

Wojciech Hofmański
Adam Mickiewicz University, Poznań
wojciech.hofmanski@amu.edu.pl
ORCID: 0000-0003-4902-0945

POZNAŃSKIE STUDIA SLAWISTYCZNE
NR 23 (2022)
DOI: 10.14746/pss.2022.23.12

Data przesłania tekstu do redakcji: 8.07.2022
Data przyjęcia tekstu do druku: 8.09.2022

Karolina Pospiszil-Hofmańska
University of Silesia in Katowice
karolina.pospiszil@us.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7622-5394

Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich

ABSTRACT: Hofmański Wojciech, Pospiszil-Hofmańska Karolina, *Intercomprehension—Interference—Integration. Teaching Polish as a Foreign Language to the Native Speakers of East Slavic Languages*, "Poznańskie Studia Slawistyczne" 23. Poznań 2022. Wydawnictwo "Poznańskie Studia Polonistyczne," Adam Mickiewicz University, Poznań, pp. 253–271. ISSN 2084-3011.

The paper is an introduction to teaching the Polish language and culture to native users of closely related languages. The presented synthesis is intended for teachers interested in improving their competence in teaching Polish to East Slavs and those who have just started their adventure in Slavic glottodidactics. The paper grew out of a desire to make teaching Polish to East Slavs (mainly Ukrainians) as effective as possible due to the rapidly increasing need because of a large number of war refugees from Ukraine. Based on their experience in teaching Polish to native users of East Slavic languages, the authors pay particular attention to the Slavic intercomprehension phenomenon and its influence on the glottodidactic process. They also address the problem of the key grammatical mismatches and introduce several good practices.

KEYWORDS: Polish as a foreign language; Slavic glottodidactics; Polish glottodidactics; Intercomprehension; Ukrainian; Russian

Bezpośrednią inspiracją dla powstania niniejszego szkicu¹ były glottodydaktyczne doświadczenia zdobywane przez autorów podczas intensywnych kursów języka polskiego organizowanych we współpracy ze Stowarzyszeniem Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego „Bristol” oraz Stowarzyszeniem „Wspólnota Polska” w Republice Karelii oraz na północnym Kaukazie, a także kontakt z coraz liczniejszą grupą wschodniosłowiański studentów podejmujących kształcenie akademickie w murach polskich uniwersytetów. Kontekstem aktualizującym jest zaś gwałtowny wzrost zapotrzebowania na pracę lektorów języka polskiego jako obcego przygotowanych do prowadzenia grup złożonych z natywnych użytkowników języków blisko spokrewnionych, który obserwuje się wraz z pojawieniem się ponaddwumilionowej fali ukraińskich uchodźców² przybywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej w wyniku rosyjskiej agresji rozpoczętej pod koniec lutego 2022 roku. Rosnąca liczba osób bezpośrednio zaangażowanych w nauczanie języka polskiego jako obcego, w tym nauczycieli polonistów, którzy dotychczas nie musieli stawać przed podobnym wyzwaniem, skłania do przyjrzenia się niniejszym zagadnieniom i syntetycznego ujęcia tematu.

Podstawowym celem artykułu jest więc stworzenie quasi-poradnika metodycznego, którego zakres obejmie zarówno psycholingwistyczny kontekst kognitywnych uwarunkowań procesu nauczania języka polskiego jako obcego użytkowników języków blisko spokrewnionych, jak też listę – z konieczności ograniczoną – najważniejszych trudności, które wiążą się z odmiennością systemu językowego polszczyzny od wschodniosłowiańskiego tła. Temu wszystkiemu towarzyszyć będą

1 Autorzy dziękują za cenne komentarze i konsultacje Pani dr Katarzynie Sysce z Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Pani Zorianie Dudynets z Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki

2 Według raportu „Miejska gościnność: wielki wzrost, wyzwania i szanse – Raport o uchodźcach z Ukrainy w największych polskich miastach” przygotowanego przez Centrum Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza już 1 kwietnia w Polsce przebywało prawie 3,2 mln obywateli Ukrainy, podczas gdy przed wojną w liczba ta wynosiła około 1,5 mln – źródło: <https://tinyurl.com/yenc88v6> (3.07.2022).

wplecione w bibliografię wskazówki lekturowe pełniące funkcję hiper tekstowych „furtek”.

Licznie organizowane z myślą o uchodźcach kursy języka polskiego jako obcego różnią się intensywnością oraz – co oczywiście rozumiale – wciąż trudnym do ostatecznego przewidzenia czasem trwania³ czy też realnym poziomem zainteresowania kontynuacją nauki wśród kursantów. Podczas prób wyjścia naprzeciw oczekiwaniom osób nowo podejmujących podobne działania, należy w pierwszej kolejności odpowiedzieć na pytanie, co jest wspólnym mianownikiem tego typu kursów. Wydaje się przy tym, że możliwe będzie wskazanie przynajmniej kilku zbieżności. Przede wszystkim sami słuchacze właściwie każdorazowo stanowią stosunkowo zróżnicowaną grupę kursantów. Choć łatwo nasuwającą się dominantą jest, rzecz jasna, łączące ich pochodzenie, bezwzględnie należy mieć na uwadze, że lektor spotka się z osobami o odmiennym wykształceniu, wieku, nawykach i doświadczeniach komunikacyjnych, w końcu też z użytkownikami języka ukraińskiego, rosyjskiego – osobami jedno-, dwu- oraz wielojęzycznymi, na których idiolekt wpływ będą miały również odmienne regionalizmy. Ten ostatni element znów można postrzegać przynajmniej w dwojaki sposób – chodzi bowiem o jednostki leksykalne, które związane są z korzystnym w tym kontekście wpływem polszczyzny, jak również potencjalnie komplikujące początkową komunikację w czasie kursu ze względu na inklinacje wykraczające poza zasięg rodziny języków słowiańskich, a nawet języków indoeuropejskich. Te drugie mogą cechować choćby mieszkańców Zakarpacia, które przecież do końca I wojny światowej wchodziło w skład Królestwa Węgier i to przez niemal tysiąc lat⁴.

Koleją cechą kursów tworzonych z myślą o ukraińskich uchodźcach jest wysoce pragmatyczny charakter. Spotkać się można również

3 Przede wszystkim ze względu na trudną do uzyskania stabilność grup lektoratowych oraz ograniczone zasobami ludzkimi możliwości organizowania kontynuacji kształcenia językowego na wyższych poziomach.

4 Sytuację językową współczesnej Ukrainy z uwzględnieniem zróżnicowania językowego regionów szczegółowo opisuje Paweł Pietnoczka (2018), natomiast dodatkowe cenne uwagi poświęcone surżykowi (socjolingwistycznemu fenomenowi obecnemu na gruncie ukraińsko-rosyjskich kontaktów językowych) nieco wcześniej poczynił Paweł Lewczuk (2016).

z innym określeniem, które z kolei bezpośrednio odnosi się do konieczności zaspokojenia podstawowych, w tym przypadku komunikacyjnych, potrzeb – survivalowy kurs języka polskiego. Taki profil działań glottodydaktycznych wskazuje więc na jawny cel kształcenia, jakim jest umożliwienie nowo przybyłym do Polski osobom elementarnej orientacji w dotychczas nieznanym otoczeniu i krajobrazie językowym. W konsekwencji oznacza to, że rozpoczynający spotkania z polszczyzną kursanci w większości nie stanowią grupy zainteresowanej potencjalnie najlepszym możliwym opanowaniem języka polskiego, a przynajmniej prawdopodobnie nie rozważają tego na tym etapie. Nie należy przy tym uznawać, że taka charakterystyka jest jakkolwiek krzywdząca. Jest to po prostu odpowiedź na realne potrzeby. Lektor nie spotyka się bowiem z zagranicznymi studentami, którzy planowo wykorzystują polszczyznę w profesjonalnej edukacji, czy nawet z hobbistami osobiście zaangażowanymi w prace nad doskonaleniem swoich kompetencji językowych, kulturowych i interpersonalnych. Ma natomiast do czynienia z ludźmi świadomymi szerokiej dostępności różnego typu elektronicznych narzędzi wsparcia komunikacyjnego – od (darmowych) aplikacji po słowniki i translatory dostępne online. I choć w grupie tej z pewnością ujawnią się nieprawdopodobne talenty, to jednak przyszli tłumacze Jurija Andruchowycza na polski i Olgi Tokarczuk na ukraiński będą w zdecydowanej mniejszości. Większość osób dorosłych opanuje zaś polszczyznę do poziomu umożliwiającego subiektywnie komfortowe funkcjonowanie w nowej rzeczywistości, co prawie na pewno oznaczać będzie nieprzekraczanie progu poziomu samodzielności językowej (B1 i B2)⁵. Tego typu perspektywa ma natomiast niebagatelne znaczenie dla pracy lektora.

5 Ramy progowe określa w tym przypadku standard wynikający z zapisów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ, 2003), dokładną listę zagadnień i zakresów wymaganych przy urzędowym potwierdzeniu znajomości języka polskiego jako obcego (certyfikacja) zawiera Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 26 lutego 2016 roku w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego – <https://tinyurl.com/3pnmvx43> (3.07.2022). Osobną publikację stanowią programy nauczania języka polskiego jako obcego (Janowska, Lipińska, Rabej, Seretny, Turek, 2016).

Niezwykle istotną kwestią wydaje się w tym kontekście kryterium potrzeb życiowych, które stanowić będzie czynnik niejako zakłócający konsekwentną i planową edukację opartą na standardowych podręcznikach kursowych. Oczywiście jeśli wyjść od poziomu elementarnego, nie sposób pominąć absolutnie podstawowych informacji związanych z polszczyzną (alfabet, wymowa itd.), ale należy też oczekiwać szybko pojawiających się pytań o zakresy komunikacyjne daleko wykraczające poza standardowy materiał pierwszych kilkunastu godzin klasycznie projektowanych kursów⁶. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługuje terminologia medyczna, szerzej rozpatrywane konwencje grzecznościowe, a nawet pewne elementy związane ze stylem kancelaryjno-urzędowym – ze względu na konieczność legalizacji pobytu i stałą orientację w zmieniających się rozporządzeniach określających prawne ramy funkcjonowania w Polsce naszych wschodnich sąsiadów. W tym ostatnim przypadku można relatywnie szybko pokusić się o wspólne analizy wzorów formularzy i pism urzędowych czy zaprezentowanie skonwencjonalizowanych fraz stosowanych w podaniach, wnioskach, oficjalnej korespondencji. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że odpowiednim czasem rozpoczęcia tego typu działań będzie moment naturalnego uzyskania zwiększonej kompetencji pasywnej przede wszystkim w zakresie języka mówionego, o czym będzie jeszcze mowa.

Odrębnym zagadnieniem pozostaje natomiast problematyka nauczania dzieci i młodzieży w ramach edukacji szkolnej. W pewnym uproszczeniu przyjąć należy podział wynikający z biologicznych uwarunkowań procesu akwizycji odróżnianego od procesu glottodydaktycznego *sensu stricto*. Oczywiście im młodsze dziecko, tym większa będzie jego kognitywna elastyczność, gdyż naturalny rozwój poszczególnych

6 Szczególnie efektywną analizą tej problematyki zajmuje się dr Agnieszka Tambor w ramach serii filmów „O życiu po polsku”, które przeznaczone są do poznawania polskiego słownictwa specjalistycznego z różnych dziedzin. Seria jest częścią projektu „Polska na językach” realizowanego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i finansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (program Promocja Języka Polskiego). V. <https://tinyurl.com/fdr75y5k> (14.04.2022) oraz publikacje książkowe (Tambor, 2018 i 2019).

kompetencji przypada na okres do około piątego roku życia. W tym właśnie czasie dzieci zyskują zdolność elementarnego komunikowania się. Intensywny kontakt z polszczyzną pozwoli więc wówczas używać naturalnie budowaną dwujęzyczność. Jak natomiast podkreśla Katarzyna Włodarska, dziecko najintensywniej rozwija się językowo pod względem fonetycznym i fonologicznym pomiędzy pierwszym a drugim, jak również pomiędzy czwartym a piątym rokiem życia, a rozpoczynający się między drugim i trzecim rokiem życia proces rozwoju morfologicznego kończy się nieco później, bo dopiero ośmioletnie dziecko posiada właściwie pełną kontrolę nad tym systemem. Nieco wcześniej zaś obserwuje się opanowanie podstawowych reguł składniowych – między czwartym a piątym rokiem życia w wypowiedziach dziecka pojawia się tryb przypuszczający, stopniowanie przymiotników oraz pierwsze zdania złożone. Dziecko pięcioletnie potrafi już tworzyć poprawne zdania pytające i przeczące, a także zdania w stronie biernej (Włodarska, 2013, 10, 14, 16). W kontekście nauczania języka polskiego jako obcego dzieci będących natywnymi użytkownikami blisko spokrewnionego języka wschodniosłowiańskiego szczególnego znaczenia nabierają jednak kwestie związane z relacją języka pierwszego do drugiego. Zajmujący się problematyką nauczania dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka Piotr Garncarek wskazuje przy tym na kluczową rolę kategorii potoczności. Potoczność ta „w sposób fundamentalny [odróżnia język pierwszy – przyp. WH] od drugiego języka, nabywanego w dwujęzyczności sukcesywnej, która charakteryzuje się działaniem sformalizowanym, wymuszonym poprzez zadania lekcyjne, sytuacje zaaranżowane i upodabniane do najczęstszych zdarzeń komunikacyjnych” (Garncarek, 2018, 12). Nie należy jednak zapominać, że charakterystyka ta dotyczy nauczania standardowego, przy czym kształcenie językowe – w tym przypadku polonistyczne – dzieci i młodzieży z aktualnym doświadczeniem migracyjnym odbywa się w sytuacji pełnego zanurzenia językowego, a zatem również poprzez aktywne wykorzystywanie mechanizmów akwizycyjnych, co stanowi dla nauczycieli i lektorów niejako naturalne oraz psycholingwistyczną wskazówkę dotyczącą ograniczeń niewynikających jedynie z faktu sukcesywnego pokonywania trudności komunikacyjnych w nowym otoczeniu językowym. Czy jednak zanurzenie wpływa

na obniżenie znaczenia potoczności w prowadzonym w takich warunkach procesie nauczania języka? Wydaje się, że nie do końca. Przytaczane przez Piotra Garncarka (Zdunkiewicz-Jedynak, 2008, 98, cit. per Garncarek, 2018, 19–20) charakterystyczne cechy potoczności sprowadzić można do czterech głównych elementów. Po pierwsze – potoczność jest pierwszym w kolejności wariantem języka, którego ludzie uczą się w procesie akwizycji języka narodowego; po drugie – jest używana najczęściej, przez największą liczbę użytkowników, w najróżniejszych sytuacjach życiowych, a zatem statystycznie dominuje; po trzecie – utrwała elementarne struktury myślenia i percepcji świata; a po czwarte – stanowi bazę derywacyjną (podstawę do tworzenia i eksplikacji) dla pozostałych stylów językowych. Warto przyjrzeć się im po kolei – zwłaszcza w kontekście kształcenia osób przybyłych do Polski z terenu Ukrainy.

Pierwsza i druga cecha splata się ze sobą na skutek samej intensywności obcowania z potoczną odmianą polszczyzny w życiu codziennym migrantów. To właśnie potoczność, czyli rozmowy nieformalne, codzienne sytuacje komunikacyjne, są tym, z czym cudzoziemcy przebywający w Polsce stykają się najczęściej. Początkowo jest to kontakt o charakterze niesymetrycznym, w którym obcokrajowiec jest przede wszystkim świadkiem lub interlokutorem nieposiadającym jeszcze umiejętności względnie poprawnej (normatywnej) i/lub zrozumiałej reakcji na polskojęzyczny bodziec. Stopniowo jednak zmienia się to, wraz z poszerzaniem kompetencji pasywnych – głównie poprzez adaptację fonologiczną – i aktywnych – dzięki naśladowictwu, oraz mniej lub bardziej świadomej (w zależności od wieku) nauce. Przywodzi to oczywiście na myśl założenia akwizycyjnej teorii uczenia się języków obcych (Szulc, 1997, 17), której efektywność – ograniczona, jak się wydaje, przede wszystkim czynnikiem temporalnym – w przypadku użytkowników blisko spokrewnionych języków wiązać należy z psycholingwistycznym fenomenem interkomprehensji i jego lokalną manifestacją: słowiańską komunikatywnością międzyjęzykową. Kolejny aspekt, którym jest utrwalanie struktury myślenia i percepcji świata, ma szersze, kognitywne inklinacje. Warto tu jednak podkreślić, że mimo różnic wynikających z oczywistej odmienności pełnoprawnych kodów o statusie języków narodowych, te z nich, które cechuje bliskie pokrewieństwo

oraz wielowiekowe sąsiedztwo czy wręcz współistnienie lingwokultur, mogą być dla siebie wzajemnym wsparciem – zwłaszcza w odniesieniu do opanowania i zrozumienia pozasystemowych uwarunkowań takich jak tabu językowe (cf. Sawicka, 2019), językowy obraz świata, stereotypy (cf. Piętkowa, 2007) itd⁷. Jednocześnie centralny i stylotwórczy charakter potocznej polszczyzny w kontekście glottodydaktycznym jest jasnym sygnałem, że (późniejsze i stopniowe) opanowanie odmian specjalistycznych czy określonych stylów funkcjonalnych bez solidnych podstaw na bazie potoczności jest w zasadzie niemożliwe, gdy celem osoby uczącej się posługiwanie się polszczyzną w sposób maksymalnie zgodny z uzusem i/lub normą językową. Wyjątkiem nie jest tu styl naukowy polszczyzny, w który – według części badaczy – wpisuje się właśnie język edukacji szkolnej⁸ czy też styl dydaktyczny (cf. Gajda, 1993; Zdunkiewicz-Jedynak, 2008).

Wspomniane podstawy stanowią więc element wspólny nauczania dzieci i dorosłych kursantów. To, co natomiast cechuje nauczanie tych drugich użytkowników języków blisko spokrewnionych, sprowadzić można w pierwszej kolejności do doboru metody. Helena Kryg, prowadząca wciąż cenne dla glottodydaktyki polonistycznej badania poświęcone nauczaniu miejsc trudnych w języku polskim na przykładzie aspektu czasownika, wskazuje na podstawie przeprowadzonych analiz, że w przypadku procesów glottodydaktycznych przygotowywanych z myślą o osobach o profilu wschodniosłowiańskim kluczowa staje się efektywność i wynikająca z niej optymalność metody kognitywnej opcjonalnie wspieranej elementami innych podejść (Kryg, 2022, 35) –

7 Na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście prace prof. Jerzego Bartmińskiego (m.in. 2021) i jego zespołu na temat lingwokultur – przede wszystkim LASIS – *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*, którego kolejne tomy odnoszą się rozumienia takich pojęć jak dom (Bartmiński, Bielińska-Gardziel, Żywicka, 2015), Europa (Chlebda, 2018), praca (Bartmiński, Brzozowska, Niebrzegowska-Bartmińska, 2017), wolność (Abramowicz, Bartmiński, 2019) czy honor (Sotirov, Ajdaczić, 2016).

8 Specyfika języka edukacji szkolnej z perspektywy glottodydaktycznej stanowiła także przedmiot pogłębionego zainteresowania badaczek ze szkoły krakowskiej (m.in. Seretny, 2018; Pamuła-Behrens, 2018).

[w grupach wschodniosłowiańskich] uczniowie posiadają inherentną wiedzę na temat kategorii aspektu. Zbieżności systemowe nie gwarantują jednak pełnej poprawności w posługiwaniu się językiem nauczanym, dlatego szczególną uwagę należy zwrócić na możliwe problemy wynikające z interferencji językowej oraz interkomprehensji. Stosowanie metody kognitywnej pozwoli w tym przypadku na wykorzystanie potencjału analogii między językiem pierwszym a językiem docelowym, przy jednoczesnym uwrażliwieniu uczniów na rozbieżności występujące między nimi. Z uwagi na inherentną wiedzę uczniów w zakresie kategorii aspektu można także poszerzyć repertuar metodyczny o nauczanie w modelu indukcyjnym i implicytną instrukcję.

Metodę kognitywną cechuje bowiem przekonanie o znaczeniu świadomości – a dokładnie komunikacyjnej świadomości językowej (v. Hofmański, 2021) w samym procesie przyswajania języka obcego oraz towarzyszącej mu sukcesywnej automatyzacji nabywanych struktur wraz wykorzystywaniem ich w autentycznych oraz preparowanych sytuacjach komunikacyjnych. Ma to jednak niebagatelne znaczenie zwłaszcza w przypadku rozpatrywania specyfiki nauczania języków blisko spokrewnionych, a zatem również w przypadku polonistycznego kształcenia osób prymarnie ukraińsko- czy rosyjskojęzycznych, które w ostatnim czasie znalazły schronienie w Polsce. Świadomość granic podobieństw, potencjalnych problemów, najistotniejszych różnic, połączona z efektywnym treningiem strategii rozpoznawania tego, co bliskie oraz unikania tego, co może być źródłem nieprzystawalności, powinna stanowić dla glottodydaktyków pracujących z mieszkańcami rodzimej przestrzeni etnokulturowej (a zatem wszystkich Słowian) podstawowy punkt odniesienia. Należy tym samym pamiętać, że: odmiennosć grafii i/ lub konwencji ortograficznych (stosowanie alfabetu łacińskiego, cyrylicy, swoista diakrytyka czy wieloznaki), procesów fonetycznych charakterystycznych dla poszczególnych języków kształtujących się w toku ich ewolucji (np. efekty denazalizacji, konwencjonalność protetyki), różny stopień usztywnienia układu linearnego wypowiedzi (i w konsekwencji odmienny, niekiedy mylący szyk zdań) czy nawet swoistość semantyki sufiksów i prefiksów (a zatem słowotwórcze niuanse istotne zwłaszcza w perspektywie znaczeń szczegółowych czasowników dokonanych

w porównaniu z ich niedokonanymi odpowiednikami) są po prostu mniejszą przeszkodą komunikacyjną niż fakt wspierania tegoż potencjału komunikacyjnego przez zgodne lub identyfikowalne morfemy leksykalne (słownictwo zbieżne i analogiczne) oraz współczesne internacjonalizmy, znaczną zbieżność gramatycznych mechanizmów odmiany (kognitywna dostępność gramatycznych kategorii imiennych i werbalnych) i wreszcie łatwą do wyćwiczenia synonimizację (rozumianą jako nawyk ponownego przekazywania tego samego komunikatu za pomocą wyraźniej odmiennej konstrukcji opartej na innym zestawie słów kluczowych). Zasadność tych spostrzeżeń w szerszej perspektywie znajduje potwierdzenie w teorii tzw. techniki siedmiu sit, która jednak wciąż czeka na opublikowaną egzemplifikację w układzie przełamującym granice zasięgu słowiańskich grafii⁹.

Najważniejszym zagadnieniem dla osób podejmujących pracę lektoratową z grupami prymarnych użytkowników języków wschodniosłowiańskich jest przyswojenie przynajmniej podstawowego katalogu regularnych interferencji¹⁰ oraz tzw. miejsc trudnych. Listę tę – z konieczności ograniczoną – podzielić można zgodnie z klasycznym, strukturalistycznym postrzeganiem podsystemów języka, poczynając od organizacji dźwiękowej, a następnie przechodząc przez morfologię (ze szczególnym uwzględnieniem fleksji) do składni.

W zakresie systemu samogłoskowego polszczyzny użytkownicy języków wschodniosłowiańskich interferencyjnie zdradzają swoje pochodzenie przede wszystkim poprzez nieuświadomione różnice w skali zaokrąglenia względnie zbieżnych samogłosek [o] oraz [u]. Nienaturalnie silne zaokrąglenie samogłoski [o] w przypadku rosyjskojęzycznych użytkowników polszczyzny jako języka obcego przynajmniej częściowo powiązać

9 Szczegółowa prezentacja działania wskazanych mechanizmów w ramach techniki 7 sit na materiale słowiańskim, który nie przekracza granic zasięgu grafii (czesko-polskim), jest już dostępna w druku (cf. Hofmański, 2020) i może okazać się pomocna również w odniesieniu do płaszczyzny ukraińsko-polskiej ze względu na liczne analogie.

10 Interferencja lub transfer negatywny/ujemny to proces – jak również jego rezultat – polegający na nienormalnym przenoszeniu na grunt języka przyswanego struktury typowej dla języka wyjściowego (cf. Szulc, 1997, 91–92). Zjawisko to może dotyczyć wszystkich podsystemów.

trzeba z kwestiami prozodycznymi, ponieważ pozycja akcentowana dodatkowo sprzyja utrzymywaniu się tego artykulacyjnego nawyku. W pozycji nieakcentowanej, rosyjskie [o] (najczęściej) podlega „akaniu”, a sam charakter akcentu dynamicznego (a więc wymawianie z większą siłą, intensywnością) wzmacnia u natywnych użytkowników polszczyzny audytywny odbiór interferencyjnego kontrastu. Kolejną kwestią jest substytucja polskiego niezgłoskotwórczego u (ł – [ɯ]) poprzez przedniojęzykowo-zębowy wariant l. Sama zaś głoska [l] (dziaśłowa) także może ulegać interferencyjnej modyfikacji poprzez nieuzasadnione prawym kontekstem zmiękczenie do [lʲ]. Ostatnia uwaga dotyczy wymowy form rzeczowników żeńskich zakończonych na -i (np. *córki, kurki*), które mogą zyskiwać dodatkowe wygłosowe [e] przed spółgłoską umożliwiającą synchroniczną realizację miękkości (np. [curk'e] / [curk'ɨe]).

W zakresie systemu spółgłoskowego na pierwszy plan wysuwają się problemy z ortofonicznie poprawną realizacją spółgłosek szeregu ciszącego i szumiącego oraz tendencją do synchronicznej realizacji miękkości w przypadku spółgłosek wargowych miękkih (np. *piasek* – [p'asek] zamiast [p'ɨasek]). O ile ten ostatni problem uznać można za marginalny ze względu na jego trudną audytywną identyfikowalność, o tyle dwa wcześniejsze mogą wciąż zaznaczać się w wymowie cudzoziemców prymarnie posługujących się językami wschodniosłowiańskimi nawet po kilku latach od rozpoczęcia stałej i intensywnej nauki polszczyzny. Dotyczy to (w nieco odmiennym zakresie) właściwie wszystkich Słowian, ale wyróżnikiem ortofonicznych odstępstw w grupie wschodniosłowiańskiej będzie (odnotowana już wcześniej) asynchroniczna realizacja miękkości, która tym razem dotyczy spółgłosek szeregu ciszącego (np. *Zosia* – [zos'ɨa] zamiast [zośa]). Natomiast spółgłoski szeregu szumiącego, które podlegają mogą interferencyjnym modyfikacjom, to przede wszystkim cz [č] (np. *czapka* – [č'apka] zamiast [čapka]), a także rz, które w swobodnej komunikacji ustnej (a więc bez wsparcia tekstem czytany) może być substytuowane poprzez miękką głoskę [rʲ]. Ten typ odstępstw od normy ortofonicznej szczególnie nasila interferencja leksykalna.

Charakterystyczne dla osób posługujących się językami wschodniosłowiańskimi trudności natury fleksyjnej odnieść należy zarówno do fleksji imiennej, jak i werbalnej. Fleksja imienna generuje specyficzne interferencje wynikające z oddziaływania zjawiska pozornej

ekwiwalencji (cf. Orłóś, 2004) polegającej na odmiennej dystrybucji takich samych lub analogicznych końcówek gramatycznych. W przypadku wszystkich Słowian szczególnie kłopotliwy okazuje się dopełniacz¹¹ oraz celownik rzeczowników rodzaju męskiego, a także – co nie może zaskakiwać – mianownik liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego. Polski dopełniacz r. m. operuje – podobnie jak rosyjski – dwiema końcówkami *-a* oraz *-u*. Język ukraiński również nie wykazuje w tym zakresie istotnej zmiany repertuaru: *-a* (oraz *-ja/-я*) i *-u* (oraz *-ju/-ю*). Polski celownik obok wielofunkcyjnego *-u* wyraża także wyspecjalizowana końcówka *-owi*; w języku ukraińskim *-u* oraz analogiczna do polskiego *-owi* końcówka *-oŭi* (rzeczowniki twar-dotematowe) lub *-esi* (miękkotematowe)¹². Język rosyjski ogranicza ten repertuar do *-u*. W mianowniku liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego polszczyzna operuje większą liczbą końcówek (*-owie*, *-i*, *-y*, *-e*), podczas gdy za formy ukraińskie rodzaju męskiego odpowiadają jedynie końcówki *-y*, *-i/-ji* (*-u*, *-i* / *-i*) – podobnie jak w przypadku form rosyjskich zakończonych *-y* oraz *-i* (*-bi*, *-u*) Wpływ odmiennych zasad dystrybucji oraz sama różna liczba dostępnych końcówek (cf. M. l.m.) skutkuje często konstruowaniem niewłaściwej formy gramatycznej polskiego rzeczownika. W dopełniaczu zdarza się „nadużywanie” końcówki *-a*, w celowniku *-u*, a w mianowniku liczby mnogiej problemy pojawiają się w zwłaszcza w kontekście wyspecjalizowanej końcówki *-owie*. Należy przy tym podkreślić, że końcówka ta ma charakter ekspansywny (cf. *profesorzy* : *profesorowie*), a jej dobre opanowanie istotnie wpływa na jakość komunikacji¹³ przede wszystkim w sytuacjach oficjalnych (np. urzędowych), co pozostaje nie bez znaczenia w kontekście funkcjonowania migrantów w nowej rzeczywistości językowej. Jednocześnie charakterystyczną cechą oddziaływania

11 Warto przypomnieć, że w przypadku dopełniacza polskich rzeczowników rodzaju męskiego kluczowym kryterium okazuje się żywotność – niemal bez wyjątków (cf. formy *D. wołu*, *bawołu*) występuje w nich końcówka *-a*.

12 Dla pełnego obrazu sytuacji odnotować należy, że w przypadku tematu mieszanego (np. *likap*) pojawia się jeszcze inna końcówka: *-esi*.

13 Uwagi wymaga w tym kontekście kategoria deprecjatywności związana z potencjalnie interpretowalnym semantycznie wykorzystywaniem niewłaściwej końcówki męskoosobowej (cf. *profesorowie* : **profesory*) – więcej na ten temat pisze Iwona Kosek (2010).

zjawiska pozornej ekwiwalencji jest minimalny wpływ na sam stopień zrozumiałości tworzonego komunikatu. Co za tym idzie, błędna forma rzadko staje się przeszkodą w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, przez co łatwo ulega trudnej do późniejszego skorygowania automatyzacji, na co szczególnie warto uczulić lektora.

Poza zjawiskiem pozornej ekwiwalencji kolejnym typem trudności w odniesieniu do fleksji imiennej pozostają różnice we funkcjonalności przypadków. Niezwykle wyrazistym przykładem jest stosowanie form dopełniacza w konstrukcjach zaprzeczonych, choć dotyczy to jedynie prymarnie rosyjskojęzycznych użytkowników polszczyzny¹⁴. Tego typu problemy potęgują konstrukcje, w których dopełnienie pojawia się w układzie linearnym przed zanegowanym czasownikiem. Inną, mniej znaną trudnością, jest ograniczona funkcjonalność polskiego narzędnika, który pod wpływem interferencji wschodniosłowiańskich może być błędnie stosowany również w konstrukcjach zawierających rzeczowniki żywotne (np. **fotel zniszczony psem*; **dokument podpisany dyrektorem*). Na tę różnicę powinno zwrócić się uwagę kursantów już na etapie prezentacji narzędnika, który jest przecież wprowadzany relatywnie szybko ze względu na swoją (pozorną – co widać w właśnie kontekście słowiańskim) prostotę.

Podstawowe trudności związane z fleksją imienną zauważalne są na poziomie odmiany w czasie przeszłym w związku z obcym polszczyźnie synkretyzmem form osobowych zarówno w liczbie pojedynczej¹⁵, jak i mnogiej. O ile łatwe do pamięciowego opanowania formy czasu przeszłego nie stanowią większego wyzwania dla realnie zaangażowanych w proces glottodydaktyczny kursantów wschodniosłowiańskich, o tyle nawyki związane z nadużywaniem zaimków osobowych w formie podmiotu zdań z orzeczeniem w czasie przeszłym

14 W języku ukraińskim – podobnie jak w polszczyźnie – regularna jest reakcja dopełniaczowa w przypadku negacji czasownika. Takiej regularności nie wykazuje jednak język rosyjski.

15 Omawiając te zagadnienia, warto przypomnieć kursantom o odmienności form rodzajowych w liczbie pojedynczej w języku ukraińskim oraz rosyjskim, co przynajmniej częściowo pomoże zmniejszyć poczucie trudności i nieprzystawalności systemów.

stanowią źródło stylistycznych potknięć, które wciąż jeszcze obserwowane są na późnym etapie kształcenia językowego – nawet po przekroczeniu poziomu samodzielności. Odpowiednio szybka reakcja lektora pozwoli tym samym zmniejszyć ryzyko utrwalenia tej okołointerferencyjnej właściwości.

Na poziomie składni istotnych kontrastów dostarcza płaszczyzna linearna zdań polskich w stosunku do odpowiedników wschodniosłowiańskich – przede wszystkim w odniesieniu do lokowania zaimka zwrotnego *się* oraz szyku przydawek. Zaimek zwrotny jest bowiem integralną częścią czasowników rosyjskich i ukraińskich (oraz białoruskich), co interferencyjnie skłania użytkowników tych języków do umieszczania go za czasownikiem, nawet jeśli jest to pozycja nieakcentowana na końcu konstrukcji zdaniowej (np. **Bardzo cieszę się.*). Reguła lokowania zaimka zwrotnego w polszczyźnie wyklucza jednak stawianie go na pierwszej i ostatniej pozycji syntaktycznej, a poprawność stylistyczna nakazuje umieszczanie go w pobliżu czasownika, z którym jest związany. W kontekście określeń rzeczownika u wschodniosłowiańskich kursantów podkreślić należy tendencje do umieszczania w prepozycji nie tylko przydawek charakteryzujących (zgodnie normą polszczyzny), ale również klasyfikujących, które w naturalnym szyku polskich konstrukcji znajdują się w postpozycji (cf. *ładny chłopiec – książka telefoniczna – nowy pociąg towarowy*)¹⁶.

Ta krótka charakterystyka istotnych trudności Słowian wschodnich z opanowywaniem systemu językowego polszczyzny z pewnością nie wyczerpuje katalogu problemów, z którymi regularnie muszą mierzyć się lektorzy prowadzący zajęcia w grupach użytkowników języków blisko spokrewnionych. Co więcej, nie wyczerpuje to jeszcze opisu czynników charakterystycznych dla tego typu procesów glottodydaktycznych. Tym, co istotnie wpływa na przebieg uczenia się języka polskiego przez Słowian, jest bowiem dostrzegalna w każdej konfiguracji

16 Pełną analizę właściwości systemów języków słowiańskich w ujęciu kontrastywnym przynosi monografia Hanny Dalewskiej-Greń *Języki słowiańskie*, będąca także nieocenionym wsparciem dla lektorów poszukujących precyzyjnego opisu obszarów interferencyjnych w nauczaniu języków słowiańskich (Dalewska-Greń, 1997).

języków słowiańskich interkomprehensja, czyli po prostu komunikatywność międzyjęzykowa. Badający ten fenomen w kontekście zachodniosłowiańskim Marta Pančíková i Alexander Horák widzą w nim „zjawisko odgadywania znaczeń wyrazów i struktury języków pokrewnych, zdolność szybkiego rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym uczących się” (Pančíková, Horák, 2020, 92). Sama interkomprehensja oczywiście nie jest ograniczona do interakcji języków tylko w obszarze Słowiańszczyzny, a podobne zjawiska obserwuje się w przypadku kontaktów użytkowników języków romańskich czy północnogermańskich¹⁷. Istotą słowiańskiej interkomprehensji jest możliwość dekodowania wartości informacyjnej komunikatu w obcym języku pokrewnym przede wszystkim w związku z kognitywną identyfikowalnością wykładników zbieżnych kategorii gramatycznych oraz występowaniem wspólnych lub analogicznych morfemów leksykalnych przy jednoczesnym znacznym podobieństwie realiów rzeczywistości pozajęzykowej i wspólnym, prasłowiańskim źródle podstaw językowego obrazu świata (Hofmański, 2018, 183). W perspektywie procesu glottodydaktycznego słowiańska interkomprehensja przekłada się natomiast na szybko narastający kontrast między poziomem kompetencji czynnych i biernych na skutek sprawnej adaptacji językowej, która umożliwia efektywne wykorzystywanie w procesie percepcji elementów wspólnych. Tym samym po zaledwie kilku tygodniach intensywnego kontaktu z językiem blisko spokrewnionym Słowianie przestają koncentrować uwagę na elementach odmiennych (np. akcent wyrazowy powodujący trudności z rozgraniczaniem jednostek leksykalnych fraz intonacyjnych), a zaczynają korzystać z kognitywnych narzędzi interpretacji i rozumienia globalnego wbudowanych w struktury języka natywnego. Bliskość języków prowadzi jednak do pewnej glottodydaktycznej pułapki – nauczanie uwzględniające wykorzystanie zbieżności

17 Kolejnym terminem odnoszącym się do tego fenomenu jest semikomunikacja. O paralelach między dwujęzyczną komunikacją Słowian i mieszkańców Skandynawii w odniesieniu do semikomunikacji pisał Jaroslav Lipowski (2012). Natomiast więcej uwagi interkomprehensji – również z perspektywy obszarów dydaktycznych, a także działań i strategii mediacyjnych w kontekście przekładu dydaktycznego – poświęcił Przemysław E. Gębal (2016).

i analogii (cf. metoda kognitywna) daje szybkie efekty, ale tempo przyrostu kompetencji zmienia się po przekroczeniu progu samodzielności, gdy szczególną rolę zaczyna odgrywać konieczność różnicowania języka w zależności od sytuacji komunikacyjnej (style funkcjonalne). Konieczność precyzyjnego opanowania swoistych konwencji i norm stanowi nową trudność prowadzącą niekiedy do kryzysu motywacyjnego w związku z ograniczoną efektywnością dotychczasowych technik i strategii nauki (cf. Hofmański 2014, 185–194).

Nauczanie języka polskiego jako obcego użytkowników języków wschodniosłowiańskich jest jednym z najważniejszych obszarów aktywności glottodydaktyki polonistycznej już od dziesięcioleci. Potwierdzenie tej tezy odnaleźć można zarówno w danych statystycznych odnoszących się do liczby lektoratów języka polskiego w świecie¹⁸, jak i kraju pochodzenia osób ubiegających się o urzędowe potwierdzenie znajomości polszczyzny w ramach państwowych egzaminów certyfikatowych¹⁹. Wzrost liczby obywateli Ukrainy przebywających w Polsce po rozpoczęciu pełnoskalowej agresji rosyjskiej w lutym 2022 roku dodatkowo podnosi rangę tej problematyki. Dobra integracja społeczna jest bowiem pochodną dobrej komunikacji²⁰. Tę natomiast istotnie warunkuje jakość glottodydaktycznych narzędzi i przygotowanie lektorów do nowych, aktualnych wyzwań. Świadomość specyfiki procesu nauczania języka polskiego jako obcego w grupach użytkowników najbliższej spokrewnionych języków słowiańskich jest przy tym pierwszym krokiem do osiągnięcia edukacyjnego sukcesu.

18 Listy te cyklicznie opracowuje i udostępnia Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej – <https://tinyurl.com/9faafz87> (3.07.2022).

19 Dane statystyczne dotyczące przeprowadzonych egzaminów certyfikato- wych (wraz z przykładowymi testami) można odnaleźć na stronie Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – <https://certyfikat.polski.pl> (3.07.2022)

20 Autorzy stoją na stanowisku, że punktem wyjścia sprawnie przebiegającej integracji – czyli harmonijnego współistnienia społeczności poszerzonej o uchodźców z sąsiedniego kraju – są działania nastawione na usprawnienie komunikacji językowej, co w pierwszej kolejności prowadzi do neutralizacji napięć wynikających z wzajemnego niezrozumienia potrzeb i intencji.

Bibliografia

- Bartmiński, J. (red.) (2015). *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich Sąsiadów*. T. 1. *Dom*. Red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (red.) (2016). *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich Sąsiadów*. T. 5. *Honor*. Red. P. Sotirov, D. Ajdaczić. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (red.) (2017). *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich Sąsiadów*. T. 3. *Praca*. Red. J. Bartmiński, M. Brzozowska, S. Niebrzegowska-Batmińska. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (red.) (2018). *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich Sąsiadów*. T. 2. *Europa*. Red. W. Chlebda. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (red.) (2019). *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich Sąsiadów*. T. 4. *Wolność*. Red. M. Abramowicz, J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2021). *Wartości polskie na tle porównawczym, czyli co wyróżnia polskie rozumienie wolności*. W: *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*. T. 3. Red. M. Rzeszutko, B. Maliszewski. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 27–45.
- ESOKJ – Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Przeł. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gajda, S. (1993). *Styl naukowy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Wrocław: Wiedza o kulturze, s. 173–189.
- Garncarek, P. (2018). *Nauczanie dzieci języków obcych w kontekście akwizycji pierwszego języka*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 13–24. DOI: https://doi.org/10.31261/PS_P.2018.22.01
- Gębał, P. E. (2016). *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*. W: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Red. E. Lipińska, A. Seretny. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 77–93.
- Hofmański, W. (2014). *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*. Praga: Karolinum.
- Hofmański, W. (2018). *Komunikatywność międzyjęzykowa a proces glottodydaktyczny. JPJO w rodzimej przestrzeni etnokulturowej*. W: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*. Red. J. Tambor, t. 6. *W kręgu (glotto) dydaktyki*. Red. A. Achtełik, K. Graboń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 177–189.
- Hofmański, W. (2020). *Jak (z)rozumieć obcy język pokrewny? Słowiańska adaptacja „techniki siedmiu sit” (na materiale czesko-polskim)*. „Socjolingwistyka”, nr 34, s. 215–230. DOI: <https://doi.org/10.17651/SOCJOLING.34.13>
- Hofmański, W. (2021). *Świadomość i intuicja językowa w perspektywie fenomenu interkomprehensji*. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 4031, „Slavica Wratislaviensis”, nr 174, s. 123–136. DOI: <https://doi.org/10.19195/0137-1150.174.10>
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego poziomu A1–C2*. Wyd. 2. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Kosek, I. (2010). *Z problemu opisu tzw. form deprecjatywnych*. „Prace Językoznawcze”, nr 12, s. 105–114.
- Kryg, H. (2022). *Aspekt czasownika w perspektywie nauczania języka polskiego jako obcego osób pochodzenia niemieckiego i wschodniosłowiańskiego*. [Niepublikowana rozprawa doktorska]. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Lewczuk, P. (2016). *Socjolingwistyczny status surżyka*. „LingVaria”, nr 1 (21), s. 177–189. DOI: <https://doi.org/10.12797/LV.11.2016.21.15>
- Lipowski, J. (2012). *Paralele w semikomunikacji użytkowników języków północnogermańskich i zachodniosłowiańskich*. „Slavia Occidentalis”, nr 69, s. 147–156.
- Orłoś, T.Z. (red.) (2004). *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa. Materiały pomocnicze dla studentów, polskich bohemistów i czeskich polonistów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pančíková, M., Horák A. (2020). *Transfer in related Slavic languages*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 81–92. DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.03>
- Pamuła-Behrens, M. (2018). *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 171–186. DOI: https://doi.org/10.31261/PS_P.2018.22.11
- Pietnoczka, P. (2018). *Sytuacja językowa na Ukrainie w świetle powszechnego spisu ludności oraz badań socjologicznych*. „Sprawy Narodowościowe”, nr 50, s. 1–14. <https://tinyurl.com/22nc3ybt> (3.07.2022). DOI: <https://doi.org/10.11649/sn.1671>
- Piętkowa, R. (2007). *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka polskiego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtelek, J. Tambor. Katowice: Gnome.
- Sawicka, G. (2009). *Konwencja a tabu językowe*. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3151, „Język a Kultura”, t. 21, s. 31–46.
- Seretny, A. (2018). *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 139–156. DOI: https://doi.org/10.31261/PS_P.2018.22.09
- Szulc, A. (1997). *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Tambor, A. (2018). *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty*. Katowice: Gnome.
- Tambor, A. (2019). *Licz na Banacha: Podręcznik do nauczania polskiego słownictwa specjalistycznego dla cudzoziemców*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Włodarska, K. (2013). *Przyswajanie języka pierwszego – imitacja czy wrodzony dar? Analiza na podstawie wybranych teorii akwizycji języka ojczystego oraz podstawowych systemów językowych*. „Adeptus”, nr 1, s. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.11649/a.2012.001>
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (2008). *Wykłady ze stylistyki*. Warszawa: PWN.

- **WOJCIECH HOFMAŃSKI**—assistant professor at the Faculty of Polish and Classical Philology at Adam Mickiewicz University since 2017. Polish philologist and linguist, member of the Polish-Czech Academic Association (Polsko-Czeskie Towarzystwo Naukowe), member of the editorial board

of “Biuletyn Polonistyczny” and the “Bristol” Association of Polish Teachers. From 2013 to 2017 he was an assistant professor at the Department of Central European Studies at Charles University (Prague, Czechia). His research interests include psycholinguistics, contact linguistics, and Polish glottodidactics – with a focus on the intercomprehension phenomenon and interactions between related linguacultures. He is also a columnist for the Czech quarterly journal “Demokratický střed.”

- **KAROLINA POSPISZIL-HOFMAŃSKA**—assistant professor at the Institute of Literary Studies at the University of Silesia. Member of the Association for Slavic, East European, and Eurasian Studies. Her research interests include geopoetics, literary translation, transculturalism, micro literatures, cultural borderlands, and Central European literatures. She published a book on depictions of Upper Silesia in Polish and Czech literature after 1989 (*Swojskość i utrata* (Familiarity and Loss), Katowice 2016) and a number of papers in Polish and foreign journals; she is a member of an editorial staff of “Postscriptum Polonistyczne,” an editor and co-editor of several books and journal special issues (“Postscriptum Polonistyczne,” “Fabrica Litterarum Polono-Italica”). She also translates Czech literature to Polish.