tego, co wiem, to jeszcze kilka osób z mojego roku też ma tego typu zachowania. (3u, poz. 118–119)

– Tylko właśnie te relacje niemiecki – angielski. Liczebniki ostatnio mi mocno z angielskiego wchodzą. Że mówię na zajęciach i moja świadomość wie, że mówię w języku obcym i mówię po niemiecku, a nagle zamiast „fünf”, powiedziałem „five”

i nagle cała sala się na mnie patrzy. Ja nie wiedziałem, o co chodzi. **Dopiero ktoś mi musiał uświadomić, co powiedziałem.** (5u, poz. 138)

– To prawda, czasami mówię coś w języku niemieckim i nagle wpada mi tam jakieś angielskie słowo, ale najczęściej jest to na angielskim, bo jednak teraz więcej używam języka niemieckiego i jak idę na angielski i chcę się jakoś wypowiedzieć, to albo nieświadomie mi te słowa niemieckie wchodzą, albo po prostu myślę, co chcę powiedzieć po angielsku, i cały czas mam niemiecki w głowie i jakby to są czasami nawet takie proste, podstawowe jakieś słownictwo, a mimo wszystko cały czas gdzieś siedzi ten niemiecki w głowie. (6u, poz. 118)

– Bardzo rzadko, ale tak. **Szczególnie jeżeli w krótkim czasie mówiłam w kilku językach** na przykład z jakimiś znajomymi, to czasami jakieś jedno słowo. Ale to właśnie najczęściej podobne języki: hiszpański z francuskim, angielski z niemieckim. (1u, poz. 130–131)

Przytoczone wypowiedzi ukazują, że zjawisko przełączania kodów językowych występuje zarówno wśród uczestników badania głównego, jak i uzupełniającego. U studentów jednojęzycznych zaobserwowano włączanie do wypowiedzi w języku L1 leksyki pochodzącej z języka L2, a także przełączanie kodów w obrębie opanowanych języków obcych. „Mieszanie się” języków może występować wśród badanych spontanicznie i jest naturalnym skutkiem długotrwałego kontaktu z różnymi językami.

5.7.6.2. PREFEROWANE PRZEDMIOTY KIERUNKOWE NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH

Studenci, którzy wzięli udział w badaniach w grupie głównej, deklarowali, że trudność sprawiają im głównie przedmioty, na których wymagana jest wysoka znajomość języka polskiego (zob. podrozdział 5.5.1). Respondenci badań uzupełniających jako przedmioty najtrudniejsze wymieniali różnorodne propozycje ze względu na indywidualne zainteresowania i preferencje. Poniżej zamieszczono kilka wypowiedzi, które pokazują zróżnicowanie odpowiedzi.

– **Psychologiczne przedmioty.** Takie przedmioty, że na przykład każdy coś tam kiedyś zasłyszał, ale trzeba się takiej dokładnej teorii wyuczyć. (1u, poz. 122)

- **Gramatyka opisowa** była dla mnie trudna, bo nie chciało mi się uczyć tych wszystkich nazw. (2u, poz. 110)
- Najcięższa była **historia Niemiec** i tego całego obszaru niemieckojęzycznego. (4u, poz. 112)
- **Wszystkie związane z językoznawstwem** są dla mnie wymagające, ponieważ jest dużo nowości. (5u, poz. 120)
- Wydaje mi się, że najtrudniejszym przedmiotem na moim kierunku była i no w sumie dalej **będzie historia literatury**, ponieważ ja nawet literaturą polską aż tak się nigdy nie interesowałam, a co dopiero jakby też obcojęzyczną. (6u, poz. 106)
- No to właśnie **prawo cywilne, ochrona własności intelektualnej, historia i kultura krajów niemieckiego obszaru językowego** i to, póki co to wszystko. (8u, poz. 126)
- Na przykład teraz mamy **leksykologię z leksykografią** i to mi się wydaje ciężkie, bo nie rozumiem na razie za bardzo tego przedmiotu. (9u, poz. 150)
- Tak, takie wszystkie rzeczy tego typu, czyli nie nauka samego języka, tylko o języku bardziej czy **o strukturach, o historii języka**, takie rzeczy, które trzeba na pamięć się nauczyć. (10u, poz. 170)

Uczestnicy badania głównego jako najprzyjemniejsze przedmioty niejednokrotnie wymieniali przedmioty związane z praktyczną nauką języka obcego (zob. podrozdział 5.5.3). Uczestnicy badań uzupełniających równie chętnie uczestniczą w takich zajęciach.

- **Praktyczne**, dużo rozmów, takie **dyskusyjne przedmioty**. Czystą **gramatykę też lubię**. Bo jak to profesor (...) powiedziała, to jest jak rozwiązywanie krzyżówek. (...) I rozmowy, dużo rozmów. Jakieś dyskusje, wymienianie się swoimi punktami widzenia. (1u, poz. 124)
- To się chyba nazywa **kurs podręcznikowy**. Jest prowadzony z panią doktor (...) i jest bardzo fajnie prowadzony. **Dużo rozmawiamy** i naprawdę te zajęcia to jest dla mnie taki relaks i można sobie po prostu pogadać po niemiecku, przy okazji **poznając różne fajne konstrukcje albo fajne słówka**. (2u, poz. 112)
- **Gramatyka praktyczna**. Niestety, już się skończyła. (4u, poz. 118)

– Powiedziałbym, że **praktyczna nauka języka**, bo faktycznie się dużo nauczyłem, jeśli chodzi o **komunikowanie się w niemieckim**. Że to jest najbardziej praktyczny przedmiot na moim kierunku i dużo z niego wyciągnąłem. (5u, poz. 124–125)

– Tak, **podstawy nauki języka niemieckiego**. (...) Bo w tym celu tu przyszłam i tak jak mówiłam już wcześniej, lubię ten język. Dla mnie jest on bardzo melodyjny, chciałabym mówić bez akcentu polskiego. (8u, poz. 128–132)

Na podstawie wypowiedzi uczestników badania głównego ustalono, że wpływ na preferencje dotyczące przedmiotów kierunkowych mogą mieć: możliwość wykorzystania wiedzy w praktyce bądź usystematyzowania jej, ciekawość przekazywanych treści, osobowość prowadzącego, jego zaangażowanie, sposób przekazywania wiedzy i dobór metod oraz odnoszenie sukcesów w nauce (zob. podrozdział 5.5.3). Te same aspekty zostały poruszone przez uczestników badania uzupełniającego, a ponadto wymieniono: nakład pracy konieczny do zaliczenia przedmiotu, zbieżność treści przedmiotu z zainteresowaniami, pobudzanie wyobraźni i kreatywności.

– Na pewno jest to kwestia **nakładu pracy, zainteresowań i atmosfery**, myślę, na zajęciach. I **kto to prowadzi**, to też jest ważne. Bo na przykład jeden przedmiot może być niefajny, a może być dobrze prowadzony. (1u, poz. 126)

– Myślę, że **moje codzienne zainteresowania** (...). (3u, poz. 112)

– Na pewno zależy od tego, kto uczy, **od wykładowcy**. (...) Tak, myślę, że **od tematu** też. (4u, poz. 124–126)

– Te, które **pobudzają wyobraźnię lub kreatywność**, są dla mnie bardziej interesujące. (5u, poz. 126)

– No oczywiście, tak, **osoba, która prowadzi dane zajęcia** czy wykład, ma ogromne znaczenie. Na przykład dzisiaj miałam metody przekładu języka (...), ale niestety pani doktor tylko czyta ze slajdów i (...) wydaje mi się, że na uczelni powinni pracować ludzie, którzy robią to z pasją i są w stanie jakoś zwerbować, zachęcić studentów właśnie do nauki, do rozwoju języka (...). **Wykładowca ma ogromne znaczenie**, ale czasami, mimo że jakby osoba jest naprawdę zaangażowana i świetna, no to jeżeli ktoś ma inne **preferencje**, to nie jest w stanie przekonać się do tematyki właśnie, (...) jak nam coś się nie podoba i nie wchodzi, czegoś nie lubimy, czymś się nie interesujemy, no to jakby i tak to niewiele zmienia, chociaż wtedy może bardziej

chcemy jakby wiedzieć coś na ten temat, tylko po to, żeby właśnie tej osobie, która tak się stara, nie było jakby przykro. (6u, poz. 114)

– **Moje zainteresowania**, myślę. Nie wiem, zawsze jakoś interesowałam się historią, historią Niemiec też (...). A te **trudniejsze przedmioty** po prostu sprawiają mi jakoś problem i dlatego ich nie lubię. (7u, poz. 172)

– Na pewno **prowadzący, jego charyzma** też ma znaczenie. Fajnie się idzie na takie zajęcia, gdzie nie zasypiamy. (8u, poz. 136)

– Głównie **wykładowca**, jak prowadzi te zajęcia. (9u, poz. 158)

– Myślę, że **zainteresowania** głównie. I chyba tyle. (10u, poz. 182)

5.7.6.3. ZAGADNIENIE DWUJĘZYCZNOŚCI NA KIERUNKACH NEOFILOLOGICZNYCH

W podrozdziale 5.5.4 przedstawiono wypowiedzi uczestników badania głównego dotyczące poruszania tematyki dwujęzyczności podczas kształcenia. Podkreślono istotność tej kwestii, wskazując, że jej podejmowanie może zachęcić studentów do refleksji nad własnym procesem nabywania i uczenia się kolejnych języków obcych. Uczestnicy badań uzupełniających również uważają, że tematyka dwujęzyczności jest ciekawa, aczkolwiek jedynie częściowe jej omówienie jest wystarczające. Badani nie czują potrzeby dalszego zgłębiania wiedzy na ten temat. Poniżej przedstawiono wypowiedzi respondentów o przedmiotach, na których poruszana jest tematyka dwujęzyczności.

– Nie wiem, czy na germanistyce na przykład ogólnie jest potrzebna bardzo pogłębiona analiza tego zagadnienia. (...) To zależy, bo też dla kogo jest ważne to zagadnienie? Bo na przykład jak ktoś jest dwujęzyczny albo jak ktoś chce wychowywać dzieci dwujęzyczne, to go to interesuje. A jeżeli ktoś nie ma w ogóle nic z tym wspólnego, to nie wiem, czy to jest mu potrzebne. Tak że odpowiedź: **wydaje mi się, że wystarczająco, a zawsze ktoś może się nauczyć albo właśnie zrobić doktorat, tak jakoś na własną rękę.** (1u, poz. 138)

– Tak, w sumie jest to ciekawe. I tak, myślę, że jak najbardziej, mógłby być poruszany ten temat. (...) **Jakiś tam blok tematyczny** na przykład na tej akwizycji, to jak najbardziej. (2u, poz. 134–136)

- Tak, było omawiane na zajęciach w zeszłym semestrze na **wprowadzeniu do problematyki akwizycji języka**. Tam były wprowadzone te pojęcia od Muttersprache do Zweitsprache i do Fremdsprache i tak, tam omawialiśmy te zagadnienia. One były bardzo szczegółowo wyodrębnione. **To były takie początkowe zajęcia** i przeznaczaliśmy na to dość sporo godzin wykładowych. (...) Myślę, że w takim stopniu jak na studenta germanistyki to było wystarczające omówienie. Szczególnie że ten przedmiot nie koncentrował się tylko na dwujęzyczności, tylko na ogólnych procesach akwizycyjnych. Myślę, że taki poziom wiedzy zdecydowanie wystarczył i był w dość przystępny sposób przedstawiony. Tak że myślę, że tak, że było w porządku. (3u, poz. 126–128)
- Tak, w trzecim semestrze **był przedmiot akwizycji** i uczyliśmy się, jak szczególnie dzieci przyswajają naukę języka obcego. Było też zagadnienie dwujęzyczności, jak to u nich działa. Nie za wiele pamiętam z tego przedmiotu, ale tak, pojawiło się. (...) **Nie czułam żadnego niedosytu albo nawet przesytu informacji**. (4u, poz. 136–142)
- Jest istotny, zwłaszcza że **mamy dużo osób z Ukrainy i powinniśmy lepiej poznać ten temat**. (7u, poz. 210)

Podjęmowanie tematu dwujęzyczności pozwala nie tylko zrozumieć własny proces przyswajania języka, ale i innych uczących się, w tym studentów pochodzenia ukraińskiego, którzy doświadczali naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej.

5.7.6.4. POSTRZEGANIE STUDENTÓW DWUJĘZYCZNYCH PRZEZ INNYCH STUDENTÓW ORAZ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Uczestnicy badania głównego twierdzą, że są zwykle pozytywnie odbierani przez innych studentów oraz nauczycieli akademickich. Wymienione zostały jedynie pojedyncze sytuacje, w których doświadczenia były negatywne (zob. podrozdział 5.5.5). Podczas rozmów ze studentami wychowanymi w środowisku jednojęzycznym również zauważono ich pozytywny stosunek do osób dwujęzycznych. Ich wypowiedzi niejednokrotnie wyrażały podziw, zazdrość czy zainteresowanie.

- **Zazdrość na pewno**. Zawsze zazdrościłam. Ale tak pozytywnie, bo **podziwiam po prostu**. (1u, poz. 140)

– Generalnie studenci postrzegają się jako studenci. To **nie jest rozróżnianie względem narodowości czy dwujęzyczności. Jesteśmy sobie równi** i tak się postrzegamy. Nikt nikogo z tego powodu nie krytykuje czy jakoś nie ocenia. Po prostu staramy się być w tym wszystkim razem (...). Więc **w gronie studentów nie ma z tym problemu.** (3u, poz. 130)

– Często spotykałem się z czymś takim, że jak mieliśmy osoby dwujęzyczne, to **prowadzący dopytywał, że „A jak jest w twoim kraju?” czy coś takiego. Że często dopytywał o różnice i czy są jakieś. A w postrzeganiu nie. Wydaje mi się, że jesteśmy równi wszyscy.** (5u, poz. 152)

– Ja postrzegam **bardzo pozytywnie.** Być może niedługo będę też czerpała jakieś korzyści, (...) mi pomoże, ale myślę, że ja **odnoszę się do niej bardzo pozytywnie.** (8u, poz. 178)

– Mam takie „wow!”, że **znają dwa języki.** Też nie zawsze w dobrym stopniu, na przykład polski, ale tak fajnie, że im wychodzi ta nauka. Na przykład mamy ten hiszpański z Hiszpanem i mówi po polsku. Nie mówi idealnie, ale „wow!”, fajnie, że jednak umie, rozumie i pewnie dalej się tam uczy. Fajnie. (9u, poz. 196)

– Raczej naturalne, ale też z takim trochę **zaciekawieniem** czasami, potem czasami rozmawiam z tymi osobami, się je pytam o jakieś **różnice językowe** czy nawet te różnice między tymi językami, które one znają, czyli na przykład, jak coś powiedzieć po ukraińsku, jak po rosyjsku, i się okazuje, że to jest inaczej. (10u, poz. 224)

– Ale od wykładowców myślę, że **bardziej pozytywnie,** oni się **starają pomagać** i tak czasami nie, że lepiej traktują, tylko tak są **bardziej wyrozumiali** na przykład i się starają, jak coś jest niezrozumiałe po polsku, to jakoś pomóc i żeby się dogadać. (10u, poz. 228)

Respondent cytowany poniżej przytoczył sytuację, w której pojawił się konflikt pomiędzy nauczycielem akademickim a studentem pochodzenia ukraińskiego.

– Natomiast **względem wykładowców** często widać takie podejście takiej **lekkiej alienacji tych studentów trochę.** Względem tego, że wiedzą, że **mogą być problemy w porozumiewaniu się z nimi,** trochę **unikają interakcji** i starają się jak najszybciej skończyć rozmowę, jak najszybciej przechodzić do meritum, żeby osoba nie rozplątała się w swoich dywagacjach na dany temat. I często to też prowadzi do nieporozumień, że sprawa w ogóle nie jest załatwiona albo **dochodzi do jakichś konfliktów.**

Taki błahy przykład chociażby z zeszłego semestru. Że dany wykładowca ma stopień doktora habilitowanego, więc cały czas będzie się zwracać do tej osoby per doktorze. I dochodzi do konfliktu. Dochodzi do eskalacji tego na gronie grupy. Wiadomo, to są takie dość blahe sprawy, ale jednak jest to jakaś sytuacja konfliktowa. (3u, poz. 130)

Badana, której wypowiedź zacytowano poniżej, wspomina z kolei sytuację, w której jej kolega z Białorusi musiał zmienić kierunek studiów ze względu na złe traktowanie ze strony nauczycieli akademickich na innej uczelni wyższej.

– Natomiast wiem, że (...) ma takie doświadczenia, jeśli mogę się do niego odnieść, bardzo złe. **Musiał zmienić kierunek studiów**, że wykładowcy... był niemiłe widziany na danym kierunku, na Akademii Morskiej bodajże, tak że dużo rozmawialiśmy na ten temat i coś takiego mi powiedział. (8u, poz. 178)

Negatywne nastawienie wobec niektórych osób ze względu na pochodzenie zaobserwowała wśród studentów inna respondentka.

– Przez studentów uważam, że **trochę czasami negatywnie niektórzy**. Dużo osób tak, znaczy to nie jest ze względu na dwujęzyczność tych osób, tylko myślę ze względu na pochodzenie, niestety. To słyszę czasami negatywne komentarze. (10u, poz. 228)

Złe traktowanie nie wynika w powyższych przypadkach z tego, że dana osoba jest dwujęzyczna, lecz ma podłoże w jej pochodzeniu bądź niewystarczającej znajomości języka polskiego. Na gorsze relacje może wpływać również izolowanie się wewnątrz własnej grupy narodowościowej i komunikowanie się w swoim języku ojczystym.

– Często są, **tworzą takie zamknięte grupki**, też zauważyłam albo się nie odzywają często. Jakby nie wiem, może boją się wypowiedzieć w tym drugim języku, na przykład tutaj, w polskim albo właśnie **rozmawiają między sobą bardzo często w swoim ojczystym, tym pierwszym języku**. (...) Może traktowani są jako tacy, nie wiem, mam wrażenie, że wyglądają na takich nieśmiałych wtedy trochę i może ze względu na to właśnie wykładowcy chcą im jakoś ułatwić, wyjaśnić coś. (7u, poz. 216–220)

Należy jednak zaznaczyć, że wobec dwujęzyczności nastawienie jest pozytywne. Studenci wyrażają zaciekawienie owym zjawiskiem i chętnie obserwują różnice pomiędzy danymi językami.

5.7.7. WPŁYW NATURALNEJ DWUJĘZYCZNOŚCI NA ROZWÓJ SPRAWNOŚCI I KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH

W podrozdziale 5.6 opisano, w jaki sposób naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska może wpływać na rozwój sprawności i kompetencji językowych. Podczas rozmów w grupie uzupełniającej pytano badanych o to, jak oceniają własny rozwój sprawności i kompetencji językowych oraz czy dostrzegają różnice pomiędzy osobistą sytuacją a tym, jak kształtują się owe sprawności i kompetencje u osób dwujęzycznych. Podczas rozmów w grupie uzupełniającej, tak jak w grupie głównej, zauważono dużą różnorodność w wypowiedziach. Osoby, które znają więcej niż jeden język obcy, niejednokrotnie mają inne spostrzeżenia na temat każdego języka. Rozwój sprawności i kompetencji językowych może zależeć od wielu czynników, a obszar, który dla jednego uczącego się jest z różnych względów szczególnie trudny, dla innego może być najłatwiejszy. Zwrócono jednak uwagę na pewne aspekty, które mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na rozwój sprawności i kompetencji językowych wśród osób pochodzenia ukraińskiego, m.in.:

- wynikające z dwujęzyczności: podobieństwa w słownictwie i gramatyce między językami słowiańskimi, znajomość wielu anglicyzmów, które występują w języku rosyjskim, wrażliwość na akcent wyrazowy;
- wynikające ze sposobów nauczania języka obcego na terenie Ukrainy: wschodni akcent nauczyciela języka obcego, doświadczenia z metodą gramatyczno-tłumaczeniową, brak praktykowania komunikacji;
- wynikające z niewystarczającego poziomu opanowania języka wyjściowego: problemy z tłumaczeniami, różnice w alfabecie.

Studenci, którzy wzięli udział w badaniach uzupełniających nieszczególnie dostrzegali takie różnice. Niejednokrotnie badani odpowiadali, że rozwój sprawności i kompetencji językowych przebiega tak samo u osób jedno- i dwujęzycznych, czego przykładem są poniższe wypowiedzi.

- Muszę przyznać, że chyba **nie zwróciłam nigdy na to uwagi**. (4u, poz. 158)
- Wydaje mi się, że nie. Jeżeli chodzi o nowy język, to **wszyscy musimy od początku go tak samo poznać**. (5u, poz. 178)
- Nie, **nie zauważam różnic**. (8u, poz. 214)

Respondent cytowany poniżej uważa z kolei, że ważniejsze niż doświadczenie naturalnej dwujęzyczności jest zaangażowanie studenta w proces uczenia się języka.

– Tak jak wcześniej powiedziałem, że te różnice są zauważalne, natomiast to też zależy, według mnie, przynajmniej na naszym roku, **od zaangażowania**. (3u, poz. 154)

Kilkukrotnie poruszono także kwestię wschodniego akcentu wśród uczących się pochodzenia ukraińskiego. Stwierdzenia o większej wrażliwości na akcent wyrazowy nie znajdują więc odzwierciedlenia w praktyce.

– Wydaje mi się, że na przykład (...) **ma trochę problem na przykład z wymową** przez to, że właśnie ten ukraiński jest jej ojczystym językiem, to po prostu ten **wschodni akcent** mimo wszystko słyszeć w jej niemiecko wymawianych słowach, więc **to jest chyba problem** i wydaje mi się, że no to jakby jest do wyuczenia, ale no trzeba na to poświęcić pewnie dużo czasu. (6u, poz. 144)

– Właśnie to, że czasem **ich wymowa różni się od naszej**. Jeśli my próbujemy mówić w danym języku, oni właśnie próbują, co jest bardzo dobre, ale **mówią właśnie z tym akcentem takim**, który czasem trudno jest zrozumieć. (7u, poz. 246)

– Oprócz tej **wymowy, że jest trochę gorsza**, to raczej nie. Żadnych innych takich nie zauważyłam problemów. (9u, poz. 236)

Pozytywny wpływ naturalnej dwujęzyczności na rozwój sprawności językowych poniższa respondentka badania uzupełniającego zauważa w kontekście sprawności mówienia, które może być swobodniejsze i bardziej naturalne.

– To z moich doświadczeń wydaje mi się, że te osoby sobie dość dobrze radzą z mówieniem. Czyli w przeciwieństwie do mnie nie mają jakiś dużych problemów, żeby tak bez przygotowania na przykład opowiedzieć o czymś czy na jakieś pytania odpowiedzieć. I chyba tyle, tak mi się wydaje, ale nie zauważyłam, żeby mieli jakieś problemy czy żeby im coś łatwiej szło, poza tym. (10u, poz. 252)

Autorka kolejnej wypowiedzi uważa zaś, że osoby dwujęzyczne mają dobrze rozwinięte sprawności mówienia i słuchania.

– Wydaje mi się, że to **mówienie jest bardzo dobrze rozwinięte**. Bo jednak jak się żyje w jakimś kraju, to się dużo mówi. Inne kompetencje? Pisanie? W tych czasach w ogóle się mało pisze. (...) **Bardziej są na pewno osłuchani z tym językiem**, bo czy to jakaś telewizja leci w domu. A jeśli chodzi o inny ich język, nowy, myślę, że słuchania sporo też. Te osoby też, **wydaje mi się, wiele z nich jest zainteresowanych**, żeby sobie coś na YouTube włączyć, posłuchać. I też nawet jeśli chodzi na przykład o angielski, to jak ktoś mieszka w Niemczech, to też angielskim się sporo otacza. Bo jednak jest dużo obcokrajowców, jakieś bilbordy po angielsku. Myślę, że głównie mówienie, słuchanie. Pisanie jest bardziej z wkładem własnym. A czytanie? Też się niestety mniej czyta teraz, w tych czasach. Więc tak naturalnie im przychodzą te dwie pierwsze umiejętności. (1u, poz. 150)

Inna badana zauważa, że osoby dwujęzyczne mają predyspozycje do ukształtowania dobrego akcentu w języku obcym oraz do szybszego tłumaczenia.

– Myślę, że to wszystko może być bardziej naturalne. Że na przykład wymowa, myślę, że są zasoby, żeby była lepsza, żeby szybciej była dobra, bo korzysta się z dwóch języków, czyli zna się dźwięki z dwóch języków, a jednak każdy język niesie ze sobą inne dźwięki. **Więc myślę, że tu są zasoby, żeby było lepiej**. Jeśli chodzi o słuchanie, to tak samo. Ma się większe doświadczenie. Pisanie i mówienie? Tu akurat nie wiem, czy w pisaniu i mówieniu. **Jeśli chodzi o przekład, też myślę, że może być łatwiej, bo ma się większe doświadczenie**, więcej się dzieje u tych osób w mózgu, mają na pewno więcej połączeń i też większe zaplecze, żeby coś zrozumieć, **żeby się podeprzeć innym językiem**. (2u, poz. 150–151)

Powyższe wypowiedzi ukazują, że wśród respondentów z grupy uzupełniającej różnice wymienione przez uczestników badania głównego nie są szczególnie zauważane. Z zewnątrz obserwowalny jest głównie akcent wschodni.

Analiza wywiadów przeprowadzonych w ramach badań w grupie uzupełniającej pogłębia niektóre poruszone w głównej analizie treści. Przeprowadzenie owych badań pozwoliło przedstawić szerszą perspektywę i skonfrontować wewnętrzną refleksję z zewnętrzną obserwacją zjawiska przez osoby, które wybrały podobną ścieżkę kształcenia, ale osobiście nie doświadczwały naturalnej dwujęzyczności.

ROZDZIAŁ 6

WNIOSKI Z PRZEPROWADZONEJ ANALIZY

Głównym celem niniejszej monografii było zbadanie wpływu dwujęzyczności na proces uczenia się kolejnych języków w trakcie studiów neofilologicznych. Aby zrealizować ten cel, postanowiłam uzyskać wewnętrzną perspektywę osób z biografią bilingwalną – studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce. Uzyskane wyniki uzupełniłam o wypowiedzi studentów wychowanych w środowisku jednojęzycznym. Badanie zaprojektowałam zgodnie z perspektywą socjologiczną. Zastosowałam podejście jakościowe, wykorzystując metodę indywidualnych wywiadów pogłębionych, a zebrany materiał przeanalizowałam za pomocą programu MAXQDA2022. W badaniu głównym uczestniczyło 18 osób, natomiast w badaniu uzupełniającym – 10 osób. Chociaż taki materiał nie stanowi próby reprezentatywnej, może być wartościowym źródłem hipotez do dalszych badań.

Główny cel badania sprecyzowałam poprzez wyznaczenie celów szczegółowych. Poniżej przedstawiłam cele szczegółowe oraz najważniejsze wyniki uzyskane w grupie głównej i uzupełniającej. Dokładny opis wyników znajduje się w rozdziale 5.

Rozpoznanie, jakimi postawami charakteryzują się studenci pochodzenia ukraińskiego wobec własnej dwujęzyczności oraz poszczególnych języków, którymi się posługują.

- 1) Respondenci⁴⁶ badania pozytywnie postrzegają zjawisko dwujęzyczności, zarówno w odniesieniu do własnych doświadczeń, jak i w perspektywie ogólnej. Osoby z bliskiego otoczenia badanych także pozytywnie odnoszą się do dwujęzyczności.
- 2) Naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska nie jest w opinii badanych jednak tak wyjątkowa i korzystna jak inne rodzaje dwujęzyczności, w których języki pochodzą z innych rodzin (np. dwujęzyczność ukraińsko-angielska).
- 3) Pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności wynika m.in. z praktycznych korzyści związanych ze znajomością wielu języków. Język postrzegany jest jako narzędzie komunikacji, a znajomość języków w opinii respondentów jest atutem na rynku pracy.
- 4) Dwujęzyczność pozwala na poznawanie innych kultur, np. poprzez czytanie książek bądź podróże.
- 5) W opinii respondentów naturalna dwujęzyczność może korzystnie wpłynąć na naukę bądź akwizycję kolejnych języków obcych, co ma związek z ich pozytywnym nastawieniem wobec tego zjawiska.
- 6) Badani pozytywnie wypowiadają się o dwujęzycznym wychowaniu, widząc w nim korzyść dla kolejnego pokolenia.
- 7) Mimo pozytywnego nastawienia do dwujęzyczności badani zauważają pewne wady: mieszanie się języków, stopniowe zapominanie języków, z których mniej korzystają, oraz trudności z rozróżnieniem podobnych języków.
- 8) Mimo pozytywnego nastawienia wobec dwujęzyczności badani w większości nie interesują się owym zjawiskiem i nie poszukują informacji na ten temat. Te same wyniki uzyskano w grupie uzupełniającej.

⁴⁶ W niniejszym rozdziale określenia „respondenci”, „badani”, „studenci” dotyczą uczestników badania głównego. W przypadku odniesień do wyników badania uzupełniającego stosowane jest doprecyzowanie.

- 9) Wobec języka rosyjskiego oraz ukraińskiego badani mają różne nastawienie, które wiąże się m.in. z regionem, z którego pochodzą, z sytuacją rodzinną i polityczną.
- 10) Stosunek wobec znajomości języków obcych jest wśród respondentów również pozytywny. Przyczyny pozytywnego nastawienia pokrywają się z korzyściami wynikającymi z dwujęzyczności. Badani podkreślają także, że wpływ na podejście do danego języka obcego ma jego brzmienie oraz stopień przydatności.
- 11) Uczestnicy badania uzupełniającego, którzy wychowali się w środowisku jednojęzycznym, również mają pozytywne nastawienie wobec dwujęzyczności.
- 12) Uczestnicy badania uzupełniającego rzadziej wymieniali praktyczne korzyści wynikające ze znajomości języka obcego, a częściej wyrażali się na temat walorów języka.

Poznanie motywacji wyboru przez osoby pochodzenia ukraińskiego kierunków neofilologicznych w Polsce.

Studenci pochodzenia ukraińskiego decydują się na podjęcie studiów neofilologicznych w Polsce m.in. ze względu na poniższe czynniki:

- 1) Badani są zainteresowani nauką języków obcych, co wynika głównie z ich wcześniejszych doświadczeń związanych z uczeniem się języków obcych.
- 2) Studenci zauważają u siebie pewne predyspozycje do nauki języków obcych, które w ich subiektywnej opinii mogą wynikać z naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej.
- 3) Dzięki ukończeniu kierunku neofilologicznego pojawiają się perspektywy zawodowe. Badani wypowiadali się głównie na temat zawodu tłumacza i nauczyciela.
- 4) Ukończenie kierunku neofilologicznego przyczynia się do rozwoju osobistego, umożliwiając podróże i codzienną komunikację za granicą (np. załatwianie spraw urzędowych).
- 5) Na podjęcie studiów w Polsce mogą mieć wpływ pozytywne doświadczenia związane ze studiowaniem w Polsce krewnych bądź znajomych respondentów. Niejednokrotnie na tę decyzję wpływa emigracja zarobkowa rodziców.

- 6) Badani decydują się na konkretny język ze względu na swoje wcześniejsze doświadczenia związane z nauką języka. Szczególnie atrakcyjne są kierunki, podczas których doskonalona jest znajomość dwóch języków obcych.
- 7) Podobne wyniki uzyskano w grupie uzupełniającej, choć poszczególne motywy opisywane były bardziej szczegółowo. Wpływ na formułowanie obszerniejszych opisów może mieć to, że respondenci badania uzupełniającego wypowiadali się w swoim języku ojczystym.

Poznanie subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka obcego.

- 1) W subiektywnej opinii badanych podobieństwa między językami słowiańskimi ułatwiają naukę języków z tej grupy. Badani obserwują podobne konstrukcje, wyrazy oraz frazeologizmy, które pozwalają im zrozumieć sens wypowiedzi. Podobne wyniki uzyskano w grupie uzupełniającej.
- 2) Zarówno podobieństwa, jak i różnice występujące pomiędzy językami ojczystymi a językami obcymi (nie tylko z grupy języków słowiańskich) ułatwiają w opinii respondentów tworzenie skojarzeń i tym samym lepsze zapamiętanie danych jednostek leksykalnych bądź konstrukcji.
- 3) Respondenci badań uzupełniających zauważyli, że osoby pochodzenia ukraińskiego lepiej zapamiętują słowa.
- 4) Badani zauważyli istotne podobieństwa w słownictwie niemieckim oraz rosyjskim.
- 5) Pomocne w nauce języków obcych są w opinii respondentów również angielszczyzny, które licznie występują w języku rosyjskim.
- 6) W subiektywnej ocenie respondentów ich naturalna dwujęzyczność pozytywnie wpływa na naukę kolejnych języków, ponieważ znają już techniki i metody uczenia się. Badani twierdzą, że nabyli pewne doświadczenia i wykreowali schematy, które pomagają w nauce kolejnych języków obcych. Respondenci badań uzupełniających przeciwnie uważają, że osoby z doświadczeniem naturalnej dwujęzyczności nie posiadają wiedzy na temat uczenia się języków obcych.

- 7) Badani uważają też, że mają lepiej rozwinięty aparat artykulacyjny, co pomaga w nauce wymowy w języku obcym. Respondenci badań uzupełniających zauważają z kolei u studentów pochodzenia ukraińskiego problem z wymową.
- 8) Negatywnym aspektem wynikającym z naturalnej dwujęzyczności wymienianym przez badanych jest nieświadome mieszanie się języków. Ze względu na to, że znają dużo języków, obserwują u siebie to zjawisko często. Respondenci badań uzupełniających również często zauważają wśród studentów pochodzenia ukraińskiego zjawisko negatywnego transferu językowego.
- 9) Ułatwieniem podczas nauki języka obcego jest w opinii badanych możliwość korzystania ze źródeł w różnych językach.
- 10) Podczas nauki słownictwa w języku obcym badani wykorzystują głównie strategie pamięciowe (m.in. fiszki, listy słów, tworzenie zdań z danymi wyrazami). Korzystają także ze strategii kognitywnych (szukanie analogii w językach ojczystych, porównywanie z innymi językami, szukanie skojarzeń) oraz społecznych (przeprowadzanie rozmów z rodzimymi użytkownikami języka).
- 11) Podczas nauki języka obcego respondenci tłumaczą dane jednostki leksykalne na język, w którym ekwiwalent najlepiej oddaje jego znaczenie.
- 12) Badani twierdzą, że z łatwością wykorzystują strategie kompensacyjne podczas nauki języka obcego. Najczęściej stosują parafrazy, omówienia i synonimy. Czasem tłumaczą na inny język obcy bądź ojczysty, pokazują obrazek lub proszą o pomoc. Stosowanie strategii kompensacyjnych poprzedzone jest próbą przypomnienia sobie danego słowa.
- 13) Respondenci niniejszych badań uważają, że zauważanie własnych błędów wymaga świadomości językowej i znajomości zasad oraz jest łatwiejsze na wyższych poziomach opanowania języka obcego. Podkreślają, że jeśli sami zauważą swój błąd, niezwłocznie go poprawiają. Podobnie wypowiedzieli się uczestnicy badania uzupełniającego.
- 14) Badani, w swojej subiektywnej opinii, nie unikają trudnych słów i konstrukcji, ponieważ chcą je utrwalić. Przyczyną ewentualnego unikania może być obawa przed popełnieniem błędu (głównie podczas mówienia).
- 15) W ocenie badanych własny nakład czasu pracy poświęcony na naukę języka obcego jest odpowiedni, tak jak poziom opanowania przez nich języka.

Potrzebują więcej czasu na naukę języka w kontekście przedmiotów związanych z tłumaczeniem na język polski.

Poznanie subiektywnej oceny różnic pomiędzy osobami pochodzenia ukraińskiego i polskiego w kontekście akwizycji języka obcego.

- 1) Badani zauważają podobieństwa pomiędzy swoją nauką języka obcego a nauką studentów jednojęzycznych.
- 2) Zarówno uczestnicy badania głównego, jak i uzupełniającego mają kłopot w podaniu podobieństw i różnic pomiędzy sposobami akwizycji języka obcego między osobami pochodzenia ukraińskiego i polskiego, ponieważ nie znają dokładnych sposobów uczenia się innych osób.
- 3) Porównując wyniki uzyskane w grupie głównej i uzupełniającej, można stwierdzić, że osoby jednojęzyczne wymieniły więcej sposobów nauki słownictwa niż studenci pochodzenia ukraińskiego.
- 4) W opinii respondentów z grupy głównej i uzupełniającej różnicą jest możliwość tłumaczenia na język polski, rosyjski i ukraiński przez studentów pochodzenia ukraińskiego, co ułatwia naukę języka.
- 5) Uczestnicy badania głównego i uzupełniającego, w subiektywnej ocenie, korzystają z tych samych strategii kompensacyjnych, choć jednojęzyczni studenci częściej starają się najpierw przypomnieć sobie dane słowo (zanim wykorzystają strategię kompensacyjną), wykorzystując w tym celu różnorodne techniki.
- 6) Według uczestników badania uzupełniającego osoby dwujęzyczne mogą próbować przywołać dane słowo z pamięci, przypominając sobie, jak ono brzmi w językach, które znają.
- 7) Wypowiedzi zebrane w ramach badań w grupie uzupełniającej ukazują, że osoby, które wychowywały się dwujęzycznie, częściej stosują trudne słowa i konstrukcje.
- 8) Zdaniem respondentów badania uzupełniającego studenci dwujęzyczni potrzebują więcej czasu na opanowanie języka ze względu na możliwe przeciążenie zbyt dużą liczbą języków.

- 9) Zarówno uczestnicy badania głównego, jak i uzupełniającego twierdzą, że nie ma zauważalnych różnic pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi w kontekście rozwoju sprawności i kompetencji językowych.

Rozpoznanie, czy – w subiektywnej ocenie respondentów – naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska ma wpływ na przyswajanie wiedzy podczas przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych.

- 1) W subiektywnej opinii respondentów największą przyczyną trudności pojawiających się podczas nauki przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych są niewystarczające kompetencje w zakresie języka polskiego, co nie wynika jednak z naturalnej dwujęzyczności.
- 2) Respondenci wymienili inne trudności, które również nie wynikają z naturalnej dwujęzyczności: stres podczas wypowiedzi ustnych, zbyt niski poziom opanowania języka docelowego, przeciążenie materiałem oraz nieznamość systemu polskiego szkolnictwa.
- 3) Wpływ na trudności w przyswajaniu wiedzy podczas przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych, w opinii respondentów, może mieć nieświadome przełączanie kodów oraz transfer negatywny. Owe zjawiska zauważają u siebie także uczestnicy badania uzupełniającego, choć zaznaczają, że częstotliwość jest większa u osób dwujęzycznych.
- 4) Według badanych ich naturalna dwujęzyczność nie pomogła im w zaliczeniu przedmiotów, na których omawiano zagadnienie dwujęzyczności. Podjęcie tej kwestii może jednak zachęcić do zainteresowania tematem.
- 5) W ocenie respondentów to, że są dwujęzyczni, nie wpływa na sposób traktowania ich przez innych studentów oraz nauczycieli akademickich, którzy są nastawieni pozytywnie bądź neutralnie.

Poznanie subiektywnej oceny wpływu naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych.

- 1) W opinii badanych naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska może wpływać na sposób nauki słownictwa oraz gramatyki ze względu na podobieństwa, jakie uczący się zauważa pomiędzy opanowanymi przez siebie językami.

- 2) Badani twierdzą, że na rozwój wymowy może wpływać ich wrażliwość na akcent wyrazowy.
- 3) Respondenci zwrócili uwagę na to, że mają problemy z przekładem na język polski. Trudności te nie wynikają jednak z naturalnej dwujęzyczności, tylko ze zbyt niskiego poziomu opanowania języka polskiego.
- 4) W kontekście rozwoju sprawności językowych badani zauważają, że trudności podczas słuchania mogą pojawić się, jeśli student był przyzwyczajony do wschodniego akcentu. Negatywny wpływ na rozwój sprawności mówienia mogą mieć wcześniejsze doświadczenia z uczeniem się metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Pisanie mogą utrudnić różnice pomiędzy alfabetem ukraińskim i rosyjskim a alfabetem języka docelowego. Te aspekty również nie wynikają z naturalnej dwujęzyczności, lecz z pochodzenia badanych.

Opisane powyżej wyniki przedstawiają osiągnięte cele poznawcze badania. W badaniu osiągnięto także cele praktyczne. Dzięki poznaniu trudności, które pojawiają się wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących kierunki neofilologiczne w Polsce, oraz ich preferencji związanych z przedmiotami kierunkowymi sformułowano **wskazówki dla osób tworzących programy studiów kierunków neofilologicznych, które są zainteresowane zwiększeniem liczby studentów pochodzenia ukraińskiego.**

Poniższe wskazówki pomogą sprawić, że dany kierunek będzie bardziej atrakcyjny dla studentów pochodzenia ukraińskiego:

- 1) Badani niejednokrotnie podkreślali, że niewystarczające kompetencje w zakresie języka polskiego stanowią dla nich trudność podczas nauki przedmiotów językowych oraz pozajęzykowych. Zasadne byłoby więc przeprowadzenie kursu z języka polskiego przed rozpoczęciem pierwszego semestru.
- 2) Szczególnie problematyczne dla studentów pochodzenia ukraińskiego jest słownictwo z zakresu metajęzyka oraz słownictwo specjalistyczne. Oferowanie dodatkowych zajęć o tej tematyce zdecydowanie zwiększyłoby atrakcyjność danego kierunku.
- 3) Korzystne byłoby organizowanie spotkań, podczas których studenci pochodzenia ukraińskiego rozmawialiby z Polakami na tematy związane z językiem, literaturą bądź kulturą Polski.

- 4) Studenci pochodzenia ukraińskiego przywiązują dużą wagę do praktycznych zalet ukończenia studiów. Warto byłoby umożliwić studentom wykorzystanie wiedzy w praktyce, np. poprzez oferowanie dodatkowych zajęć z praktycznej nauki języka bądź praktyk.

Przeprowadzone wywiady umożliwiły wgląd w wewnętrzną perspektywę studentów pochodzenia ukraińskiego na ich naturalną dwujęzyczność, a w szczególności na kształtowanie się ich własnej kompetencji językowej i poznawczej. Wykorzystanie metody indywidualnych wywiadów pogłębionych, mieszczącej się w obrębie metod jakościowych, pozwoliło poznać subiektywne opinie respondentów oraz umożliwiło przedstawienie różnych perspektyw. Wiele pytań badawczych w tym zakresie pozostaje wciąż otwartych i wymaga dalszych badań. Praca o charakterze eksploracyjnym umożliwiła jednak zaprezentowanie szerokiej perspektywy i poruszenie wątków, które mogą być dalej zgłębiane przy użyciu innych metod badawczych.

SPIS LITERATURY

- Adamowska, A. (2018). Motywy wyboru kierunku studiów na wydziale nauk ekonomicznych i informatyki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. *Nauki Ekonomiczne* 27, 203–218.
- Adamska, K. (2013). Język jako narzędzie poznania i komunikacji. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, 17, 21–37.
- Ahrenholz, B. (2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. W: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (red.), *Deutsch als Zweitsprache* (s. 3–16). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, E. (1992). Sind Kinder bessere Sprachenlerner? *Lernen in Deutschland*, 1, 6–19.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs: Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt.
- Arabski, J. (1985). *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: WSiP.
- Arabski, J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Arabski, J. (2007). Transfer międzyjęzykowy. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 341–352). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arcisz, A. (2003). Psychologiczne aspekty procesu uczenia się języka obcego. W: H. Komorowska (red.), *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki* (s. 29–38). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Arnberg, L. (1987). *Raising children bilingually: The pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aronin, L. (2019). What is multilingualism? W: D. Singleton, L. Aronin (red.), *Twelve Lectures in Multilingualism* (s. 3–34). Bristol: Multilingual Matters.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. W: P. Muysken, L. Milroy (red.), *One speaker, two languages. Cambridge. Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 115–135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Barac, R., Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background and education. *Child Development*, 83(2), 413–422.
- Bawej, I. (2019). Transfer językowy i jego negatywne aspekty w relacji język ojczysty – język obcy, pierwszy język obcy – drugi język obcy. Pobrane z: <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/transfer-jezykowy-i-jego-negatywne-aspekty-w-relacji-jezyk-ojczysty-jezyk-obcy-pierwszy-jezyk-obcy-drugi-jezyk-obcy,416.html> (2.12.2022).
- Baynham, M., De Fina, A. (2017). Narrative analysis in migrant and transnational contexts. W: M. Martin-Jones, D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 31–45). London/New York: Routledge.
- Bertelle, L. (2011). Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych. *Lingwistyka Stosowana*, 4, 241–249.
- Besemeres, M. (2004). Different languages, different emotions? Perspectives from autobiographical literature. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 140–158.
- Bhatia, T.K. (2007). Introduction. W: T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism* (s. 5–6). Oxford: Blackwell.
- Bhatia, T.K., Ritchie, W.C. (red.) (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. W: J. Kroll, A. De Groot (red.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (s. 417–432). New York: Oxford University Press. (tłum.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (2007), I. Kurcz (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269–295.
- Bialystok, E. (2017). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. W: R.E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Pobrane z: <https://www.enfant-encyclopedie.com/deuxieme-langue/selon-experts/lacquisition-dune-deuxieme-langue-le-bilinguisme-pendant-la-petite> (11.10.2023).
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, W. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303.
- Bialystok, E., Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325–339.
- Bialystok, E., Martin, M.M., Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 103–119.
- Bialystok, E., Senman, L. (2004). Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75(2), 562–579.

- Biedroń, A. (2009). Czy neurologia ma zastosowanie w dydaktyce nauczania języków obcych? W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 29–38). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bohn, R. (2003). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Boratyńska-Sumara, J. (2015). Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontakcie szkolnym: Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki. *Lingwistyka Stosowana*, 12, 15–33.
- Borecka, V.E. (2016). Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych. W: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (t. 6) (s. 149–170). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bracki, A. (2009). *Surżyk. Historia i terażniejszość*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Brzeziński, J. (1987). *Podstawy glottodydaktyczne nauczania języka polskiego dzieci polonijnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bunta, F., Ingram, D. (2007). The acquisition of speech rhythm by bilingual Spanish- and English-speaking 4- and 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 999–1014.
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings. W: M. Martin-Jones, D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 46–59). London/New York: Routledge.
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. W: T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (s. 114–144). Malden: Blackwell.
- Cabrejas-Peñuelas, A.B. (2012). The compensation strategies of an advanced and a less advanced language learner: A case study. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1341–1354.
- Carlson, S.M., Meltzoff, A.N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282–298.
- Chibaka, E.F. (2018). Advantages of bilingualism and multilingualism: Multidimensional research findings. W: S.B. Chumbow (red.), *Multilingualism and Bilingualism* (s. 15–36). London: IntechOpen.
- Chira, O. (2023). Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Praxisbericht über die Analyse von Sprachbiografien. W: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 4-a* (s. 54–59). Pobrane z: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/5944> (3.02.2024).

- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chung, H.H. (2006). Code switching as a communicative strategy: A case study of Korean-English bilinguals. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 293–307. DOI: 10.1080/15235882.2006.10162878.
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ciszewska-Psujek, U. (2020). Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej. *Logopedia*, 49(2), 199–217.
- Ciuk, S., Latusek-Jurczak, D. (2012). Etyka w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 1* (s. 23–40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cockiewicz, W. (2013). Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? *LingVaria*, 1(15), 201–213.
- Craik, F.I., Bialystok, E., Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726–1729.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Cunningham, U. (2020). *Growing Up with Two Languages. A Practical Guide for Multilingual Families and Those Who Support Them* (ed. 4). New York: Routledge.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018). Family language policy. W: J.W. Tollefson, M. Pérez-Milans (red.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (s. 420–441). New York: Oxford University Press.
- Czarnecka, M. (2013). Lernen Erwachsene Fremdsprachen anders? Motivation, Einstellungen, Angst als affektive Variablen im Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Kindern. *Germanica Wratislaviensia*, 137, 181–192.
- Czerwonka, A., Lib, W. (2019). Motywy wyboru studiów przez studentów – sprawozdanie z badań pilotażowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 30(4), 298–303.
- Darcy, N.T. (1953). A review of literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21–57.
- de Bot, K. (2004). The multilingual lexicon. Modelling selection and control. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17–32.
- de Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21.
- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411–424.

- De Keyser, R., Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean? W: J.F. Kroll, A.M.B. de Groot (red.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches* (s. 88–108). New York: Oxford University Press.
- Denzin, N.Y., Lincoln, Y. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dębski, R. (2015). Phonological patterns in the speech of Polish English bilingual children in Australia. Initial findings. *LingVaria*, 10(20), 27–40. DOI: 10.12797/LV.10.2015.20.03.
- Dietrich, R. (2004). Erstsprache – Muttersprache. W: U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier, P. Trudgill (red.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (s. 305–311). Berlin: de Gruyter.
- Długosz, P. (2015). Zjawisko edukacji transgranicznej na przykładzie ukraińskich studentów na Podkarpaciu. *Youth Policy: Problems and Prospects*, 6, 161–168.
- Długosz, P. (2018). Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 2(168), 67–92.
- Dörnyei, Z. (2015). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Drabczuk, M. (2022). Przyspieszona ukrainizacja językowa. *Komentarze IEŚ*, 676 (188/2022), 1–2.
- Duszczyk, M., Kaczmarczyk, P. (2022). Wojna i migracja: napływ uchodźców wojennych z Ukrainy i możliwe scenariusze na przyszłość. *CMR Spotlight*, 4(39), 2–14.
- Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- Dyszak, A. (1996). Wstęp do słowotwórstwa w ramach gramatyki opisowej języka polskiego na studiach polonistycznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska*, 40(17), 209–231.
- Eberhardt, P. (2009). Twórcy ukraińskiej geopolityki. *Przegląd Geograficzny*, 81(2), 145–171.
- Ecke, P. (2003). Book Review: Philip Herdina and Ulrike Jessner: *A Dynamic Model of Multilingualism*. Multilingual Matters, 2002. *Applied Linguistics*, 24(1), 125–129.
- Edmondson, W., House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen–Basel: Francke.
- Fałowski, A. (2011). Język ukraiński. W: B. Oczkowska, E. Szczepańska, przy współpracy T. Kwoki (red.), *Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny* (s. 127–144). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford–Malden: Wiley–Blackwell.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Garncarek, P. (2018). Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(22), 13–24.
- Gasińska, M. (2016). Studenci z Ukrainy w Polsce. Uwarunkowania, oczekiwania i opinie w świetle badania ewaluacyjnego w AFiB Vistula. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, 47(2), 127–147.
- Gergało-Dąbek, N. (2019). Pierwsza w niepodległej Ukrainie ustawa o języku ukraińskim. *Analizy/Społeczeństwo*, 23.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głowska-Soldatow, M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka: mity i fakty* (s. 422–431). Białystok: Trans Humana.
- Głuszkowski, M. (2011). Socjologizm teorii badań dwujęzyczności Uriela Weinreicha. *Roczniki Historii Socjologii*, 1, 101–117.
- Goldstein, B.A., Gildersleeve-Neumann, C.E. (2015). Bilingualism and Speech Sound Disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 237–244.
- Gorąca-Sawczyk, G. (2014). Różnorodność technik uczenia się słownictwa w języku obcym. *Neofilolog*, 2(43/2), 181–192. DOI: 10.14746/n.2014.43.2.4.
- Gould, S.J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Górska, A. (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*, 22, 357–370.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1–2), 163–187.
- Grosjean, F. (2000). *Myths about bilingualism*. Pobrane z: https://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html (9.12.2022).
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge–London: Harvard University Press.
- Grosjean, F., Byers-Heinlein, K. (2018). *The Listening Bilingual. Speech Perception, Comprehension and Bilingualism*. Hoboken: Wiley–Blackwell.
- Grotjahn, R. (2005). Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. W: H. Pürschel, T. Tinnefeld (red.), *Moderner*

- Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)* 38 (s. 186–202). Bochum: AKS-Verlag.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2* (s. 111–129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gugenberger, E. (2011). Hybridität und Translingualität: lateinamerikanische Sprachen im Wandel. W: E. Gugenberger, K. Saringen (red.), *Hybridität – Transkulturalität – Kreolisierung. Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas* (s. 11–49). Wien: LIT Verlag.
- GUS (2013). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/> (6.02.2022).
- GUS (2019). *Populacja cudzoziemców w Polsce w czasie COVID-19*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl> (6.02.2022).
- GUS (2022). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022 (wyniki wstępne)*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl> (23.11.2022).
- GUS (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2022/2023 (wyniki wstępne)*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl> (3.02.2024).
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hensel, P., Glinka, B. (2012). Teoria ugruntowana. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1* (s. 89–113). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hentschel, G. (2014). „Trasjanka” und „Surżyk” – zum Mischen von Sprachen in Weißrussland und der Ukraine: Einführung in die Thematik und Ausblick auf den Band. W: G. Hentschel, O. Taranenko, S. Zaprudski (red.), *Trasjanka und Surżyk – gemischte weißrussisch-russische und ukrainisch-russische Rede. Sprachlicher Inzest in Weißrussland und der Ukraine* (s. 1–26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heryng, J., Obrębska, M. (2018). Czy dwujęzyczność sprzyja kreatywności? Doniesienie z badań. *Investigationes Linguisticae, XLII*, 2–11.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren – Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hofmański, W. (2012). Języki w kontakcie. Fenomen słowiańskiej komunikatywności. *Slavia Occidentalis*, 69, 91–107.
- Hrycak, J. (2000). *Historia Ukrainy 1772–1999: narodziny nowoczesnego narodu*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.

- Hudson, R.A. (1996). *Sociolinguistics* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? W: B. Hufeisen, B. Lindemann (red.), *Teritarsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (s. 169–183). Tübingen: Stauffenberg.
- Hufeisen, B. (2000). *Dritt- und Teritarsprachenforschung*. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Universität Flensburg.
- Hufeisen, B. (2010). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. W: W. Hallet, F.G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 376–381). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hufeisen, B., Marx, N. (red.) (2004). *Beim Schwedischlernen waren Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag (Forum Angewandte Linguistik 44).
- Hufeisen, B. Marx, N. (red.) (2007). *EuroComGerm: Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Izdebska-Długosz, D. (2017). Transfer jako pojęcie kluczowe w analizie błędów studentów ukraińskojęzycznych w polszczyźnie. W: R. Kordonski, O. Kordonska, Ł. Muszyński (red.), *Ukraina – Polska: doświadczenia oraz perspektywy strategicznego partnerstwa* (t. 3) (s. 101–112). Lwów–Olsztyn: Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki.
- Izdebska-Długosz, D. (2022). Nauczanie i uczenie się języków obcych w kontraście z językami wschodniosłowiańskimi w opinii Słowian wschodnich – raport z badań. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*, 13(359), 30–43.
- Jakosz, M. (2018). Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz. *Glottodidactica*, 45(1), 49–66.
- Jakosz, M. (2020). Stellenwert des Deutschlernens in Polen – empirische Befunde zur Motivation zum Fremdsprachenlernen. *Prace Językoznawcze*, XXII(1), 61–85.
- Jakowenko, N. (2011). *Historia Ukrainy do 1795 roku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janaszek, K. (2019). Dwie sfery osobowości studenta rusycysty. *Przegląd Rusycystyczny*, 2(166), 201–214.
- Janaszek, K. (2021). Kompetencje użytkowników języka obcego. Wiedza socjokulturowa i kompetencja socjolingwistyczna studentów rusycystów. *Studia Rossica Posnaniensia*, 46(2), 281–291.
- Janicka, M. (2011). Środowisko społeczne i szkolne ucznia a efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych. *Neofilolog*, 36, 37–53.
- Jarecki, W. (2008). Motywy wyboru studiów i kierunku studiów wyższych. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 3, 143–153.

- Jarecki, W. (2015). Motywacje przy podejmowaniu studiów wyższych ekonomicznych. *Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym*, 18(3), 133–141.
- Jemielniak, D. (2012). *Badania jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jespersen, O. (1922). *Language*. New York: Holt.
- Jung, B., Günther, H. (2016). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung* (3. Aufl.). Weinheim–Basel: Beltz.
- Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaliska, M. (2018). Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji. W: S. Gucza (red.), *Studi@ Naukowe* 42. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kang, H.S. (2015). Korean Families in America: Their Family Language Policies and Home–Language Maintenance. *Bilingual Research Journal*, 38(3), 275–291.
- Kapera, I. (2017). Motywy wyboru i oczekiwania studentów z Ukrainy wobec kształcenia na kierunkach związanych z turystyką. *Turyzm*, 27(1), 19–23.
- Kärchner-Ober, R. (2009). *The German Language is Completely Different from the English Language: Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Teritärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenberg.
- Katchan, O. (2006). Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 155–172). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kenné, A. (2015). Motivation und Demotivation im Deutschunterricht an der Universität Dschang. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42(1), 71–86.
- Khan, K. (2017). The risks and gains of a single case study. W: M. Martin-Jones, D. Martin (red.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (s. 60–72). London–New York: Routledge.
- Kharkhurin, A.V. (2007). The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilingual's divergent thinking. W: I. Kecskes, L. Albertazzi (red.), *Cognitive Aspects of Bilingualism* (s. 175–210). Dordrecht: Springer.
- Kharkhurin, A.V. (2008). The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 225–243.
- Kiermasz, Z. (2015). Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami. *Konińskie Studia Językowe*, 3(4), 451–465.
- Klein, W. (1996). Language acquisition at different ages. W: D. Magnusson (red.), *The Life-span Development of Individuals: Behavioral, Neurobiological, and Psychosocial Perspectives: A Synthesis* (s. 244–264). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kleppin, K. (2001). Motivation – Nur ein Mythos? *Deutsch als Fremdsprache*, 38(4), 219–225.
- Kliś, M. (2016). Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych. *Państwo i Społeczeństwo*, 3, 113–129.
- Kohler, F.H. (1975). *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr.
- Kolber, M. (2015). Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących. *Polish Journal of Continuing Education*, 3, 30–38.
- Komorowska, H. (1975). *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kondrat, D. (2017). Kreatywne uczenie się słownictwa. *Języki Obce w Szkole*, 3, 47–53.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- König, K. (2016). Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-Türkinen auf den Ausdruck Muttersprache. W: M. Raml (red.), *Deutsch-türkische Sprachbiographien* (s. 269–294). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kostro-Olechowska, K. (2014). Różnice kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego licealistów z polskimi korzeniami ze Wschodu. *Języki Obce w Szkole*, 1, 109–112.
- Kovács, A.M., Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 106(16), 6556–6560.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif: Alemany Press.
- Krasowicz-Kupis, G., Dudka, M.J. (2023). Strategie uczenia się osób wielojęzycznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1), 101–121.
- Krawczuk, A. (2013). Co i jak myślą o polszczyźnie jej ukraińskojęzyczni użytkownicy (na podstawie badań nad świadomością normatywną studentów polonistyki lwowskiej). W: A. Rabczuk (red.), *Edukacja międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej* (s. 95–116). Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krawczyk, A., Lorenc, A. (2019). Diagnoza artykulacji u dzieci dwujęzycznych wychowujących się w środowisku polsko-amerykańskim. *Logopedia*, 48(2), 307–334.
- Księżyk, F. (2023). Die Auswirkung sprachbiographischer und sprachideologischer Faktoren auf den Sprachgebrauch bilingualer Sprecher:innen. *Prace Językoznawcze*, 25(1), 21–40.
- Księżyk, F. (2008). *Die deutsche Sprachinsel Kostenthal. Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Trafo Verlag.
- Kubicek, P. (2008). *The history of Ukraine*. Westport, London: Greenwood Press.
- Kubiciel-Lodzińska, S. (2012). Możliwości pozyskiwania studentów spoza Unii Europejskiej w kontekście przemian następujących w szkolnictwie wyższym województwa opolskiego – wyniki badań. *Barometr Regionalny*, 2(28), 101–105.

- Kurcz, I. (red.) (2006). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurcz, I. (2011). Charakterystyka kompetencji językowej – reprezentacje umysłowe. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka* (s. 249–268). Warszawa: Academica.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kyrc, B. (2016). Kompetencja fonologiczna a dojrzałość szkolna dziecka dwujęzycznego w Polsce. W: R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 133–146). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Labov, W. (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. W: J. Baugh, J. Sherzer (red.), *Language in use: Readings in sociolinguistics* (s. 28–66). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1967). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Max Heuber Verlag.
- Landry, R.S. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *The Modern Language Journal*, 58, 10–15.
- Laskowski, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Leopold-Mudrack, A. (1998). *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster: Waxmann.
- Lewandowska, I. (2004). Wywiad jako technika zdobywania informacji źródłowych w badaniu historii najnowszej. *Echa Przeszłości*, 5, 279–299.
- Lipczuk, R. (1985). Semantische Relationen im Bereich der Lexikalischen Tautonyme im Deutschen und Polnischen. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego DCCLXXXII*, 61–72.
- Lipczuk, R. (1992). Internacjonalizmy a „fałszywi przyjaciele tłumacza”. W: J. Maćkiewicz, J. Siatkowski (red.), *Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych* (s. 135–143). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Lipczuk, R. (2000). „Fałszywi przyjaciele tłumacza” w słownikach niemiecko-polskich. W: A. Kątny, K. Hejwowski (red.), *Problemy frazeologii i leksykografii* (s. 13–21). Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2013). *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lipińska, E., Seretny, A. (2012). *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Luchtenberg, S. (2000). Interkulturelle Wortschatzarbeit. W: P. Kühn (red.), *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion* (s. 223–248). Hildesheim–Zürich–New York: Georg Olms Verlag.
- Macalister, J., Mirvahedi, S.H. (2017). Beginnings. W: J. Macalister, S.H. Mirvahedi (red.), *Family language policies in a multilingual world: Opportunities, challenges, and consequences* (s. 1–10). New York: Routledge.
- Mackey, A., Gass, S.M. (2016). *Second Language Research. Methodology and Design*. New York: Taylor & Francis.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 7(2), 51–85.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Majewska, R. (2018). Autonomia w klasach dwujęzycznych: sprawozdanie z badań jakościowych. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(6), 171–185. DOI: 10.36575/2353-2912/1(6)2018.171.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matusiak, Ł. (2019). Integracja językowo-kulturowa studentów z Białorusi, Rosji i Ukrainy podejmujących studia na polskich uczelniach. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(2), 149–160. DOI: 10.17951/j.2019.32.2.149-160.
- Mericka, K. (2017). Motive für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache am Wellesley College (USA) und an der Universidade Federal de Minas Gerais (Brasilien). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(5), 641–659.
- Michalik, M., Czaplewska, E., Solak, A., Szkotak, A. (2019). Tempo artykulacji i tempo mówienia w dwujęzyczności równoczesnej nie zrównoważonej (na przykładzie wypowiedzi tworzonych przez dzieci flamandzko-polskojęzyczne). *Język Polski*, 99(1), 26–37.
- Miński, R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwość wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13(3), 30–51. DOI: 10.18778/1733-8069.13.3.02.
- Miodunka, W.T. (1977). Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych (cz. 1). *Przegląd Polonijny*, 131–141.
- Miodunka, W.T. (2003). *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków: Universitas.

- Miodunka, W.T. (2013). O definiowaniu języków *ojczystego* i *obcego* oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria*, 2(16), 275–283.
- Miodunka, W.T. (2016). Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. W: R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków* (s. 49–87). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Müller, B.D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Verlag.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197–220.
- Muszyński, M. (2010). Hiperpoligłoci – anomalia czy rezultat ciężkiej pracy, czyli o tym, co wyróżnia językowych geniuszy. *Rocznik Kognitywistyczny*, 4, 129–136.
- Nicińska, M. (2000). Indywidualne wywiady pogłębione i zogniskowane wywiady grupowe – analiza porównawcza. *ASK: Research and Methods*, 8, 39–50.
- Niestorowicz, T. (2014). Zjawisko interjęzyka w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*, 43–44, 33–42.
- Najwyższa Izba Kontroli (2021). *Kształcenie cudzoziemców na polskich uczelniach*. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl> (24.01.2022).
- Nowacka, D. (2017). Polacy uczą się ukraińskiego. Wpływ czynnika typologicznego na procesy przyswajania języków obcych. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 5, 143–150.
- OECD (2022). Pobrane z: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en/full-report.html (24.01.2022).
- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 2(06), 301–306.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2009). *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2014). Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego. *Lingwistyka Stosowana*, 9, 103–115.
- Olpińska, M. (2004). *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olszański, T. (2012). *Problem językowy na Ukrainie. Próba nowego spojrzenia*. Warszawa: Ośrodek Studiów Wschodnich.
- OPI (2023). *Cudzoziemcy na uczelniach w Polsce*. Pobrane z: www.opi.org.pl.

- Otwinowska, A., Banasik-Jemielniak, N., Białecka-Pikul, M., Kiebzak-Mandera, D., Kuś, K., Mięgisz, A., Szewczyk, J., Cywińska, M., Kacprzak, A., Karwala, M., Kołak, J., Łuniewska, M., Mieszkowska, K., Wodniecka, Z., Haman, E. (2012). Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy. *Neofilolog*, 39(1), 7–29.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 41, 271–278.
- Oxford, R.L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd ed.). Applied Linguistics in Action. New York: Routledge.
- Oxford, R.L. (2018). Language Learning Strategies. W: A. Burns, J.C. Richards (red.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (s. 81–90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó hIfearnáin, T. (2013). Family language policy, first language Irish speaker attitudes and community-based response to language shift. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 348–365.
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21(1), 45–78. DOI: 10.1515/mult.2002.004.
- Peal, E., Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23.
- Pearson, B.Z. (2008). *Raising a bilingual child. A step-by-step guide for parents*. New York: Living Language.
- Pędrak, A. (2018). Wielowymiarowość dwujęzyczności dzieci (w kontekście emigracji). *Spółczesność. Edukacja. Język*, 7, 149–163.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pietnoczka, P. (2018). Sytuacja językowa na Ukrainie w świetle powszechnego spisu ludności oraz badań socjologicznych. *Sprawy Narodowościowe Seria nowa*, 50, 1–14. DOI: 10.11649/sn.1671.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podhorodecki, L. (2022). *Dzieje Ukrainy. Ukraina i Ukraińcy w latach 1914–2022* (wyd. 3). Warszawa: Bellona.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish y Termino en Español: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics*, 18, 518–618.
- Poplack, S. (2001). Code-switching (linguistic). W: L. Wei (red.), *Bilingualism and multilingualism. Critical Concepts in Linguistics. 1* (s. 15–22). Abingdon: Routledge.
- Pułaczewska, H. (2018). *Mütter sprechen – Erziehung mit Herkunftssprache Polnisch am Beispiel Regensburg*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Rabiej, A. (2015). Podejścia do błędów i ich poprawy we współczesnej glottodydaktyce. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 22, 61–73. DOI: 10.18778/0860-6587.22.04.
- Račawska-Daniluk, M. (2017). *Czytanie i pisanie. Metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Račawska-Daniluk, M. (2020). *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii* (wyd. 2 popr.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ratajczak, J. (2020). *Języczni. Co język robi naszej głowie*. Kraków: Karakter.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301–316.
- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, C. (2017). Was Deutschlernende berichten und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können. *Fremdsprache Deutsch*, 57, 10–14.
- Riemer, C., Hufeisen, B. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. W: H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK 1* (s. 738–753). Berlin–New York: de Gruyter.
- Riemer, C., Wild, K. (2018). Individuelle Einflüsse auf den Fremdspracherwerb – Einführung in das Themenfeld. W: DAAD (red.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache* (s. 1–21).
- Ritter, A., Hochholzer, R. (2019). Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher. Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Critical Multilingualism Studies*, 7(3), 3–54.
- Roche, J. (2008). *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Romaine, S. (2006). The bilingual and multilingual community. W: T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (red.), *The handbook of bilingualism* (s. 385–405). Malden: Blackwell.
- Rost-Roth, M. (2001). Zweitspracherwerb als individueller Prozess. IV: Affektive Variablen. W: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.J. Krumm (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Tom 1* (s. 714–722). Berlin–New York: de Gruyter.
- Rost-Roth, M. (2010). Affektive Variablen/Motivation. W: H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. 1* (s. 876–886). Berlin–New York: de Gruyter.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., de Bot, K. (2011). Third Language Acquisition. W: J. Herschensohn, M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (s. 372–393). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rysicz-Szafraniec, J. (2021). Surżyk i jego recepcja wśród studentów ukrainistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. *Studia Ukrainica Posnaniensia*, 9(1), 85–98. DOI: 10.14746/sup.2021.9.1.07.
- Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25–38.
- Sala-Suszyńska, J. (2016). Dwujęzyczność jako wyzwanie edukacyjne. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(4), 131–144.
- Santiago-Rivera, A.L., Altarriba, J. (2002). The role of language in therapy with the Spanish-English bilingual client. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 30–38.
- Saunders, G. (1982). *Bilingual children. Guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. Christmas (1988). *Bilingual children. From birth to teens*. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. W: W. Schneider, M. Hasselhorn (red.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (s. 38–49). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–13.
- Schramm, K., Marx, N. (2017). Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. W: M. Becker-Mrotzek, H.J. Roth (red.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (s. 211–220). Münster: Waxmann.
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch*. München–Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Serczyk, W.A. (2001). *Historia Ukrainy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonton, D.K. (2008). Bilingualism and Creativity. W: J. Altarriba, R.R. Heredia (red.), *An introduction to Bilingualism. Principles and Processes* (s. 147–166). New York–London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singleton, D., Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83–96.
- Ślawecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1* (s. 56–87). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Smith-Christmas, C. (2016). *Family language policy: Maintaining an endangered language in the home*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Solmecke, G. (red.) (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (Informationen zur Sprach- und Literaturwissenschaft 6). Paderborn: Schöningh.
- Sopata, A. (2009). *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sopata, A. (2013a). Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. W: S. Puppel, T. Tomaszewicz (red.), *Scripta manent – res novae* (s. 399–408). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sopata, A. (2013b). Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka. *Lingwistyka Stosowana*, 7, 135–144.
- Sopata, A. (2019). Dwujęzyczność dzieci a ich rozwój poznawczy i językowy. *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego*, 7, 16–23.
- Sopata, A., Długosz, K. (2020). Deutsch als schwächere Sprache bei deutsch-polnisch bilingualen Kindern: Studie zur Negation- und Verbstellung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 48(2), 269–297.
- Sopata, A., Długosz, K. (2022). Age of Onset Effects in Child Bilingual Acquisition: Identifying the Turning Point. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 22(3), 1–23.
- Sopata, A., Długosz, K., Brehmer, B., Gielge, R. (2021). Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential acquisition: Null subjects and null objects in Polish-German bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 25(3), 687–707.
- Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (2015). *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Spiropoulou, P. (2005). Fehler im Tertiärsprachenunterricht. Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmen des Projekts „Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch“ (2000–2003).
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2020). Problematyka badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków obcych na przykładzie języka hiszpańskiego. *Neofilolog*, 55(2), 209–223.
- Stasiak, H. (2000). Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. W: B. Kiełar, T. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka* (s. 402–427). Warszawa: Graf-Punkt.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2010). Metody jakościowe, metody ilościowe: Hamletowski dylemat czy różnorodność wyboru? *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 87–96.

- Stępkowska, A. (2017). Rodzinna polityka dwujęzyczności w Polsce na wybranym przykładzie. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, XVII, 329–343.
- Stępkowska, A. (2019). *Pary dwujęzyczne w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stolz, T., Kolbe, K. (red.) (2003). *Methodologie in der Linguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung* (2. Aufl.). München: UTB.
- Studenna-Skrukwa, M. (2015). Rosyjskojęzyczny patriotyzm ukraiński. O zmianie funkcji języka rosyjskiego na Ukrainie pod wpływem Euromajdanu i wojny w Donbasie. *Kultura i Społeczeństwo*, 59(2), 165–181. DOI: 10.35757/KiS.2015.59.2.9.
- Studium Europy Wschodniej UW (2023). *Badanie: Rośnie odsetek Ukraińców uważających ukraiński za język ojczysty oraz posługujący się nim na co dzień*. Pobrane z: <https://studium.uw.edu.pl/badanie-rosnie-odsetek-ukraincow-uwazajacych-ukrainski-za-jezyk-ojczysty-oraz-poslugujacy-sie-nim-na-codzien/> (22.01.2022).
- Sunderland, J. (2015). Research Questions in Linguistics. W: L. Litosseliti (red.), *Research Methods in Linguistics* (s. 9–28). London: Bloomsbury Academic.
- Szczodrowski, M. (2017). Procesy przyswajania, uczenia się i użycia języka. *Studia Rossica Gedanensia*, 4(2017), 141–150.
- Szydło, J. (2014). Rola języka w kształtowaniu ukraińskiej kultury narodowej. *Ekonomia i Zarządzanie*, 6(1), 112–124.
- Szymańska, A., Köhler, C. (2018). Pogłębiony wywiad indywidualny z dziennikarzem: uwagi warsztatowe. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess (red.), *Metody badań medjoznawczych i ich zastosowanie* (s. 219–242). Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ.
- Tahta, S., Wood, M., Loewenthal, K. (1981). Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation. *Language and Speech*, 24(4), 363–372.
- Targońska, J. (2011). Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. *Glottodidactica*, 37, 117–127.
- Tönshoff, W. (2004). Der Unterricht in zweiten oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. W: K.R. Bausch, F.G. Königs, H.J. Krumm (red.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 226–237). Tübingen: Narr.
- Urbanikowa, J. (2011). Europejska polityka językowa i jej implikacje dla polskich szkół wyższych na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego. W: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych* (s. 128–143). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

- Urząd do spraw Cudzoziemców (2025). *Obywatele Ukrainy w Polsce – raport*. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce—aktualne-dane-migracyjne2?utm_source=chatgpt.com.
- van Wijgerden, L. (2022a). Erziehung zur Mehrsprachigkeit am Beispiel der Erfahrungen von Germanistik-Studierenden ukrainischer Herkunft. *Colloquia Germanica Stetinensia*, 31, 157–170.
- van Wijgerden, L. (2022b). Hilft natürliche Zweisprachigkeit im Fremdsprachenstudium? – eine Studie am Beispiel von Germanistik-Studierenden mit ukrainischem Hintergrund. W: R. Nadobnik, V. Warditz (red.), *Sprachkontakt und interlinguale Kommunikation: Deutsch, Polnisch und andere Sprachen* (s. 103–113). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Voytyuk, O. (2019). Problem języka ukraińskiego na Ukrainie na tle aneksji Krymu i wojny w Donbasie. *Sprawy Narodowościowe Seria nowa*, 51, 1–20. DOI: 10.11649/sn.1857.
- Walworth, M., Dewar, A., Ennever, T., Takau, L., Rodriguez, I. (2021). Multilingualism in Vanuatu: Four case studies. *International Journal of Bilingualism*, 25(4), 1120–1141. DOI: 10.1177/13670069211023132.
- Waschewski, T., Grotlischen, A., Müller, A. (2022). Schriftstrukturorientierte Zugänge zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 121–140.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Weinreich, U. (1977). *Sprachen im Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. Mit einem Nachwort von A. de Vincenz*. München: Verlag C.H. Beck.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., Romcea, R. (2010). Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. München: Goethe Institut.
- Wilson, A. (2004). *Ukraińcy*. Warszawa: Świat Książki.
- Wilson, I., Gick, B. (2014). Bilinguals use language-specific articulatory settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(2), 361–373.
- Wochelski, M. (2020). Historyczne i polityczne aspekty ukraińskiej drogi ku niepodległości. *Refleksje. Pismo naukowe studentów i doktorantów WNPiD UAM*, 22, 71–86. DOI: 10.14746/r.2020.2.6.
- Wodniecka, Z., Craik, F. I., Luo, L., Bialystok, E. (2010). Does bilingualism help memory? Competing effects of verbal ability and executive control. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 575–595.
- Wodniecka, Z., Haman, E. (2013). Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi psychologia. W: D. Praszalowicz, M. Łuźniak-Piecha, J. Kulpińska (red.), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych*,

- socjologicznych i kulturowych* (s. 299–318). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wodniecka, Z., Mieszkowska, K., Durlík, J., Haman, E. (2018). Kiedy $1 + 1 \neq 2$, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i). W: E. Czaplewska (red.), *Logopedia międzykulturowa* (s. 92–131). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., Duyck, W. (8–9 maja 2014). *The effects of immersion on cognitive development in preschool children* [referat]. Psycholinguistics in Flanders (PIF), Annual Conference, Ghent, Belgium.
- Woźniakowski, W. (1982). *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wróbel, S. (2013). Ewolucja dyspozycji do zachowań kooperacyjnych a komunikacja symboliczna. Przypadek Petera Gärdenforsa. W: P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Ewolucja języka. Ewolucja teorii językoznawczych* (s. 27–53). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróblewska-Pawlak, K. (2004). *Język – tożsamość – imigracja: O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkających we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*. Warszawa: Instytut Romanistyki. Uniwersytet Warszawski.
- Yekelchik, S. (2009). *Ukraina. Narodziny nowoczesnego narodu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zaborek, Ł. (2018). Kierunki badań nad dwujęzycznością – perspektywa psychologiczna. *Psychologia Wychowawcza*, 56(14), 231–249.
- Zinkiewicz-Tomanek, B. (2016). Stan języka ukraińskiego po odzyskaniu przez Ukrainę niepodległości w sierpniu 1991 roku. *Półrocznik Językoznawczy Tertium*, 1(1&2), 224–233. DOI: 10.7592/Tertium2016.1.2.Zinkiewicz.

SPIS RYSUNKÓW

1. Drzewo kodowe – główne zagadnienia	110
2. Drzewo kodowe – sposób postrzegania zjawiska (własnej) dwujęzyczności	111
3. Drzewo kodowe – motywacje wyboru studiów neofilologicznych	132
4. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę języków obcych	149
5. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych w Polsce . .	196
6. Drzewo kodowe – wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na rozwój sprawności i kompetencji językowych	221
7. Drzewo kodowe – badania w grupie uzupełniającej	230

SPIS WYKRESÓW

1. Uznawanie języka ukraińskiego za ojczysty (w %)	82
--	----

SPIS TABEL

1. Terminy i ich znaczenia oraz wybrane cechy	42
2. Nabywanie a uczenie się	45
3. Czynniki wpływające na uczenie się i akwizycję języka	58
4. Nabywanie L1 a nabywanie L2	66
5. Problemy oraz cele poznawcze badania	90
6. Problemy badawcze, zmienne i wskaźniki	91
7. Harmonogram wywiadów	99
8. Termin i forma rozmowy	100
9. Badanie główne 1 – informacje biograficzne	103
10. Badanie główne 2 – informacje biograficzne	104
11. Badanie uzupełniające – zmienne i wskaźniki	105
12. Badanie uzupełniające – informacje biograficzne	108
13. Miasto rodzinne i język, którym badany posługiwał się w dzieciństwie w domu rodzinnym	118

ANEKS

ZAŁĄCZNIK 1.

KWESTIONARIUSZ WYWIADU DLA GRUPY GŁÓWNEJ

Informacje biograficzne

- Proszę się przedstawić (gdzie Pan(i) zamieszkuje, ile ma Pan(i) lat?).
- Od jak dawna mieszka Pan(i) w Polsce? Czy mieszkał(a) Pan(i) w innym państwie?
- Jakiej jest Pan(i) narodowości?
- Jaki jest język ojczysty Pana/Pani matki oraz ojca?
- Jakimi językami się Pan(i) posługuje?
- W jaki sposób Pan(i) stał(a) się dwujęzyczny(-a)? (jeśli wychowanie dwujęzyczne, to w jaki sposób: strategia miejsca, osoby itd.)
- Proszę opowiedzieć, jak Pan(i) dorastał(a). Czy zamieszkiwał(a) Pan(i) ciągle w tym samym miejscu? Jeśli były jakieś przeprowadzki, to ile Pan(i) miał(a) lat? Jak opisał(a)by Pan(i) swoje dzieciństwo?
- Jaki kierunek Pan(i) studiuje? Na jakiej uczelni?
- Czy studia neofilologiczne to pierwsze studia przez Pana/Panią podjęte? Jeśli nie, to jakie były wcześniej?

Sposób postrzegania zjawiska (własnej) dwujęzyczności

1. Jakie ma Pan(i) nastawienie wobec własnej dwujęzyczności? (pozytywne, negatywne)
2. Jakie ma Pan(i) nastawienie wobec poszczególnych języków, którymi się Pan(i) posługuje?

3. Co wpływa na Pana/Pani nastawienie wobec poszczególnych języków? Czy miały miejsce jakieś nieprzyjemne bądź przyjemne sytuacje, które wyniknęły z posługiwania się innym językiem?
4. Jakie, w Pana/Pani mniemaniu, nastawienie wobec dwujęzyczności mają Pana/Pani rodzice? Czy motywowali oni Pana/Panią do podjęcia studiów neofilologicznych? Jaką wartość ma znajomość języków obcych w Pana/Pani rodzinie?
5. Jak ma Pan(i) nastawienie wobec języka, który Pan(i) studiuje?
6. Czy zjawisko dwujęzyczności samo w sobie interesuje Pana/Panią?
7. Czy własny bilingwizm motywuje Pana/Panią do zdobywania wiedzy na temat dwujęzyczności jako zjawiska?
8. Skąd Pan(i) czerpie wiedzę na temat dwujęzyczności jako szerszego zagadnienia?

Motywacje wyboru studiów neofilologicznych

9. Dlaczego zdecydował(a) się Pan(i) na studia na kierunku neofilologicznym?
10. Dlaczego Pan(i) wybrał(a) język ...?
11. Czy jakaś osoba szczególnie Pana/Panią motywowała do podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym? (np. rodzice, nauczyciel)
12. Jaki zawód chciał(a)by Pan(i) wykonywać w przyszłości? Czy Pana/Pani zdaniem studia neofilologiczne pomogą w przygotowaniu do wykonywania tego zawodu? Jakie perspektywy się dzięki tym studiom pojawiają?
13. Jak Pan(i) wyobraża sobie swoją przyszłość?
14. Czy zainteresowanie dwujęzycznością skłoniło Pana/Panią do podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym? Czego spodziewał(a) się Pan(i) dowiedzieć/nauczyć na tym kierunku studiów?
15. Czy na wcześniejszych etapach edukacji nauka języka przychodziła Pani/Panu z łatwością?
16. Czy łatwość przyswajania języka miała wpływ na to, że wybrał(a) Pan(i) studia na kierunku neofilologicznym?
17. Jakie miał(a) Pan(i) oczekiwania wobec kierunku studiów przed rozpoczęciem pierwszego semestru? Jak one się zmieniły na przełomie kolejnych lat? Czy studia ostatecznie spełniły te oczekiwania? Jakież?
18. Czy ma Pan(i) zamiar ukończyć studia? Czy jest Pan(i) zadowolony(-a)?

19. Czy przed rozpoczęciem studiów neofilologicznych myślał(a) Pan(i) o rozpoczęciu innego kierunku studiów? Jaki to był kierunek? Dlaczego zmienił(a) Pan(i) zdanie?

Strategie uczenia się języka

20. Czy podczas nauki kolejnego języka obcego zauważa Pan(i) jakieś korzyści bądź trudności wynikające z dwujęzyczności?
21. W jaki sposób postępuje Pan(i), gdy ma Pan(i) problem z przypomnieniem sobie jakiegoś słowa bądź konstrukcji w języku obcym?
22. Czy wie Pan(i), co to jest strategia kompensacji? Czy stosuje Pan(i) parafrazowanie, omówienia, by pokryć braki leksykalne i strukturalne? Czy przychodzi to Panu/Pani z łatwością? Czy uważa Pan(i), że jednojęzyczni koledzy i koleżanki mają z tym problem?
23. Czy unika Pan(i) trudnych słów oraz konstrukcji? Jak wygląda to u Pana/Pani kolegów z roku?
24. Czy jest Pan(i) świadom(a) popełnianych błędów? Czy zauważa je Pan(i) sam(a), zanim ktoś Pana/Panią poprawi?
25. Czy Pana/Pani jednojęzyczni koledzy i koleżanki są, Pana/Pani zdaniem, na podobnym poziomie językowym co Pan(i)?
26. W jaki sposób Pan(i) uczy się słownictwa? (listy słów, całe zdania itd.)
27. Jeśli nie może sobie Pan(i) przypomnieć jakiegoś słowa w języku obcym, to czy tłumaczy je Pan(i) na jeden ze swoich ojczystych języków? Na który?
28. Czy myśli Pan(i), że dwujęzyczność może mieć wpływ na to, w jaki sposób uczymy się języka obcego?
29. Czy zauważa Pan(i) jakieś różnice pomiędzy własną nauką języka a nauką kolegów/koleżanek jednojęzycznych?
30. W jaki sposób Pana/Pani jednojęzyczni koledzy i koleżanki radzą sobie, gdy zabraknie im słowa w języku obcym?
31. Jak dużo czasu poświęca Pan(i) na naukę języka?
32. Czy w Pana/Pani opinii jednojęzyczni koledzy i koleżanki potrzebują więcej czasu na naukę języka? Na podstawie jakich spostrzeżeń wyciągnął/wyciągnęła Pan(i) taki wniosek?

Wpływ dwujęzyczności naturalnej na studiowanie neofilologii

33. Co sprawia Panu/Pani największą trudność podczas studiowania? Jakie przedmioty są wyjątkowo trudne? Dlaczego?
34. Który przedmiot na studiach nazwał(a)by Pan(i) swoim ulubionym?
35. Czy woli Pan(i) przedmioty literaturoznawcze, czy językoznawcze?
36. Co ma wpływ na to, które przedmioty Pan(i) preferuje?
37. Czy pojawiają się u Pana/Pani trudności językowe? Na jakich przedmiotach?
38. Czy zauważa Pan(i) u siebie takie zjawisko jak mieszanie języków?
39. Czy uważa Pan(i), że bilingwizm ma wpływ na pojawiające się trudności językowe i pozajęzykowe? Na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych?
40. Czy zagadnienie dwujęzyczności było w jakiś sposób obecne w dotychczasowym przebiegu zajęć na studiach neofilologicznych? W jakim kontekście? Czy własna dwujęzyczność ułatwiła w jakiś sposób zaliczenie przedmiotu związanego z dwujęzycznością?
41. Czy studia neofilologiczne pomogły Panu/Pani w lepszym poznaniu własnej dwujęzyczności? Jeśli tak, to jaka wiedza i jakie doświadczenia zdobyte na studiach się do tego przyczyniły? (językoznawcza, literaturoznawcza, kształcenie nauczycielskie, inne)
42. W jakim stopniu zostały spełnione Pana/Pani oczekiwania związane ze studiami? Czy wybrał(a)by je Pan(i) jeszcze raz?
43. Czy zjawisko dwujęzyczności powinno być uwzględnione w spektrum tematycznym zajęć na studiach neofilologicznych? W jaki sposób? W jakim wymiarze?
44. W jakim stopniu dwujęzyczność ma wpływ na to, jak postrzegają Pana/Panią inni studenci oraz nauczyciele akademicy? Czy uważają, że jest Panu/Pani łatwiej? W jaki sposób uzewnętrzniają oni swój sposób postrzegania osób dwujęzycznych?

Wpływ dwujęzyczności naturalnej na rozwój sprawności i kompetencji językowych

45. W której ze sprawności językowych i obszarów kompetencji (słuchanie, mówienie, pisanie, czytanie, nauka słownictwa, gramatyka, wymowa) czuje się Pan(i) najpewniej?

46. Co w nauce języka przychodzi Panu/Pani z większą łatwością, a co sprawia problemy?
47. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności przekładu ustnego i pisemnego? Czy czuje Pan(i), że tłumaczenie przychodzi z łatwością?

ZAŁĄCZNIK 2.

KWESTIONARIUSZ WYWIADU DLA GRUPY UZUPEŁNIAJĄCEJ

Informacje biograficzne

- Proszę się przedstawić (gdzie Pan(i) zamieszkuje, ile Pan(i) ma lat?).
- Od jak dawna mieszka Pan(i) w Polsce? Czy mieszkał(a) Pan(i) w innym państwie?
- Jakiej jest Pan(i) narodowości?
- Jaki jest język ojczysty Pana/Pani matki oraz ojca?
- Jakimi językami się Pan(i) posługuje?
- W jaki sposób Pan(i) stał(a) się dwujęzyczny(-a)? (jeśli wychowanie dwujęzyczne, to w jaki sposób: strategia miejsca, osoby itd.)
- Proszę opowiedzieć, jak Pan(i) dorastał(a). Czy zamieszkiwał(a) Pan(i) ciągle w tym samym miejscu? Jeśli były jakieś przeprowadzki, to ile Pan(i) miał(a) lat? Jak opisał(a)by Pan(i) swoje dzieciństwo?
- Jaki kierunek Pan(i) studiuje? Na jakiej uczelni?
- Czy studia neofilologiczne to pierwsze studia przez Pana/Panią podjęte? Jeśli nie, to jakie były wcześniej?

Sposób postrzegania zjawiska dwujęzyczności

1. Jakie ma Pan(i) nastawienie wobec dwujęzyczności?
2. Co wpływa na Pana/Pani nastawienie wobec dwujęzyczności?
3. Jakie, w Pana/Pani mniemaniu, nastawienie wobec dwujęzyczności mają Pana/Pani rodzice? Czy motywowali oni Pana/Panią do podjęcia studiów neofilologicznych? Jaką wartość w Pana/Pani rodzinie ma znajomość języków obcych?
4. Jakie ma Pan(i) nastawienie wobec języka, który Pan(i) studiuje?
5. Czy zjawisko dwujęzyczności samo w sobie interesuje Pana/Panią?
6. Skąd Pan(i) czerpie wiedzę na temat dwujęzyczności jako szerszego zagadnienia?

Motywacje wyboru studiów neofilologicznych

7. Dlaczego zdecydował(a) się Pan(i) na studia na kierunku neofilologicznym?
8. Dlaczego Pan(i) wybrał język ...?
9. Czy jakaś osoba szczególnie Pana/Panią motywowała do podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym?
10. Jaki zawód chciał(a)by Pan(i) wykonywać w przyszłości? Czy Pana/Pani zdaniem studia neofilologiczne pomogą w przygotowaniu do wykonywania tego zawodu? Jakie perspektywy się dzięki tym studiom pojawiają?
11. Jak Pan(i) wyobraża sobie swoją przyszłość?
12. Czy zainteresowanie dwujęzycznością skłoniło Pana/Panią do podjęcia studiów na kierunku neofilologicznym? Czego spodziewał(a) się Pan(i) dowiedzieć/nauczyć na tym kierunku studiów?
13. Czy na wcześniejszych etapach edukacji nauka języka przychodziła Pani/Panu z łatwością?
14. Czy łatwość przyswajania języka miała wpływ na to, że wybrał(a) Pan(i) studia na kierunku neofilologicznym?
15. Jakie miał(a) Pan(i) oczekiwania wobec kierunku studiów przed rozpoczęciem pierwszego semestru? Jak one się zmieniły na przełomie kolejnych lat? Czy studia ostatecznie spełniły te oczekiwania? Jakież?
16. Czy ma Pan(i) zamiar ukończyć studia? Czy jest Pan(i) zadowolony(-a)?
17. Czy przed rozpoczęciem studiów neofilologicznych myślał(a) Pan(i) o rozpoczęciu innego kierunku studiów? Jaki to był kierunek? Dlaczego zmienił(a) Pan(i) zdanie?

Strategie uczenia się języka

18. Czy podczas nauki kolejnego języka obcego zauważa Pan(i) jakieś korzyści bądź trudności wynikające z dwujęzyczności, które pojawiają się u Pani/Pana kolegów/koleżanek z roku?
19. W jaki sposób postępuje Pan(i), gdy ma Pan(i) problem z przypomnieniem sobie jakiegoś słowa bądź konstrukcji w języku obcym?
20. Czy wie Pan(i), co to jest strategia kompensacji? Czy stosuje Pan(i) parafrazowanie, omówienia, by pokryć braki leksykalne i strukturalne? Czy przychodzi to Panu/Pani z łatwością?

21. Czy uważa Pan(i), że dwujęzyczne osoby inaczej korzystają z omówionych strategii?
22. Czy unika Pan(i) trudnych słów oraz konstrukcji? Jak wygląda to u Pana/Pani dwujęzycznych kolegów/koleżanek?
23. Czy jest Pan(i) świadom(a) popełnianych błędów? Czy zauważa je Pan(i) sam(a), zanim ktoś Pana/Panią poprawi?
24. Czy Pana/Pani dwujęzyczni koledzy i koleżanki są, Pana/Pani zdaniem, na podobnym poziomie językowym co Pan(i)?
25. W jaki sposób Pan(i) uczy się słownictwa? (listy słów, całe zdania itd.)
26. Jeśli nie może sobie Pan(i) przypomnieć jakiegoś słowa w języku obcym, to czy tłumaczy je Pan(i) na inny język? Na który?
27. Czy myśli Pan(i), że dwujęzyczność może mieć wpływ na to, w jaki sposób uczymy się języka obcego?
28. Czy zauważa Pan(i) jakieś różnice pomiędzy własną nauką języka a nauką kolegów/koleżanek dwujęzycznych?
29. W jaki sposób Pana/Pani dwujęzyczni koledzy i koleżanki radzą sobie, gdy zabraknie im słowa w języku obcym?
30. Jak dużo czasu poświęca Pan(i) na naukę języka?
31. Czy w Pana/Pani opinii, dwujęzyczni koledzy i koleżanki potrzebują więcej/mniej czasu na naukę języka? Na podstawie jakich spostrzeżeń wyciągnął/wyciągnęła Pan(i) taki wniosek?

Studia neofilologiczne

32. Co sprawia Panu/Pani największą trudność podczas studiowania? Jakie przedmioty są wyjątkowo trudne? Dlaczego?
33. Który przedmiot na studiach nazwał(a)by Pan(i) swoim ulubionym?
34. Czy woli Pan(i) przedmioty literaturoznawcze, czy językoznawcze?
35. Co ma wpływ na to, które przedmioty Pan(i) preferuje?
36. Czy pojawiają się u Pana/Pani trudności językowe? Na jakich przedmiotach?
37. Czy zauważa Pan(i) u siebie takie zjawisko jak mieszanie języków?
38. Czy uważa Pan(i), że bilingwizm ma wpływ na pojawiające się trudności językowe i pozajęzykowe? Na naukę przedmiotów kierunkowych na studiach neofilologicznych?

39. Czy zagadnienie dwujęzyczności było w jakiś sposób obecne w dotychczasowym przebiegu zajęć na studiach neofilologicznych? W jakim kontekście? Czy osoby dwujęzyczne lepiej poradziły sobie z zaliczeniem przedmiotu związanego z dwujęzycznością?
40. W jakim stopniu zostały spełnione Pana/Pani oczekiwania związane ze studiami? Czy wybrał(a)by je Pan(i) jeszcze raz?
41. Czy zjawisko dwujęzyczności powinno być uwzględnione w spektrum tematycznym zajęć na studiach neofilologicznych? W jaki sposób? W jakim wymiarze?
42. W jaki sposób postrzega Pan(i) osoby dwujęzyczne na studiach? W jakim stopniu ich dwujęzyczność ma wpływ na to, jak postrzega ich Pan(i), inni studenci oraz nauczyciele akademicy? Czy uważa Pan(i), że osobom dwujęzycznym jest łatwiej/trudniej? Dlaczego?

Rozwój sprawności i kompetencji językowych

43. W której ze sprawności językowych i obszarów kompetencji (słuchanie, mówienie, pisanie, czytanie, nauka słownictwa, gramatyka, wymowa) czuje się Pan(i) najpewniej?
44. Co w nauce języka przychodzi Panu/Pani z większą łatwością, a co sprawia problemy?
45. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności przekładu ustnego i pisemnego? Czy czuje Pan(i), że tłumaczenie przychodzi z łatwością?
46. Czy zauważa Pan(i) różnice pomiędzy osobami jedno- i dwujęzycznymi w kontekście poziomu sprawności językowej i kompetencji językowych?

Wpływ naturalnej dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków podczas studiów neofilologicznych

W monografii podjęto temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na kształtowanie się kompetencji językowej i poznawczej na studiach neofilologicznych. Badania przeprowadzono wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce.

Celem poznawczym badań było zgłębienie wiedzy na temat dwujęzyczności naturalnej, a w szczególności dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej wśród studentów kierunków neofilologicznych w Polsce. Część teoretyczna prezentuje całościowy przegląd literatury dotyczący dwujęzyczności oraz akwizycji języka. Przeprowadzono także szczegółową analizę sytuacji językowej Ukrainy. Perspektywa socjologiczna stanowi punkt wyjścia do zaprojektowania badania, w którym wykorzystano metodę indywidualnych wywiadów pogłębionych. Wywiady w grupie głównej przeprowadzono wśród studentów pochodzenia ukraińskiego, którzy doświadczyli naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej i podjęli studia neofilologiczne w Polsce. Rozmowy przetranskrybowano, a następnie poddano analizie przy pomocy programu MAXQDA2022.

Badania pozwoliły uzyskać wgląd w perspektywę respondentów na temat ich własnej dwujęzyczności. W monografii przedstawiono opinie i refleksje studentów pochodzenia ukraińskiego na temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze, strategie uczenia się języka, naukę przedmiotów pozajęzykowych na studiach neofilologicznych oraz rozwój sprawności i kompetencji językowych. Opisano również, w jaki sposób badani postrzegają własny proces przyswajania języka w odniesieniu do studentów z rodzin jednojęzycznych.

Wypowiedzi respondentów świadczą o pozytywnym nastawieniu wobec dwujęzyczności, które wynika m.in. z praktycznych korzyści wynikających ze znajomości wielu języków. Badani zauważają u siebie pewne predyspozycje do nauki języków obcych, które w ich opinii mogą wynikać z ich dwujęzyczności. W ocenie respondentów zauważalny jest wpływ naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze oraz strategie uczenia się języka obcego. Badani w wywiadach wskazują głównie na korzyści, ale także na trudności wynikające z ich naturalnej dwujęzyczności podczas studiów na kierunku

neofilologicznym. Możliwość rozwoju własnych zainteresowań związanych z nauką języka, perspektywy zawodowe oraz możliwość komunikacji w języku obcym stanowią główne motywy wyboru przez uczestników badania kierunku neofilologicznego w Polsce.

The Impact of Natural Bilingualism on Learning Further Languages in Modern Language Studies

The monograph discusses the influence of natural bilingualism on the development of linguistic and cognitive competence in modern language studies. The cognitive aim of the research is to deepen our understanding of natural bilingualism, particularly Ukrainian-Russian bilingualism, among students of modern language studies in Poland. The theoretical part provides a comprehensive review of the existing literature on bilingualism, as well as on language acquisition. A detailed analysis of the linguistic situation in Ukraine was also carried out.

The research was designed from a sociological perspective, utilizing the method of individual in-depth interviews. The main group interviews were conducted among Ukrainian students who experienced natural Ukrainian-Russian bilingualism and pursued modern language studies in Poland. The interviews were transcribed and analyzed using MAXQDA2022 software.

The research provided insight into the respondents' perspectives on their own bilingualism. The monograph presents the opinions and reflections of Ukrainian students on the influence of natural bilingualism on metalinguistic awareness, cognitive skills, language learning strategies, non-language subjects in foreign language studies, and the development of language proficiency and competencies. It also describes how the participants perceive their own language acquisition process compared to students from monolingual families.

The study revealed the respondents' positive attitudes towards bilingualism, which, among other things, results from the practical advantages of knowing several languages. The respondents also identified certain predispositions for learning foreign languages in themselves, which in their opinion may be due to their bilingualism. According to the respondents, the impact of natural Ukrainian-Russian bilingualism on metalinguistic awareness, cognitive skills and foreign language learning strategies is noticeable. In their statements, the respondents mainly indicate the benefits, but also the difficulties resulting from their natural bilingualism during their studies in modern languages. The opportunity to develop their own interests related to language learning, career prospects and the possibility to communicate

in a foreign language are the main motives for the study participants to choose a language faculty in Poland.

Autorka streszczenia: Louise van Wijgerden-Bachta

Wpływ naturalnej dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków podczas studiów neofilologicznych

Monografia przedstawia badanie wpływu naturalnej dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków w kontekście studiów neofilologicznych. Badania przeprowadzono wśród studentów pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce. Celem badań jest zgłębienie wiedzy na temat dwujęzyczności naturalnej, ze szczególnym uwzględnieniem dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej wśród studentów kierunków neofilologicznych. Część teoretyczna monografii obejmuje przegląd literatury dotyczącej dwujęzyczności oraz akwizycji języka, a także analizę sytuacji językowej Ukrainy. Badania zaprojektowano z perspektywy socjologicznej, wykorzystując metodę indywidualnych wywiadów pogłębionych, które przeprowadzono wśród studentów, którzy doświadczyli naturalnej dwujęzyczności ukraińsko-rosyjskiej i podjęli studia neofilologiczne w Polsce. Wywiady przetranskrybowano i poddano analizie za pomocą programu MAXQDA2022. Badania pozwoliły uzyskać wgląd w perspektywę respondentów – jak postrzegają własną dwujęzyczność, w tym jej wpływ na świadomość metajęzykową, umiejętności poznawcze, strategie uczenia się języka oraz rozwój kompetencji językowych. Respondenci zwrócili uwagę na pozytywne nastawienie do dwujęzyczności, dostrzegając wynikające z niej korzyści. Zauważyli również, że ich naturalna dwujęzyczność wpływa na rozwój świadomości metajęzykowej oraz na wykorzystywane przez nich strategie uczenia się języków obcych. Jednocześnie wskazali trudności związane z bilingwizmem pojawiające się podczas studiów neofilologicznych. Główne motywy wyboru kierunku neofilologicznego obejmują rozwój zainteresowań językowych, perspektywy zawodowe oraz możliwość komunikacji w języku obcym.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, naturalna dwujęzyczność ukraińsko-rosyjska, akwizycja języka, indywidualne wywiady pogłębione, studia neofilologiczne

The Impact of Natural Bilingualism on Learning Further Languages in Modern Language Studies

The monograph examines the impact of natural bilingualism on the learning of other languages in the context of modern language studies. The research was conducted among Ukrainian students studying in Poland. The aim of the research is to explore the knowledge of natural bilingualism, with a special focus on Ukrainian-Russian bilingualism among students of modern language studies. The theoretical part of the monograph includes a review of the literature on bilingualism and language acquisition, as well as an analysis of the Ukrainian linguistic situation. The research was designed from a sociological perspective, using the method of individual in-depth interviews conducted among students who experienced natural Ukrainian-Russian bilingualism and were studying modern languages in Poland. The interviews were transcribed and analysed using MAXQDA2022. The research provided insights into the respondents' perspectives on their bilingualism, including its impact on metalinguistic awareness, cognitive skills, language learning strategies, and language competence development. Respondents expressed positive attitudes towards bilingualism, recognizing its benefits. They also noted that their natural bilingualism influenced the development of metalinguistic awareness and the language learning strategies they used. At the same time, they pointed out the difficulties associated with bilingualism during their studies. The main motives for choosing to study modern languages are the development of linguistic interests, career prospects, and the opportunity to communicate in a foreign language.

Keywords: bilingualism, natural Ukrainian-Russian bilingualism, language acquisition, individual in-depth interviews, modern language studies

Ze względu na unikatowy problem badawczy, który Autorka prezentuje w pracy, oceniam publikację jako niezwykle wartościową i potrzebną ze względu na brak publikacji tego typu. Uzyskane przez Autorkę wyniki badań pozwalają na ich aplikację w obszarze dydaktycznym, co może stanowić nieodzowną pomoc w nauczaniu osób dwujęzycznych. Praca wypełnia ewidentną lukę badawczą, a ze względu na podjętą tematykę oraz innowacyjność badań, w tym również przyjęty model badawczy, zasługuje w pełni na publikację.

Z recenzji prof. dr hab. Joanny Szczęk

Głównym celem badania jest zgłębienie wiedzy na temat wpływu naturalnej dwujęzyczności na uczenie się kolejnych języków w trakcie studiów neofilologicznych na przykładzie osób pochodzenia ukraińskiego studiujących w Polsce. Badanie umożliwia również osiągnięcie celów praktycznych. Poznanie różnic między osobami pochodzenia ukraińskiego a polskimi studentami w kontekście studiów neofilologicznych na uczelni wyższej pozwoli m.in. na dostosowanie sposobu przekazywania wiedzy do indywidualnych potrzeb. Wyniki przedstawione w niniejszej monografii mogą być więc szczególnie ciekawe dla studentów z biografią bilingwalną, a także ich nauczycieli akademickich oraz twórców programów ukierunkowanych na umiędzynarodowienie kształcenia wyższego.

Ze Wstępu



71-101 Szczecin, ul. Mickiewicza 64
tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09
e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl
www.wn.usz.edu.pl

ISBN 978-83-7972-972-2 (online)
ISBN 978-83-7972-971-5 (print)



9 788379 729715