

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL
KAROL KRZYŻOSIAK
IRENA CHAWRILSKA
ZBIGNIEW SZMYT

PRAKTYKI I STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO WŚRÓD WIELOJĘZYCZNYCH MIGRANTÓW I UCHODźCÓW WOJENNYCH Z UKRAINY*

Procesy akulturacji, uczenia się i nauczania, a także rozwoju językowego i osobowościowego migrantów przybywających do naszego kraju, również z uwzględnieniem kontekstu różnojęzyczności, były dotychczas przedmiotem nielicznych projektów badawczych (Gębal, 2018; Gębal i Miodunka, 2020). Rozwijana od lat siedemdziesiątych minionego stulecia glottodydaktyka polonistyczna skupiała swoje dociekania empiryczne i nawiązujące do nich rozwiązania pedagogiczne na nauczaniu języka polskiego jako obcego, także w kontekście endolingwalnym, ale jednak bez głębszego powiązania z procesami akulturacji i wynikającej z nich specyfiki edukacji językowej (Gębal, 2018). Dotychczasowe próby wypracowania systemowych rozwiązań dydaktyczno-pedagogicznych w zakresie organizacji i realizacji edukacji językowej osób z doświadczeniem

Prof. dr hab. PRZEMYSŁAW E. GĘBAL – Uniwersytet Gdański, Instytut Lingwistyki Stosowanej; e-mail: przemyslaw.gebal@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>.

Dr KAROL KRZYŻOSIAK – Uniwersytet Gdański, Instytut Lingwistyki Stosowanej; e-mail: karol.krzyzosiak@phdstud.ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1252-0022>.

Dr IRENA CHAWRILSKA – Uniwersytet Gdański, Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców; e-mail: irena.chawrilaska@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7699-6551>.

Dr hab. ZBIGNIEW SZMYT – Instytut Antropologii i Etnologii UAM, e-mail: szmytz@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6658-0317>.

* Artykuł stanowi efekt badań prowadzonych w projekcie badawczym „Mapowanie nowych agentów i tendencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego wśród ukraińskich migrantów w Polsce”, realizowanym w ramach Grantu Interwencyjnego NAWA nr BPN/GIN/2022/1/00088.

migracji zazwyczaj nawiązywały bezpośrednio do praktyk systemów edukacyjnych innych krajów europejskich lub stanowiły – mniej lub bardziej udane – próby wdrażania do codziennej praktyki edukacyjnej oddolnych, zwykle nieweryfikowanych empirycznie, koncepcji glottopedagogicznych. W obszarze refleksji teoretycznej na temat organizacji i realizacji edukacji językowo-kulturowej w kontekście migracji również brakuje syntetycznych opracowań. Tę lukę starają się wypełniać nieliczne publikacje, przygotowywane przez niewielkie grono badaczy i ekspertów. Kompleksową próbę stworzenia modelu prezentującego specyfikę procesu uczenia się i nauczania języka polskiego jako drugiego w kontekście migracji podjął Przemysław Gębał w swojej monografii, zatytułowanej *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (Gębał, 2018). Zaprezentowany w niej autorski model dydaktyki języka polskiego jako drugiego został skonstruowany z uwzględnieniem współczesnych koncepcji glottodydaktyki polonistycznej, pedagogiki międzykulturowej oraz integracyjnej, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej i pozytywnej. Jego interdyscyplinarnym empirycznym zapleczem były rezultaty wcześniejszych badań przeprowadzonych przez polskich specjalistów reprezentujących: socjologię (Halik, Nowicka i Połeć, 2002; Grabowska, 2010; Dąbrowa, 2011; Januszewska i Markowska-Manisty, 2017), nauki edukacyjne (Bleszyńska, 2010; Badowska, 2014; Nikitorowicz, Młynarczyk-Sokołowska i Namiotko, 2016), psychologię (Grzymała-Moszczyńska, 2015) oraz dydaktykę języków obcych (Gębał, 2009; Pietrzyk, 2010). Oprócz ustaleń przedstawionych w monografii Gębała z roku 2018 znajdujemy również opracowania programowe dotyczące organizacji i realizacji nauczania języka polskiego jako drugiego, przygotowane przez Małgorzatę Pamułę-Behrens i Martę Szymańską, które zaproponowały koncepcję nauczania języka edukacji szkolnej opartą na autorskiej metodzie JES-PL (2018). W ostatnich latach zrealizowano także nieliczne badania socjo- i psycholingwistyczne oraz projekty empiryczne poświęcone Słowianom wschodnim jako uczącym się języka polskiego, także z perspektywy zachodzących procesów akulturacyjnych w polskiej rzeczywistości kulturowej i językowej. Dysponujemy także opracowaniami Pavla Levchuka z zakresu lingwistyki kontaktów językowych w odniesieniu do trójjęzyczności Ukraińców zamieszkałych w Polsce (2020) oraz rezultatami psycholingwistycznych projektów empirycznych Jacopa Saturna, modelującymi psycholingwistyczną ścieżkę akwizycji języka polskiego przez Ukraińców w kontekście interkomprehensji słowiańskiej (Saturno, 2020; Saturno i Gębał, 2022).

Prezentowane w artykule badania, prowadzone w ramach projektu „Mapowanie nowych agentów i tendencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego wśród ukraińskich imigrantów w Polsce”, należy uznać za pionierskie i w pewnym sensie podstawowe z perspektywy dalszego rozwoju dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Stanowią one jednocześnie oryginalne rozwiązanie metodologiczne skonstruowane w wymiarze transdyscyplinarnym, w swoistym dialogu badań glottodydaktycznych i antropologicznych.

1. TRANSDYSCYPLINARNA METODOLOGIA BADAŃ

Transdyscyplinarność to inkluzyjne i integrujące podejście badawcze, które przekracza granice tradycyjnych dyscyplin akademickich, zachęcając do współpracy ekspertów z różnych dziedzin w celu rozwiązywania złożonych i wieloaspektowych problemów. W kontekście studiowania pozaszkolnych form i metod nauki języka polskiego jako obcego wśród imigrantów i uchodźców z Ukrainy podejście transdyscyplinarne łączy wiedzę oraz metody wypracowane przez studia migracyjne, socjolingwistykę, psycholingwistykę, pedagogikę, glottodydaktykę oraz antropologię kulturową.

Włączenie do badań studiów migracyjnych oferuje wszechstronne spojrzenie na doświadczenia populacji cudzoziemców, w tym na wyzwania związane z nauką języków, procesy integracji i strategie adaptacyjne. Ten wątek badawczy dostarcza też ważnej podstawy teoretycznej i metodologicznej dla projektu, jaką jest koncepcja wiedzy migranckiej. Pod tym pojęciem rozumiemy kolektywny i usieciowiony zasób doświadczeń, spostrzeżeń oraz informacji, współtworzony i dzielony przez migrantów w celu sprawniejszego funkcjonowania w obcym kraju. W kontekście nauki języka wiedza migrancka stanowi nadrzędną kategorię pojęciową, obejmującą zarówno życiorys uczących się, jak i współdzielone doświadczenia i wiedzę na temat funkcjonowania nowego języka docelowego.

Socjolingwistyczne spojrzenie na realizowany projekt badawczy jest wykorzystywane przede wszystkim w analizach czynników społeczno-kulturowych i społeczno-politycznych, które wpływają na naukę języków wśród populacji imigrantów oraz odzwierciedlają wpływ języka na rozwój tożsamości i procesy integracyjne. W naszych badaniach wykorzystywana jest metoda biografii językowej (Thoma, 2022), która ułatwia pozyskiwanie informacji na temat ogółu praktyk oraz subiektywnych doświadczeń składających się na historię uczenia się języka obcego przez daną osobę. W kontekście opisywanego projektu podstawowe informacje na temat doświadczeń językowych pozyskiwane drogą ankiety uzupełniają w perspektywie jakościowej wywiady oraz wypowiedzi pisemne uczących się (Krzyżosiak, 2024).

Psycholingwistyczny i psychopedagogiczny aspekt prowadzonych badań koncentruje się wokół wyobrażeń i subiektywnych teorii osób uczących się na temat procesu rozwijania poszczególnych kompetencji językowych. Systemy przekonań uznawane przez osoby uczące się za prawdziwe pomagają im przystosować się do nowego środowiska, zdefiniować zadania i zrozumieć, czego się od nich oczekuje (White, 1999). W tym kontekście psycholingwistyczna i psychopedagogiczna analiza subiektywnych teorii i przekonań pozwala zrozumieć procesy poznawcze związane z nauką języków wśród imigrantów i wpływ ich pochodzenia językowego na nabywanie języka polskiego.

Glottodydaktyczny wymiar badań zapewnia wgląd w skuteczność wykorzystywanych podejść dydaktycznych i strategii nauczania języka polskiego jako drugiego. W ramach prowadzonych badań zostało zaproponowane innowacyjne pojęcie „glottosfery”. Pod tym pojęciem rozumiemy ogół obszarów, realnych i wirtualnych, w których możliwy jest transfer wiedzy i kompetencji językowych w danym języku. Glottosfera fizyczna obejmuje takie przestrzenie, jak szkoły językowe, centra integracyjne i kulturalne, warsztaty, spotkania towarzyskie, miejsca pracy lub np. puby, restauracje i centra sportowe, w których ludzie spotykają się twarzą w twarz w celu nauki języka, codziennych praktyk i spotkań kulturalnych. Z kolei glottosfera wirtualna obejmuje platformy internetowe, media społecznościowe, aplikacje do nauki języków, fora, serwisy i strony edukacyjne, w których osoby uczące się języków i społeczność polskojęzyczna angażują się w interakcje i praktyki społeczne wspierające zdalną naukę języka polskiego.

Rozwinięciem prezentowanej ścieżki badawczej są jakościowe badania terenowe, realizowane na podstawie paradygmatu interpretatywnego w antropologii kulturowej. Polegają one na pogłębionych wywiadach ustrukturyzowanych, w których materia badawczą staje się wypowiedź będąca jedynym dostępnym nośnikiem doświadczenia respondentów. Włączenie tego typu metodologii do projektu pozwala na pogłębienie analiz biografii językowych osób uczących się, a także wyznawanych przez nie subiektywnych teorii i przekonań o nauce języka.

2. SYTUACJA OSÓB UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W PERSPEKTYWIE STUDIÓW MIGRACYJNYCH

Na świecie funkcjonuje niewiele państw monoetnicznych i trudno uznać taki model społeczno-polityczny za normatywny. Niemniej jednak Polska Rzeczpospolita Ludowa konsekwentnie formowała społeczeństwo monoetniczne i monojęzykowe. Odkonstytuowało się to poprzez powojenną zmianę granic państwowych, ale także poprzez masowe wysiedlenia ludności niemieckiej, ukraińskiej, żydowskiej oraz poprzez politykę asymilacji mniejszości etnicznych i narodowych, uniformizacji języka polskiego, wypierania z przestrzeni publicznej i edukacji języków mniejszościowych (Filip, 2015, s. 167–170). Uniformizacji językowej sprzyjał także specjalny reżim graniczny charakterystyczny dla państw bloku socjalistycznego, w którym ruch transgraniczny był ograniczony i ściśle kontrolowany. To spowodowało, że w 1989 r. dla większości polskich obywateli polszczyzna była językiem pierwszym. Ze względu na półperyferyjną pozycję PRL w systemie światowej gospodarki język polski nie stał się językiem międzynarodowej komunikacji i jako język drugi był nauczany w sposób systemowy wśród trzech grup: (1) europejskiej i amerykańskiej Polonii, (2) studentów z Globalnego Południa i bloku

socjalistycznego, którzy podejmowali naukę w Polsce, (3) nielicznych slawistów, dla których język polski był zazwyczaj uzupełniającym językiem słowiańskim.

Sytuacja uległa nieznacznej zmianie po liberalizacji ruchu granicznego i reformach systemowych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w., gdy do Polski zaczęli przybywać migranci ekonomiczni, uchodźcy wojenni z krajów (post-) socjalistycznych (Rumunii, Górskiego Karabachu, Ukrainy, Czeczenii, Białorusi, Wietnamu) oraz repatrianci polscy z terenów byłego ZSRR (Hut i Żołądek, 2013, s. 172–184). W tym okresie główne wyzwanie stanowiła integracja szkolna dzieci migrantów, a edukacji językowej osób dorosłych nie poświęcano większej uwagi. Dla osób pochodzenia polskiego z terenów byłego ZSRR przełomowe były lata 2007–2008. Wtedy wprowadzono nowe przepisy dotyczące repatriacji, a także zaczęto wydawać Kartę Polaka – dokument potwierdzający przynależność do narodu polskiego, na podstawie którego można występować o bezterminowy pobyt na terytorium RP, pozwolenie na pracę, a także bezpłatnie studiować na polskich uczelniach publicznych (Szonert i Łodziński, 2016, s. 88). Przyznanie wspomnianego dokumentu poprzedza egzamin z języka polskiego i historii Polski, do którego kandydaci często przygotowują się na specjalnych kursach. Od 2008 r. o Kartę Polaka wystąpiło ponad 350 tysięcy osób (głównie na Ukrainie i Białorusi), przez co może ona być postrzegana jako „instytucja” generująca całą infrastrukturę nauki języka polskiego wśród tych, którzy wykazują polskie pochodzenie.

Większe zmiany migracyjne nastąpiły w kolejnych dekadach, gdy w wyniku szybkiego wzrostu gospodarczego, przy jednoczesnych masowych migracjach zarobkowych Polaków do krajów UE, na rynku polskim pojawił się znaczący niedobór siły roboczej. Polski rynek pracy otworzył się na pracowników z Ukrainy, Białorusi, Armenii, Gruzji, Rosji i Mołdawii, czego wyrazem prawnym była ustawa o cudzoziemcach z 2013 r., która wprowadziła uproszczoną procedurę zatrudniania pracowników z tych krajów (Szonert i Łodziński, 2016, s. 38). Dzięki tej procedurze od 2014 r. płynnie legalizowano i integrowano ekonomicznie uchodźców wojennych z Ukrainy, bez konieczności uruchamiania czynności związanych z przyznawaniem statusu uchodźcy. W rezultacie powyższych procesów w 2019 r. w Polsce mieszkało ponad 2 106 000 cudzoziemców, z czego m.in. 64% stanowili Ukraińcy, a 5% Białorusini. Problem językowej adaptacji cudzoziemców stał się nie tylko tematem ważnym dla pracodawców, lecz także jednym z kluczowych zagadnień społecznych.

Wzrost liczby migrantów spowodował zapotrzebowanie na nowe formy nauczania języka polskiego kierowane do dzieci i osób dorosłych. Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w 2016 r. w wybranych szkołach oddziały przygotowawcze, tworzone dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na poziomie

niewystarczającym do podjęcia nauki¹. W tym czasie powstało również wiele prywatnych szkół językowych, oferujących kursy języka polskiego dla obcokrajowców. Bezpłatne kursy języka polskiego uruchamiały instytucje pozarządowe zajmujące się integracją migrantów. Komercyjne programy kształcenia otworzyły też uczelnie publiczne. Kursy tego rodzaju cieszą się wciąż dużą popularnością, gdyż przy ubieganiu się o kartę stałego pobytu lub obywatelstwo polskie jest wymagany certyfikat znajomości języka polskiego na poziomie B1. Równocześnie możemy obserwować powstawanie zawodowych szkół policealnych i uczelni wyższych kierujących swą ofertę edukacyjną niemalże wyłącznie do imigrantów z Ukrainy, Białorusi i innych krajów postsowieckich².

Szkoły te stały się instytucjami specyficznymi akulturującymi imigrantów. Podjęcie w nich nauki stanowi wygodną formę legalizacji pobytu w Polsce. Placówki te do niedawna, dzięki dofinansowaniu z budżetu państwa, były bezpłatne lub pobierały niewielkie czesne. W tego typu instytucjach edukacyjnych organizuje się kursy języka polskiego, a ukończenie danej szkoły zwalnia z wymogu posiadania certyfikatu znajomości języka polskiego. Szkoły i uczelnie wyższe nie tylko przyuczają do zawodu, lecz również często oferują swoim podopiecznym zatrudnienie w Polsce i innych krajach UE. Zwykle większość kadry nauczycielskiej w tego rodzaju szkołach to imigranci z dłuższym stażem pobytu w Polsce. Języka polskiego uczą nieradko osoby do tego nieprzygotowane. Mamy zatem do czynienia z dużym sektorem branży edukacyjnej, w którym migranci uczą nowych migrantów (także, a w opinii wielu respondentów przede wszystkim, języka polskiego), używając często wypracowanych przez siebie technik nauczania, z wykorzystaniem swojej wiedzy migranckiej wywodzącej się z adaptacyjnego i akulturacyjnego doświadczenia osobistego i grupowego. Lektorzy imigranci, nie będąc natywnymi użytkownikami języka, uczą go ze specyficzną wymową i własnym, wernakularnym rozumieniem norm językowych. Ich strategie nauczania i subiektywne teorie jedynie częściowo korespondują z podejściami dydaktyczno-metodycznymi wykorzystywanymi w podręcznikach do nauki języka polskiego³. W połączeniu z rosnącą popularnością podcastów i vlogów o języku polskim, tworzonych przez samych migrantów, można mówić o nowym zjawisku socjolingwistycznym, jakim jest wytwarzanie i transmisja wyobrażeń i wiedzy migranckiej o języku polskim oraz technikach jego uczenia się (por. Williams, 2007). Po raz pierwszy na tak masową skalę

¹ Wywiad ekspercki z dr Izabelą Czerniejewską – specjalistką ds. uczniów imigrantów w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, 11.06.2023.

² Wywiad ekspercki z dr Karoliną Sydow – pracowniczką Migrant Info Point w Poznaniu i lektorką języka polskiego dla cudzoziemców, 12.06.2023.

³ Zbigniew Szmyt od września 2022 r. do stycznia 2023 r. prowadził obserwację uczestniczącą w grupie dorosłych uczniów na kierunku masażyście w Szkole Policealnej Medicus. Pochodząca z Kazachstanu założycielka szkoły w tym samym roku uruchomiła technikum dla młodzieży, w którym naukę podjęły niemalże wyłącznie osoby z Ukrainy.

nauka języka polskiego odbywa się w dużym stopniu bez udziału natywnych rozmówców i wykwalifikowanych nauczycieli.

Po rozpoczęciu aktywnej fazy wojny rosyjsko-ukraińskiej do Polski trafiła rekordowa liczba uchodźców z Ukrainy. W szczytowym momencie, w kwietniu 2022 r., przybyło ponad 3 mln uchodźców, z czego 1,5 mln przez dłuższy czas przebywało na terenie Polski. Na podstawie specjalnej ustawy rząd Rzeczypospolitej Polskiej wprowadził uproszczone procedury legalizacji ukraińskich uchodźców na okres 18 miesięcy. Po otrzymaniu numeru PESEL, z adnotacją UKR, uchodźcy uzyskiwali prawo do pracy, opieki zdrowotnej i świadczeń społecznych. Pod koniec 2022 r. wydano już 949 381 takich numerów i adnotacji. Ponad 45% z tego stanowiły osoby niepełnoletnie, 48% osoby w wieku produkcyjnym i ponad 6% osoby w wieku poprodukcyjnym (Jarosz i Klaus, 2023, s. 15–16). W dużej mierze byli to ludzie ze wschodniej i południowej Ukrainy, którzy wcześniej nie mieli żadnego kontaktu z językiem polskim. Nauka polszczyzny stała się warunkiem koniecznym skutecznej integracji społecznej i na rynku pracy.

Kwestia pozaszkolnego nauczania języka polskiego dotyczyła nie tylko dorosłych migrantów, lecz także dzieci. W 2022 r. spośród przebywających w Polsce 432 621 ukraińskich dzieci jedynie około 234 000 uczęszczało do polskich szkół i przedszkoli (Jarosz i Klaus, 2023, s. 31–33). Pozostałe młode osoby uczyły się zdalnie w szkołach ukraińskich, dlatego też nie były one objęte nauką polszczyzny w ramach polskiego systemu szkolnego.

Żywiłowa samoorganizacja polskiego społeczeństwa na rzecz pomocy uchodźcom z Ukrainy, a także działania rządu i samorządów skutkowały niespotykanym wcześniej wzrostem liczby kursów językowych dla Ukraińców. Mniej lub bardziej efemeryczne formy pozaszkolnego nauczania językowego w formie zdalnej i stacjonarnej zaczęły przygotowywać organizacje pozarządowe, samorządy, firmy, uczelnie i osoby prywatne. W wielu wypadkach nauczycielami zostawali wolontariusze nie mający ani doświadczenia, ani wykształcenia glottodydaktycznego. Nauczanie języka polskiego osób z doświadczeniem migracji stało się zjawiskiem masowym, niescentralizowanym i organizowanym coraz częściej oddolnie.

3. WSTĘPNE WYNIKI BADAŃ

Dotychczasowy stan realizacji naszego projektu badawczego pozwala na interpretację części wyników badań ankietowych, będących pierwszym ilościowym etapem przyjętej ścieżki metodologicznej. Pozyskane na przestrzeni dwóch pierwszych miesięcy projektu dane pochodzą z 210 ankiet, wypełnionych przez imigrantów ukraińskich przebywających w Poznaniu lub w Trójmieście. Pozwalają one na obserwację pewnych ogólnych, lecz

znamiennych tendencji w procesie dalszego rozwoju językowego Ukraińców w kontekście procesów akulturacyjnych.

Podczas pobytu w Polsce badani najczęściej używają polszczyzny w sytuacjach formalnych, do których należy zaliczyć: sprawy urzędowe – 28,6% badanych, komunikację w miejscu pracy – 29,4%, działania językowe w kontekście edukacyjnym (szkoła / uczelnia) – 9,1%. W życiu prywatnym, tzn. w kontakcie z polskimi znajomymi, 28,6% osób używa zwyczajowo języka polskiego. 77,6% ankietowanych nie potrzebuje języka polskiego w codziennej komunikacji w życiu prywatnym, 20% – nie używa go również w pracy, 11,4% – nie potrzebuje polskiego w sprawach urzędowych, ale tylko 7,6% osób nie korzysta z polszczyzny w szkole / na uczelni. Wskaźniki te odzwierciedlają konteksty, w których język polski okazuje się dla osób badanych niezbędny: są to przede wszystkim sytuacje formalne, związane np. z regulacją pobytu, najmem mieszkania, pracą. Istotną rolę odgrywają także interakcje towarzyskie, jednakże – ze zrozumiałych przyczyn – przebywając wśród rodaków, osoby badane posługują się językiem ojczystym. Marginalną liczbę osób nie korzystających z polszczyzny na studiach należy powiązać ze specjalnościami, w ramach których zajęcia odbywają się w języku innymi niż polski, np. prowadzone zwykle w języku angielskim kierunki techniczne czy też filologia angielska, najczęściej wybierana spośród studiów neofilologicznych.

Ukraińki i Ukraińcy często nie używają języka polskiego w sytuacjach prywatnych, co potwierdzają odpowiedzi na pytanie o to, gdzie znajomość języka polskiego nie jest wymagana: 91,4% osób zadeklarowało, że mieszka z osobami niepolskojęzycznymi, a tylko 11,9% badanych mieszka z osobami polskojęzycznymi. Stosunek ten: ponad 91% do prawie 12% wynikać może z faktu, że część respondentów mieszka zarówno z osobami polskojęzycznymi, jak i niepolskojęzycznymi. Dlatego 50,7% ankietowanych rozmawia w domu po ukraińsku, 26,8% – posługuje się językiem rosyjskim, 10% – surżykiem, a tylko 10,9% mówi po polsku. Innych języków używa zaledwie 1,7% badanych w kontekście życia prywatnego.

W sytuacjach zawodowych badani migranci z Ukrainy posługują się językiem ukraińskim – 28,8%, surżykiem – 5,1%, językiem rosyjskim – 7,6% lub językiem angielskim – 2,5%. Używanie języka polskiego w kontekście zawodowym deklaruje 33,3% ankietowanych. Nie pracuje 22,2% respondentów. Również 33,3% grupy badanej spotyka w pracy Polaków, 38,3% – pracuje w towarzystwie osób z Ukrainy, tylko 4,7% respondentów pracuje z osobami innej narodowości niż polska czy ukraińska. Dla 61% osób z grupy badanej postawiono w pracy warunek znajomości języka polskiego, natomiast 39% zadeklarowało, że język polski nie jest konieczny w ich życiu zawodowym. Ankietowani deklarują, że łatwo porozumiewają się z polskimi współpracownikami i przyjaciółmi: 33,8% osób – zdecydowanie tak, 42,9% – raczej tak, 14,8% – pozostaje neutralna w ocenie kontaktów z Polakami, o negatywnych doświadczeniach informuje

7,1% osób, a 1,4% osób zdecydowanie nie odnajduje się w komunikacji z polskimi współpracownikami i kolegami.

Choć migranci z Ukrainy deklarują, że ich kontakty z polskimi przyjaciółmi i współpracownikami są zdecydowanie dobre i raczej dobre, z pewnością środowisko to jest zagrożone gettoizacją i tworzeniem własnej kontrkultury. Brak potrzeby uczenia się języka polskiego, deklarowany dość często przez respondentów, pozostawanie w społecznościach ukraińskich ze względu na brak pracy lub podjęcie jej w środowisku ukraińskim może skutkować tworzeniem kultury paralelnej do dominującej, wynikającej z narodowego skryptu kulturowego tej grupy oraz pielęgnowania wspólnotowości bez związku z kulturą dominującą (Jawor, Markowska-Manista i Pietrusińska., 2020).

Jak zauważa Donna Haraway (2016), w celu tworzenia nowych społeczności, wspierania jednostek i wspólnot, które one współtworzą, niezbędne jest wzmocnienie (*empowerment*) i przywracanie sprawczości (*agency*) poszczególnym grupom migrantów. Poprzez wspólne uczenie się języka i kultury, świadomie uwzględniające biografię językową i tło kulturowe migrantów, można wspierać ich w tworzeniu poczucia przynależności przez budowanie sieci społeczności w nowym kraju docelowym. Sprawczość przyjmowanych imigrantów i ich odpowiedzialność za społeczność, w której się znajdują, jest m.in. jednym z aspektów negocjowania tożsamości (Giddens, 1984). Język jako jeden z głównych elementów tożsamości pomaga stawać się bardziej świadomym własnych praktyk kulturowych i międzykulturowych oraz bardziej zaangażować się w nową wspólną społeczność, tworzoną przez przyjmujących i przyjmowanych. Sytuacja tego rodzaju wymaga od grupy przyjmującej partycypacyjnego podejścia do tworzenia oferty kulturalnej i edukacyjnej zgodnej z potrzebami migrantów, działań interwencyjnych budujących ich rezyliencję, wsparcia na drodze do dobrostanu i współtworzenia społeczności lokalnych, co wspiera pożądaną integrację.

4. TENDENCJE W AKWIZYCJI JPJO WŚRÓD UKRAIŃCÓW: PRAKTYKI, STRATEGIE, PRZEKONANIA I TEORIE SUBIEKTYWNE

Jedynie 3,3% ankietowanych uczy się języka polskiego w szkole publicznej, zaś 9,5% korzysta z prywatnych lekcji. Dominującą formę nauki stanowią tzw. kursy integracyjno-językowe (68,1%), zarazem jednak znaczna część uczestników (25,7%) deklaruje samokształcenie. Wyniki te wyraźnie korelują z relacjami osób badanych w ramach jakościowych wywiadów terenowych i wskazują na kluczowy wniosek: państwowy system edukacji oraz instytucje akademickie w niewielkim stopniu uczestniczą w procesach nauczania Ukraińców języka polskiego jako obcego.

W przypadku osób samokształcących się główne zasoby edukacyjne stanowią aplikacje oraz strony internetowe (56,2%), co potwierdza postulowaną przez nas konieczność realizacji badań w sferze netnograficznej. Zarówno treści oferowane przez aplikacje, np. Duolingo czy Buusu, jak i mniej sformalizowane oferty edukacyjne zamieszczane na prywatnych stronach internetowych zasługują na uwagę badaczy jako istotny element polonistycznej glottosfery. Dotychczasowe wyniki badań jakościowych sugerują, że o ile polska glottosfera fizyczna (obejmująca miejsca zatrudnienia, usług czy też rekreacji) stanowi sferę produkcji językowej, to znaczna część receptywnej nauki, tj. odbioru treści w języku docelowym, odbywa się w glottosferze wirtualnej. Potwierdzają to prezentowane poniżej wyniki badań ilościowych.

Jeszcze istotniejsze od czynnej nauki online okazuje się w kontekście glottosfery wirtualnej uczestnictwo uczących się w polskiej kulturze popularnej. Znaczna większość, 60% ankietowanych, docenia rolę kultury w poznawaniu nowego języka. 70,5% respondentów słucha polskojęzycznych podcastów i vlogów, a jeszcze więcej, 73,8%, ogląda polskojęzyczną telewizję, filmy lub sztuki teatralne. Ta wyraźna tendencja, znajdująca potwierdzenie również w wywiadach terenowych, wskazuje na immersyjny charakter przyswajania języka polskiego jako obcego przez osoby z Ukrainy. Preferowana jest nauka niejako przy okazji, najlepiej przez rozrywkę. Kluczowe jest więc rozpoznanie prymatu zupełnie intuicyjnych strategii akulturacyjnych, ukierunkowanych na konsumpcję kultury, nad bardziej tradycyjnymi formami uczenia się, jak chociażby praca z podręcznikami, samouczkami i innymi materiałami dydaktycznymi. Trend ten wpisuje się w akwizycyjny model Stephena Krashena, podkreślający rolę zrozumiałej i znaczącej informacji wejściowej (*comprehensible and meaningful input*) w warunkach wolnych od stresu czy niepokoju (*low affective filter*) w procesie rozwoju kompetencji językowych (1982, s. 30–38). Zaobserwowana zależność sugeruje, że teksty kultury stanowią dla osób z Ukrainy zasoby sprzyjające efektywnym zachowaniom heurystycznym w akwizycji języka polskiego. Nie ulega wątpliwości, iż jest to zagadnienie domagające się bardziej wnikliwego pogłębienia przy zastosowaniu wywiadów w modelu jakościowym. Dotychczasowe wywiady wskazują, że obcowanie z popularnymi treściami kulturowymi w języku polskim stanowi atrakcyjne rozwiązanie edukacyjne, w przeciwieństwie bowiem do tradycyjnej, sformalizowanej nauki jest to aktywność implikująca bardziej adekwatny reżim zaangażowania oraz poziom motywacji. Motywacja wyraźnie pełni istotną rolę, skoro ponad 80% ankietowanych znajduje satysfakcję w uczeniu się za pomocą tego typu treści nowych wyrazów i zwrotów.

O skuteczności intuicyjnych strategii akwizycyjnych, które stosują Ukraińcy uczący się języka polskiego, świadczą ich własne wypowiedzi, zgodnie z którymi ponad 97% z nich z łatwością przyswaja wyrazy i zwroty stosowane w pracy i w życiu codziennym, z czego ponad 60% odpowiada „zdecydowanie tak”. 74% ankietowanych dostrzega

ponadto pozytywny wpływ humoru w przyswajaniu nowego słownictwa, potwierdzając, że łatwiej zapamiętują wyrazy, gdy kojarzą się im z zabawną sytuacją. Jest to kolejna istotna heurystyka wiążąca zapamiętywanie materiału leksykalnego z pozytywnymi afektami.

Ważna i interesująca z punktu widzenia normy językowej jest tendencja obserwowana w odpowiedziach na pytanie: „Czy Polacy rozumieją mnie tylko wtedy, gdy mówię bezbłędnie?”. Większość osób uczących się, 56,7%, nie zgadza się z tym zdaniem. Wskazuje to na świadomość badanych, iż efektywność komunikacji, a nawet biegłość w posługiwaniu się językiem polskim nie są równoznaczne z brakiem błędów. Również wywiady jakościowe potwierdzają wysoką tolerancję Polaków względem polszczyzny, jakiej używają Ukraińcy. Tendencja ta również wpisuje się w akwizycyjny model Krashena, osobom uczącym się sprzyja bowiem niski filtr afektywny, który pozwala na uniknięcie inhibicji językowej w sytuacji komunikacyjnej. Zjawisko to skłania do postawienia hipotezy, iż postrzeganie błędu i normy językowej ulega w Polsce stopniowej liberalizacji.

*

Wstępne wyniki ankiet i jakościowych badań terenowych wśród ukraińskich imigrantów w Poznaniu i Trójmieście dają wgląd w ogólne tendencje związane z kontekstami społecznymi, w których używany jest język polski. Zaobserwowane procesy skłaniają do podkreślenia wagi inkluzyjności i stwarzania bogatej i przystępnej oferty kulturowej sprzyjającej akulturacji. Konieczna wydaje się aktywna postawa inkluzyjna ze strony Polaków w celu uniknięcia monokulturowej gettoizacji środowisk ukraińskojęzycznych.

Badanie podkreśla dynamiczny i wieloaspektowy charakter nabywania kompetencji językowych, sugerując możliwości wzbogacenia nauczania języka polskiego o współczesne treści z zakresu kultury popularnej, dostosowane do zainteresowań uczniów. W celu dalszego pogłębienia poczynionych obserwacji niezbędne jest prowadzenie transdyscyplinarnych badań w modelu jakościowym.

BIBLIOGRAFIA

- Badowska M. (2014). *Rola szkoły w procesach migracji dzieci uchodźczych i imigrantów* (rozprawa doktorska). Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Beręsewicz, M., Kostrzewa, Z., Godlewski, D., i Szałtys, D. (2020). *Populacja cudzoziemców w Polsce w czasie COVID-19. Badania eksperymentalne GUS*. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6329/12/1/1/populacja_cudzoziemcow_w_polsce_w_czasie_covid-19.pdf

- Bleszyńska K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych - perspektywa szkoły. Raport z badań*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chłopek, Z., i Gębal, P. E. (red.) (2022). *Bi- and Multilingualism From Various Perspectives of Applied Linguistics*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Dąbrowa E. (2011). *Znaczenie tożsamości kulturowej*. W: A. Biernacka-Langier, E. Dąbrowa, E. Pawlic-Rafałowska, J. Wasilewska-Łaszczuk, i M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów* (s. 7–14). Biuro Edukacji m.st. Warszawy.
- Di Pardo Léon-Henri, D., i Jain, B. (red.) (2020). *Contemporary Research in Foreign Language Teaching and Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- Fazilatfar, A. M., Damavandi, R. R., Sani, R. H., i Heirati, J. K. (2015). Learners' Belief Changes About Language Learning. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6654> 2014
- Filip, M. (2015). Dlaczego Słowińcy nie chcą rozmawiać? O antropologicznym czytaniu historii. *Rocznik Antropologii Historii*, 5(8), 167–188.
- Friedman, R., i George, A. (red.) (2022). *Online Language Teaching in Diverse Contexts*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gębal P. E. (2009). *Nauczanie języków i kultur drugich. Rozwiązania systemowe na przykładzie Szwajcarii*. W: J. Mąkosza-Bogdan (red.), *Tradycje i perspektywy dialogu języków i kultur. Teoria – praktyka* (s. 90–99). Wszelchnica Polska.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press
- Gil, G., i Pawlas Carazzai, M. R. (2007). Contextualizing an EFL Teachers' Beliefs About Grammar Teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 91–107. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200005>
- Grabowska, E. (2010). *Raport z badań jakościowych i ilościowych dotyczących poczucia tożsamości i trudności młodych Wietnamczyków zamieszkałych w Warszawie i okolicach*. Stowarzyszenie Wietnamczyków w Polsce „Solidarność i Przyjaźń”.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., i Szydłowska-Klakla, P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Fundacja Centrum im. Bronisława Geremka.
- Halik, T., Nowicka, E., i Połec W. (2002). *Wietnamczycy w Polsce. Integracja czy izolacja*. Instytut Orientalistyczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Haraway, D. (2016). *The Cyborg Manifesto, Companion Species Manifesto, Companions in Conversation*. University of Minnesota Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., i Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hut, P., i Żołądek, Ł. (red.) (2013). Repatrianci i polityka repatriacyjna. *Studia. Biuro Analiz Sejmowych*, 34(2). https://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/1E3E0E94F0DFA038C1257B7A002C7CDB/%-24File/Studia_BAS_34.pdf
- Januszewska E., i Markowska-Manista U. (2017). *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jarosz, S., i Klaus, W. (red.) (2023). *Polska szkoła pomagania. Przyjęcie osób uchodźczych z Ukrainy w Polsce w 2022 roku*. Konsorcjum Migracyjne.
- Jawor, A., Markowska-Manista, U., i Pietrusińska, M. J. (2020). *Konkultura. Wymiary uczestnictwa w kulturze młodych imigrantów z Ukrainy w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krzyżosiak, K. (2024). Language Learning Beliefs and Strategies among Ukrainian Polish Speakers in the Face of the Russian Invasion. An Insight From Linguistic Anthropology. W: P. E. Gębal, i I. Janowska (red.), *Theory and Practice of Polish Language Teaching. New Methodological Concepts* (s. 107–123). Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Levchuk, P. (2020). *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*. Księgarnia Akademicka.
- Łodziński, S., i Szonert, M., (2016). Polityka migracyjna w Polsce w latach 1989–2015. W: J. Schmidt, i D. Niedźwiedzki (red.), *Spoleczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy* (s. 11–66). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Markowska-Manista, U., i Pasamonik, B. (red.) (2017). *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nawracka, M. J. (2020). *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Księgarnia Akademicka.
- Nikitorowicz, J., Młynarzyk-Sokołowska, A., i Namiotko, U. (red.) (2016). *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Pamuła-Behrens, M., i Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obcy w Szkole*, (2), 4–11.
- Pietrzyk B. (2010). Szkoła wobec wyzwań migracyjnych. *Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne*, (4), 22–26.
- Saturno J., i Gębal P. (2022). Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 29, 213–229. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.14>
- Saturno, J. (2020). Production of Inflectional Morphology in Intercomprehension-based Language Teaching: The Case of Slavic Languages. *International Journal of Multilingualism*, 19(3), 383–401. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1730379>
- Thoma, N. (2022). Biographical Perspectives on Language Ideologies in Teacher Education. *Language and Education*, 36(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085046>
- White, C. (1999). Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners. *System*, 27(4), 443–457. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00044-5)
- White, C. (2008). Beliefs and Good Language Learners. W: C. Griffiths (red.), *Lessons From Good Language Learners* (s. 121–130). Cambridge University Press
- Williams, A. (2007). Listen to Me, Learn With Me: International Migration and Knowledge Transfer. *British Journal of Industrial Relations*, 45(2), 361–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2007.00618.x>

PRAKTYKI I STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO
WŚRÓD WIELOJĘZYCZNYCH MIGRANTÓW I UCHODźCÓW WOJENNYCH Z UKRAINY

Streszczenie

Wzmożona mobilność transgraniczna spowodowana rosyjską inwazją na Ukrainę skłania specjalistów, zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego i drugiego do podejmowania nowych projektów badawczych, rewidujących dotychczasowe założenia psycholingwistyczne i glotopedagogiczne. Bieżąca sytuacja uwydatnia sens dalszego wspierania rozwijanej od drugiej dekady

XXI wieku dydaktyki języka polskiego jako drugiego, ukierunkowanej na uczenie się i nauczanie języka polskiego w kontekście migracji i procesów akulturacyjnych. Liczna grupa dorosłych uchodźców, mająca różne plany odnośnie do pobytu w Polsce, potrzebuje nowej, odmiennej od tradycyjnej, ścieżki kształcenia językowo-kulturowego, która umożliwi efektywną integrację społeczną.

Słowa kluczowe: język polski; migracja; wielojęzyczność; perspektywa uczących się

POLISH LANGUAGE LEARNING PRACTICES AND STRATEGIES USED BY MULTILINGUAL MIGRANTS AND WAR REFUGEES FROM UKRAINE

S u m m a r y

Increased cross-border mobility caused by the Russian assault on Ukraine encourages specialists involved in teaching Polish as a foreign and second language to undertake new research projects that revise existing psycholinguistic and glottopedagogical assumptions. The current situation highlights the significance of continued efforts to support the teaching of Polish as a second language, developed since the second decade of the 21st century, focusing on learning and teaching Polish in the context of migration and acculturation processes. A large number of adult refugees with various scenarios of stay in Poland need a new, different from traditional, language and cultural education path that will enable effective social integration.

Keywords: Polish language; migration; multilingualism; learners' perspective