

IZABELA NOWAK  
Uniwersytet Śląski

## Sprawność bilingwalna i bikulturowa – przejaw adaptacji czy separacji? Inklinacje glottodydaktyczne

W niniejszym artykule poszukuję odpowiedzi na następujące pytanie: czy osoba, która posługuje się więcej niż jednym językiem (ojczystym) podlega procesowi dostosowania czy może izolacji swego pierwotnego bytu językowego wobec bytu wtórnego, którym staje się język kolejny (obcy)? Interesujące jest, w jakich wzajemnych stosunkach pozostają (czy też może mogą pozostawać) te języki. Rozmyślenia w głównej mierze koncentrują się na procesie przyswajania języka obcego w warunkach nauczania tzw. kierowanego, w których językiem otoczenia ucznia jest język ojczysty, a język obcy jest poznawany w systemie zinstytucjonalizowanym, z dala od naturalnego środowiska języka docelowego.

Istotne jest założenie, że oba języki – ojczysty i obcy – są uwikłane we wzajemne zależności istniejące w obrębie danej osoby, która języki te zna i nimi operuje. Interesująca jest koherencja oraz przekrój dzielący (inherentny) tych języków i przyporządkowanych im systemów znaczeń, które mają przełożenie na myślenie i zachowanie osoby posługującej się tymi językami. Przy czym skupię się nie tylko na zjawiskach, które zachodzą na poziomie powierzchniowej realizacji języka, ale również na tych procesach, które przebiegają na poziomie wewnętrznych operacji mentalnych osoby znającej te języki. Wydaje się, że na omawianą zależność można spojrzeć z trzech perspektyw: bilingwizmu, kultury i konstruktywizmu.

Ekwiwalencja słownikowa (z łac. *bi* ‘podwójny’ i *lingua* ‘język’) sprawia, iż bilingwizm utożsamiany jest z dwujęzycznością. W związku z tym pod ter-

minem *bilingwizm* rozumiana jest praktyka używania na przemian dwóch języków, a osoba będąca w stanie realizować powyższą strategię, uznawana jest za osobę bilingwalną, to jest dwujęzyczną. Skutkiem takiego pojmowania bilingwizmu jest postrzeganie osoby bilingwalnej jako tej, która opanowała umiejętność posługiwania się dwoma językami na tyle skutecznie, że włada każdym z nich na takim samym poziomie i w takim samym zakresie, jak osoba jednojęzyczna swoim pierwszym językiem.

Powyższe podejście jest bardzo rygorystyczne i mogłoby zostać zastosowane zapewne jedynie wobec wąskiej grupy użytkowników dwu języków. Trudność tę można rozwiązać, w moim przekonaniu, stosując terminy *bilingwizm* i *dwujęzyczność* niesynonimicznie. W efekcie takiego rozgraniczenia najmniej spornymi adresatami terminu *dwujęzyczność* są osoby, które jako dzieci wychowywały się w aktywnym otoczeniu dwu języków (na przykład w rodzinach różnojęzycznych rodziców, z których każdy komunikował się z dzieckiem w ojczystym dla siebie języku) oraz te osoby, które przyswajały język drugi na emigracji (w domu używany był język rodzimy rodziców, zaś w otoczeniu szkolnym i społecznym dziecka – język drugi). W efekcie tych skomplikowanych zależności czasem trudno jest nawet samej osobie zainteresowanej jednoznacznie określić, który z języków jest dla niej językiem ojczystym. Istnieje bogata literatura przedmiotu poświęcona badaniu tego zjawiska<sup>1</sup>.

Argumentem przemawiającym za odróżnieniem dwujęzyczności od bilingwizmu jest fakt, że wewnętrzne podziały omawianego zjawiska zawierają w swoim haśle wywoławczym termin *bilingwizm*. W istniejących podejściach jest mowa o kryteriach bilingwizmu, nigdy nie o podziałach/kryteriach dwujęzyczności. Z tego względu *bilingwizm* jest pojęciem, które znacznie lepiej niż *dwujęzyczność* wpisuje się w sytuację nauczania zinstytucjonalizowanego. Ale nawet przyjmując powyższe ograniczenie, niełatwo jest zdefiniować i wyznaczyć zakres znaczeniowy bilingwizmu. W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji tego zjawiska, co sprawia, iż staje się ono nieostre<sup>2</sup>. Badając zjawisko posługiwania się dwoma językami, poszczególni badacze przyjmują inne kryteria podziału, na podstawie których budowane są po-

---

<sup>1</sup> Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wyd. UWr, Wrocław 2011, s. 17; E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 10–48.

<sup>2</sup> Rosyjski uczony A.G. Szirin, powołując się na pracę H. Baetensa Beardsmore'a zatytułowaną *Bilingualism: Basic Principles*, przedstawia 60 typów bilingwizmu: А.Г. Ширин, *Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке*, „Вестник Новгородского Государственного университета” 2006, №36, с. 63–67.

szczególne klasyfikacje. Są one zazwyczaj oparte na wybranym kluczu interpretacyjnym, pomagającym rozpoznać to zjawisko. Bilingwizm podlega przeważnie binarnym zestawieniom, np. bilingwizm aktywny (użytkownik opanował drugi język w formie ustnej i pisemnej) *versus* pasywny (powyższe umiejętności są opanowane częściowo); bilingwizm normatywny (zachowane są normy obu języków na poziomie leksyki, gramatyki, fonetyki) *versus* nienormatywny (normy obowiązujące w języku drugim naruszane są częściowo lub całkowicie). Dychotomie te, jak się wydaje, zawierają swoiste wartościowanie. Na przeciwległych biegunach usytuowany jest typ „idealny” i „niedoskonały”.

Taka sytuacja nie przystaje do warunków nauczania tzw. szkolnego, w których język obcy zazwyczaj nigdy nie bywa opanowany w sposób biegły. W procesie nauczania tzw. kierowanego należy uwzględnić ograniczenia ucznia wynikające ze sztucznej sytuacji, jaką jest uczenie się z dala od środowiska naturalnego poznawanego języka. Tę niedoskonałość w zakresie posługiwania się językiem obcym uwzględniają niektóre spośród funkcjonujących w nauce określeń: bilingwizm sukcesywny (następczy), bilingwizm sztuczny, nieadekwatny, pośredni, receptywny, bilingwizm reproduktywny. Wydaje się jednak, iż w omawianej kwestii można wnieść dodatkowe uściślenia: 1) nie należy traktować typu bilingwizmu właściwego uczniowi jako „obrazu skończonego”; 2) bilingwizm może stanowić continuum od typu bilingwizmu X do typu Y; 3) bilingwizm, który charakteryzuje konkretną osobę, nie musi opierać się na jednoznacznej dychotomii X *versus* Y, lecz może stanowić zbiór kilku typów bilingwizmu, które się przenikają i wzajemnie uzupełniają.

Inspirująca dla powyższego założenia jest jedna z najwcześniejszych – uznawana w nauce po dziś dzień – klasyfikacji bilingwizmu autorstwa Uriela Weinreicha z roku 1953<sup>3</sup>. Efekt końcowy, jakim jest dwujęzyczne działanie językowe, jest w niej interpretowany na poziomie skomplikowanych zależności mentalnych zachodzących w umyśle osoby, która tymi językami operuje. Podejście Weinreicha jest o tyle istotne, że uwzględnia ograniczenia, które nie pozwalają wyrugować języka ojczystego z myślenia, ponieważ to na nim w sposób znaczący opierają się procesy mentalne, a zatem i językowe.

W triadzie autorstwa Weinreicha bilingwizm podporządkowany [podkreśl. – I.N.] określa tę sytuację, w której działanie językowe w nowym

---

<sup>3</sup> U. Weinreich, *Języki w kontakcie*, w: I. Kurcz, red., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 43–56.

języku przechodzi przez pryzmat języka pierwszego. Zgodnie z tym założeniem, podczas formułowania komunikatu obcojęzycznego, dominuje myślenie ojczyste. Podczas percepcji tekstu obcojęzycznego uczący się również opiera się na myśleniu ojczystym; sens zostaje „rozkodowany” poprzez przetłumaczenie go na swój język, a zrozumienie jest możliwe, ponieważ odnosi się do ojczystego systemu znaczeń. Omówiony typ produkcji i percepcji przekazu w języku obcym jest charakterystyczny dla tzw. szkolnej sytuacji przyswajania języka.

Bilingwizm złożony [podkreśl. – I.N.] określa sytuację, w której jednemu pojęciu odpowiadają dwa sposoby realizacji, a każdy z nich jest przypisany odrębnemu językowi. Ten typ odzwierciedla działanie, w którym osoba, posługująca się językiem ojczystym oraz obcym, potrafi z jednakową skutecznością operować oboma językami w celu wyrażenia tej samej intencji. Jednak podczas podwójnej realizacji tego samego znaczenia mogą wystąpić problemy, np. nakładanie się form obu języków, budowanie zdań według schematu gramatyki języka ojczystego, nierozróżnianie konotacji, które są właściwe każdemu z języków.

Dydaktyka językowa operuje w tym zakresie pojęciem *interferencja*. Istotę wzajemnego przenikania się języków oddaje także termin *fosylizacja*. Istotne jest, że niekontrolowane współdziałanie systemów obu języków może skutkować kostnieniem form nieprawidłowych. Jeśli transfer negatywny nie jest skutecznie hamowany, to w konsekwencji może dojść do wykształcenia się u danej osoby swoistej struktury językowej, tzw. systemu aproksymatywnego. Jako rusycystka mam tendencję do używania w języku polskim wielu konstrukcji właściwych językowi rosyjskiemu, np.: \*, „w szeregu prac” (por. ros. *в ряде научных работ*), stosowanie szyku przymiotnik + rzeczownik (\*tłumaczeniowa ekwiwalencja por. ros. *переводческая эквиваленция*), rozpoczynanie argumentacji od słowa „Jednak...” (por. ros. *Однако...*), gdy tymczasem fortunniejszym rozwiązaniem byłoby użycie go w pozycji spójnika w zdaniu współrzędnie złożonym przeciwstawnym. Co prawda zgodnie ze współczesnym poradnictwem językowym nic nie zakazuje nam umieszczenia spójnika na początku zdania, ale jego nadużywanie może się zamienić w manierę. Język rosyjski, który nie wprowadza takich ograniczeń, w znaczący sposób może przyczynić się do wykształcenia takiej właśnie „manier” w języku polskim u użytkownika obydwu tych języków. Z kolei Rosjaninowi, który posługuje się językiem polskim jako obcym, niezwykle trudno jest przewyciężyć trudność gramatyczną związaną z użyciem zaimków osobowych oni/one, ponieważ język rosyjski nie wprowadza w liczbie mnogiej

podziału na rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy. Największy kłopot sprawia Rosjanom tworzenie form czasownikowych liczby mnogiej czasu przeszłego, które są temu podziałowi gramatycznemu podporządkowane: oni znaleźli / one znalazły, my poszliśmy / my poszłyśmy, ponieważ w języku rosyjskim wskazanym rozróżnieniom odpowiada jedna forma gramatyczna, która jest zbieżna z polską formą męskoosobową. Poprawność gramatyczną bardzo utrudnia funkcjonujące w języku polskim zróżnicowanie form czasownika czasu przeszłego zależne od sąsiedztwa rzeczowników męskoosobowych (mężczyźni, żołnierze, chłopcy: leżeli), które pozostają w opozycji do pozostałych rzeczowników (słonie, komputery, kobiety, dzieci, ciastka, butelki: leżały). Gramatyka języka rosyjskiego nie wprowadza tych niuansów, dlatego transfer negatywny w zakresie obu języków jest zjawiskiem bardzo częstym.

Moim zdaniem konstytuujący się z połączenia dwu języków system aproksymatywny nie ma szans na przełamanie w sposób samoistny. Takie postulaty wysuwa tzw. nurt natywny, który jest akcentowany we współczesnej glotodydaktyce. Nurt ten czerpie swoje inspiracje z badań nad dwujęzycznością dzieci w warunkach naturalnych<sup>4</sup>. Bazuje na twierdzeniu, że etap „mieszania się” języków należy „przeczekać”, aż do momentu, kiedy uczeń sam wykształci u siebie model prawidłowy. Pozwolę sobie poddać w wątpliwość tę tezę. Uczeń, który jest pozostawiony „sam sobie”, niepoprawiany i nieświadomiany, może nie przekraczać napotkanych barier, gdyż nie wie, iż takowe istnieją. Jego język kostnieje i fosylizuje się w postaci błędnej, gdyż w warunkach szkolnych za mało jest języka obcego w otoczeniu. Poza tym język pierwszy przyswaja każdy, a w odniesieniu do języka obcego decyduje o tym szereg innych czynników, na które zwraca się uwagę w literaturze dydaktycznej (zdolności, słuch, pamięć).

Bilingwizm złożony jest, jak się wydaje, tym etapem, na którym osoba posługująca się oboma językami powinna intensywnie pracować nad ich rozdzielaniem w warstwie realizacji językowej, czemu towarzyszy myślenie w i o [podkreśl. – I.N.] każdym z języków odrębnie. Intensyfikację porównawczych procesów świadomościowych można łączyć z uruchomieniem przez uczącego się (ale także przy pomocy osoby nauczającej) monitoringu wewnętrznego. Jest to odwołanie się do teorii monitorowania S. Krashena<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> C.E. Snow, *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: J.B. Gleason, N.B. Ratne, red., *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 477–506.

<sup>5</sup> W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, w: I. Kurcz, red., *Psychologiczne aspekty...*, s.114.

Powyższy postulat nie odbiega od stworzonej przez rosyjskich uczonych koncepcji refleksyjnej samoregulacji<sup>6</sup>. Punktem stycznym wskazanych podejść jest założenie, zgodnie z którym obiektem refleksji staje się wiedza, którą uczący się stara się obiektywizować. Wiedza ta początkowo podlega procesowi uświadamiania, by przejść na poziom wiedzy nieuświadomionej. Uruchomione procesy metajęzykowe i metakognitywne oraz wiedza o języku obcym pozwalają bowiem wypracować dla nowych pojęć nowy punkt odniesienia. Może to pomóc w sprawnym łączeniu (nowego) języka z wypracowanym (nowym) systemem pojęć.

Sprawność bilingwalna w powyższym ujęciu zasadza się na porównaniu. Zauważanie podobieństw i różnic uznawane jest za elementarną czynność umysłową, która leży u podstaw oglądu otaczającego świata – porządkuje go i klasyfikuje. Porównanie jako ogólna własność myślenia jest „czymś, z czym człowiek styka się, a właściwie – co stale wytwarza, komunikując się z innymi ludźmi”<sup>7</sup>. Ta operacja myślowa jest inklinowana poprzez leksemy typu: *taki sam, podobny, przypomina, inny, różny*. Włodzimierz Wysoczański przytacza pogląd o porównaniu opartym na prawie podobieństwa. Zgodnie z nim porównanie „jest zawsze zdeterminowane obiektywnymi własnościami przedmiotów i zjawisk oraz istniejącymi między nimi stosunkami”<sup>8</sup>. Wydaje mi się jednak, że podczas uczenia się języka obcego ten typ myślenia porównawczego nie zawsze jest dominujący. Wynika to z faktu, iż konfrontacja, do jakiej dochodzi, wyrasta z zakorzenionej w umyśle etnocentrycznej – „ojczystej” – klasyfikacji otaczającej rzeczywistości, która ma związek ze stereotypizacją myślenia. Może mieć nawet postać uprzedzeń, które są uмотywowane kulturowo i społecznie. Zwyczaje, zachowania, słowa, które nie są obecne w dotychczasowym (ojczystym) patrzeniu na świat, są interpretowane w oparciu o konstrukcję porównawczą ze spójnikiem *jak* (‘jak u nas’, ‘podobnie jak u nas’, ‘nie tak jak u nas’). Efektem konfrontacji międzykulturowej zazwyczaj jest odnalezienie argumentów, które przemówią „na korzyść” jednego z obiektów. W porównaniu polsko-rosyjskim, uwikłanym w trudną historię i wzajemne uprzedzenia, często porównanie przemówi na korzyść „swojego”, etnocentrycznego punktu widzenia. Czynności porów-

---

<sup>6</sup> СОЛОВОВА Е.Н., *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*, ВЛАДОС, Москва 2004.

<sup>7</sup> R. Grzegorzczkova, *Składniki znaczeń leksemów a interpretacja semantyczno-pragmatyczna wypowiedzi*, „Poradnik Językowy” 1991, nr 3–4, s. 87–95.

<sup>8</sup> W. Wysoczański, *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*, Wyd. UW, Wrocław 2006, s. 22.

nawcze, które służą konfrontacji dwu języków oraz przyporządkowanych im stereotypów kulturowych i mentalnych, mogą w konsekwencji prowadzić do zaakceptowania dwu różnych podejść do tego samego obiektywnie istniejącego faktu. Jest to moim zdaniem skuteczny sposób budowania dialogu interkulturowego, nie tylko w kontakcie z użytkownikiem innego języka, ale i w sobie samym. Żywię bowiem przekonanie, iż „obcość” i „inność” należy w postępowaniu myślowo-werbalnym uświadomić po to, by ją oswoić, a potem przyswoić. Zazwyczaj porównanie skłania nas ku uznaniu „swojej” prawdy o świecie za lepszą i bardziej prawdziwą. W proponowanym tutaj schemacie myślenia bilingwalnego chodzi o to, by podczas uczenia się języka obcego tę „inną prawdę” o świecie eksplikować (werbalnie bądź mentalnie). Wnioski płynące z badań nad odmiennością można przekuć na wskazówki dotyczące budowania zachowania, które pozwolą sprawnie funkcjonować w dwu przestrzeniach językowych, co ma swoje podłoże w myśleniu dwujęzycznym. Dlatego zasadne wydaje mi się rozumienie sprawności bilingwalnej jako współistnienie w umyśle osoby dwu języków, które – choć pozostają ze sobą we wzajemnych zależnościach – są odseparowane. Bilingwizm w takim ujęciu opierałby się na procesach uświadamianych. Są one możliwe dzięki wewnętrznemu systemowi kontroli, refleksyjnej samoregulacji, wewnętrznemu monitoringowi, które w znaczącej mierze odwołują się do kontrastu i analiz porównawczych pomiędzy językiem obcym i ojczystym. Postulat ten spełnia ostatni z typów bilingwizmu w koncepcji Wenreicha.

Bilingwizm skoordynowany [podkreśl. – I.N.], zgodnie z omawianą interpretacją, to stan, w którym w myśleniu i zachowaniu językowym danej osoby zostały ukonstytuowane dwa odrębne (właściwe każdemu językowi z osobna) systemy znaczeń, a każdy z nich posiada odrębną realizację w poszczególnych językach. Współrzędny sposób realizacji językowej zakłada, że produkcja mowy w każdym z dwu języków może przebiegać niezależnie, gdyż opiera się na odrębnych systemach znaczeń. Jest to, jak się wydaje, ten idealny stan opanowania obu języków, w którym każda z realizacji pociąga za sobą aktywację adekwatnego systemu artykulacyjnego, słownika, systemu gramatycznego.

Jednak biegłość, moim zdaniem, uruchamia także zespół konotacji i wszelkich niuansów, które są zakorzenione w mentalności i kulturze rodowitych użytkowników każdego z tych języków. We współczesnej nauce o języku, co w sposób bezpośredni przekłada się i na naukę języka, akcentowany jest ścisły związek poznania języka przez kulturę i kultury przez język. W poszukiwaniu zależności pomiędzy językiem a kulturą unika się stanowiska jednostron-

nego determinizmu i odpowiedzi na pytanie o to, co w nazwanej zależności jest prymarne, a co wtórne. Bardziej perspektywiczne jest poszukiwanie wzajemnych korelatów pomiędzy tymi czynnikami. Taki wniosek nasuwa lektura prac, które sytuują się w nurcie relatywizmu językowego (J. Anusiewicz, J. Bartmiński, A. Wierzbicka). Faktem jest, że determinanty kulturowe przyjęte w określonej społeczności mają swoje przełożenie na realizacje językowe. Jednakże w konsekwencji takiego działania formy językowe, którymi użytkownik się posługuje, nie pozostają obojętne wobec formułujących się w nim postaw mentalnych i przekonań. Znajdują one swoje odbicie w językowym obrazie świata i sposobie patrzenia na otaczającą rzeczywistość. W rezultacie operowania odmiennymi językami użytkownicy tych języków inaczej klasyfikują pewne zjawiska, dokonują innych ocen i stereotypowych uogólnień otaczającej ich rzeczywistości.

Rosjanki, które przyjechały do Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, po kilku miesiącach pobytu i nauki w naszym kraju zaczęły wyczuwać konotacje, w które obrosły określone leksemy. Zauważyły, że obiegowe przekonania, jakie wywołuje u Polaków nazwa ich ojczyzny to: wróg, najeźdźca, okupant. Było to oczywiście dla nich bardzo przykre zetknięcie z rzeczywistością. Studentki pokochały nasz kraj i zaprzyjaźniły się z wieloma osobami. Nie zmienia to jednak faktu, że doskonale wyczuwały, iż niosą na sobie brzemień obciążeń historycznych, z którymi zupełnie się nie utożsamiały i których – mówiąc szczerze – jako dwudziestoletnie osoby najzwyczajniej nie rozumiały. Kiedy ich znajomość języka i realiów polskich była jeszcze bardziej zaawansowana, wypracowały na potrzeby komunikacji z Polakami obciążonymi takim stereotypowym stosunkiem wobec Rosji (a więc i wobec nich samych), taką oto własną formułę językową: *A my jesteśmy ze Smoleńska*. Nie było to prawdą, ponieważ przyjechały do nas z dalekiej Syberii. Kiedy dziewczyny podzieliły się ze mną tą „przebiegłą sztuczką językową”, byłam przerażona. Jednak szok stopniowo ustąpił miejsca podziwowi dla ich wycucia niuansów kulturowych, panujących w obcej dla nich przestrzeni językowej i mentalnej. Ze stereotypu, który z wielką mocą zakorzenia się w myśleniu wielu tzw. typowych Polaków, studentki postanowiły uczynić narzędzie polemiki słownej. Konotacje, jakie wywołuje u Polaków leksem *Smoleńsk*, wykorzystwały jako atak werbalny w walce o swoją godność. Jest to moim zdaniem przykład pokazujący, jak osoba, która poznaje język obcy, staje się „skoordynowana” w dwu odrębnych przestrzeniach mentalnych i kulturowych. Pełna integracja bilingwalnego spojrzenia na świat następuje dopiero wtedy, kiedy zostanie uwzględniony także i ten



„obcy” punkt widzenia. Młodym osobom bardzo trudno było zrozumieć, dlaczego tak wiele wagi przypisuje się śmierci ponad dwudziestu tysięcy obywateli zamordowanych w Katyniu, jeśli ofiarą stalinizmu padło czterdzieści milionów ludzi. Historycznie zakorzeniony obraz ogółu, który wypiera prawa jednostki, jest nadal obecny w rosyjskim podejściu do życia. Osobom wychowanym w niesłabnącym przekonaniu o „wielkiej” Rosji jest niezmiernie trudno przyjąć inną perspektywę patrzenia na świat. Śmierć tysięcy obywateli jest w ich odbiorze tragedią, ale nie jest niczym istotnym w obliczu mordu milionów ludzi, które było udziałem tamtego systemu. W rosyjskim myśleniu brakuje istotnego rozróżnienia, że tragedia wyrządzona własnemu narodowi jest zupełnie inaczej „mierzona” niż mord dokonany na obywatelach suwerennego sąsiedniego państwa. Zetknięcie z tą – oczywistą, wydawałoby się, prawdą – pomaga Rosjanom kreować zupełnie inny obraz swojej ojczyzny. Jest on budowany w oparciu o „własną prawdę” Polaków. W efekcie może wykształcić się wzajemne zrozumienie i skuteczność interkulturowa. Przejawiają się one na poziomie myślenia, co ma bezpośrednio przełożenie na działanie językowe i zachowanie w komunikacji.

Wydaje mi się, że bilingwizm Polaka, który poznaje język obcy, szczególnie jeśli proces ten zachodzi w warunkach nauczania tzw. zinstytucjonalizowanego, jest skutecznie konstruowany, jeśli stanowi kontinuum. Obejmuje ono: 1) kodowanie podrzędne, w którym język obcy J2 przechodzi przez „filtr” myślenia i języka ojczystego J1 (system podporządkowany; jest on wyjściowy i dominuje na wczesnym etapie poznawania języka<sup>9</sup>); 2) realizację współrzedną, w której zachowanie językowe w każdym z języków jest działaniem odrębnym, jednak silnie podlega interferencji, ponieważ opiera się na wspólnym magazynie pamięci dwujęzycznej (system mieszany); 3) myślenie porównawcze (system współrzędny), zgodnie z którym dwa języki i wszelkie działania językowe, które w nich przebiegają oraz myślenie w tych językach konstytuują dwa odrębne byty.

W bilingwizmie rozumianym jako proces ciągle zasadniczą rolę odgrywa język ojczysty – to w nim zachodzą procesy myślowe do momentu, kiedy zwieńczeniem skomplikowanych operacji poznawczych jest sytuacja, w której uczący się zdoła wykształcić w swoim myśleniu językowo-kulturowym nowy magazyn treści.

---

<sup>9</sup> Profesor Janusz Henzel traktował ten typ myślenia jako dominujący nie tylko u studentów, ale nawet u absolwentów studiów rusycystycznych, por. Генцель Я., *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „РЯЗР” 1992, № 2, с. 89–96.

To stanowisko można dodatkowo umotywić propozycją konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych<sup>10</sup>. Nie jest to filozofia nowa, ale jest na nowo odkrywana. Wspólnym mianownikiem dla różnorodnych odmian konstruktywizmu jest uznanie faktu, iż wiedza nie jest pozyskiwana przez jednostkę w sposób (niejako) pasywny (poprzez zmysły, komunikację), ale jest aktywnie przez nią budowana. Aspekty kognitywne nie opierają się na przyjmowaniu wiedzy z otoczenia, lecz na interpretacji świata otaczającego jednostkę. Interpretacja ta dokonuje się w oparciu o interakcję (z tym światem, z innymi ludźmi) oraz własne (uprzednie) doświadczenia jednostki, a więc jest budowana na fundamencie wiedzy, która już wcześniej została nabyta.

Wielość podejść konstruktywistycznych sytuuje się w trzech głównych nurtach: nurt społeczny konstruktywizmu; konstruktywizm poznawczy; konstruktywizm epistemologiczny (metodologiczny)<sup>11</sup>. W rozważaniach na temat budowania sprawności bilingwalnej zasadnicze są dwie pierwsze spośród wskazanych płaszczyzn. Nurt społeczny konstruktywizmu znajduje umotywienie w koncepcji determinizmu kulturowego i językowego (prace Humbolta, Sapira, Whorfa, Anusiewicza, Bartmińskiego, Wierzbickiej). Z kolei w ujęciu poznawczym konstruowanie wiedzy jest interpretowane „jako samoregulujący się proces poznawczy przebiegający w ludzkich strukturach mózgowych, który reguluje się samoczynnie; jest raczej konstrukcją, a nie kompilacją danych”<sup>12</sup>. Tezy konstruktywizmu poznawczego mają swoje uzasadnienie w wiedzy neurologicznej, biologicznej, neurolingwistycznej.

Te dwa nurty (konstruktywizm poznawczy i społeczny), jak się odnotowuje, pod wieloma względami rywalizują ze sobą. Jednakże dzisiejszy stan wiedzy na temat akwizycji języka pozwala mówić o komplementarności pomiędzy rzeczywistością zewnętrzną (społeczną, kulturową, komunikacyjną), a umotywowaną biologicznie sferą poznawczą (kognitywną). W omawianym nurcie wyrósł konstruktywizm tzw. edukacyjny. Jest on inspirowany pracami Jeana Piageta oraz Lwa Wygotskiego. Uznawani są oni powszechnie za prekursorów konstruktywizmu w obszarze psychologii, pedagogiki, teorii uczenia się i nauczania. Zgodnie ze stworzoną przez nich koncepcją uczenie się jest wewnętrznym procesem konstruowania treści. Przyjęta w niniejszych rozważaniach perspektywa bilingwalna zasadza się na postulatach, które

---

<sup>10</sup> M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> M. Wendland, *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2011, s. 34–40.

<sup>12</sup> Tamże, s. 44.

można wyprowadzić jako dominantę podejść konstruktywistycznych. A mianowicie: wiedza w zakresie nowego języka jest konstruowana przez podmiot. Odnosi się do jego uprzedniej (zastanej) wiedzy. Dotyczy to procesów kognitywnych, opartych na wewnętrznych operacjach mózgowych, które wyrastają ze świadomości tej osoby w zakresie rzeczywistości kulturowej oraz społecznej języka obcego oraz ojczystego. Chodzi w tym momencie o uznanie faktu, że to właśnie z tych osobliwości wyrastają te działania komunikacyjne i mentalne, które powodują, że dana osoba potrafi się tak samo skutecznie odnajdywać w dwu odmiennych przestrzeniach językowo-kulturowych.

Jako przynoszące wiele szkody procesowi dydaktycznemu postrzegam te procesy, podczas których język obcy nie jest konstruowany na podstawie właściwego mu obrazu świata, ale jest konstruowany „w próżni” lub mylnie przyporządkowany ojczystemu systemowi znaczeń ucznia. W konsekwencji takiego działania następuje chaos myślowy, w rezultacie czego język, który uczący się poznaje, nie jest sprzężony z odpowiadającym mu systemem pojęć. Skutkuje to nieadekwatnym zachowaniem w komunikacji obcojęzycznej.

Za ilustrację posłużą fragmenty tekstu dydaktycznego z opracowania do nauczania języka rosyjskiego jako obcego<sup>13</sup>. Dla potrzeb niniejszego artykułu będą one podane w tłumaczeniu na język polski. Tekst traktuje o obchodzeniu świąt Bożego Narodzenia. Fraza, która rozpoczyna tekst, mówi o tym, że bohater „w ubiegłym roku obchodził święta Bożego Narodzenia w mieście Siergiejew Posad”. Wprowadza to czytelnika w krąg kultury rosyjskiego prawosławia. Siergiejew Posad powinien budzić jednoznaczne konotacje – jest to bowiem ważny ośrodek religijny i centrum duchowe prawosławnej Rosji, które istnieje od XIV wieku. Kompleks jest włączony do *Listy światowego dziedzictwa kulturalnego i przyrodniczego UNESCO*.

W dalszej kolejności tekst opowiada o tym, czym są święta: „jest to uroczysta kolacja, która rozpoczyna się 24 grudnia w Wigilię”. Ta informacja z kolei jest odwołaniem do obrządku katolickiego i chrześcijańskiego innego niż prawosławie. Wiadomo bowiem, że prawosławie rządzi się zasadami kalendarza juliańskiego i wigilia Bożego Narodzenia przypada 6 stycznia. Polskie konotacje wywołuje również dalsza część opisu: „Jest to dzień szczególny. Spotykamy się, jemy smaczne postne potrawy: rybę, pierogi z kapustą, barszcz, pijemy kompot z suszonych owoców. Podczas kolacji obdarowujemy się prezentami i składamy sobie życzenia”. Polak, który uczy się języka rosyjskiego, czytając ten fragment, odczuwa atmosferę świąt,

---

<sup>13</sup> A. Buczel, *Rosyjski. Repetytorium leksykalno-tematyczne (poziom A2–B1)*, Wyd. Edgard, Warszawa 2009, s.72.

w której został wychowany i do której ma swój osobisty stosunek. Tymczasem rodzinna atmosfera, otrzymywanie prezentów i składanie sobie życzeń w Rosji konotuje Nowy Rok. Dlatego podobne atrybuty, które składają się na emocjonalny stosunek Polaka do świąt Bożego Narodzenia, towarzyszą Rosjaninowi w noc noworoczną. Skojarzenia religijne nie są na tyle zakorzenione w mentalności tzw. typowych Rosjan, aby obchodzone w styczniu prawosławne święta Bożego Narodzenia można było porównać z emocjami, które konotuje dzień 24 grudnia w Polsce.

W dalszej części tekstu czytamy o tym, że „prezenty przynosi dzieciom Dziadek Mróz (...) razem ze Śnieżynką”. Wywołuje to ewidentne skojarzenie z Rosją. Dziadek Mróz jest rozpoznawany ze względu na strój, odmienny niż ten, który nosi ojczyستی święty Mikołaj. Jego patriarchalny sposób bycia jest silnie kojarzony z baśniowym światem rosyjskich bajek. Są jednak zapewne i takie skojarzenia, które pociągają za sobą bolesne momenty z historii wzajemnych stosunków, kiedy to Dziadek Mróz miał być odgórnie narzucony przez władze polityczne i miał zmienić ojczyستی świętego. Nie jest to więc obojętne wobec faktu ugruntowanego w Polsce negatywnego stereotypu, który postać ta konotuje. Z tego powodu Dziadek Mróz może inklinować ironię i sarkazm. Śnieżynka nie wpisała się negatywnie w pamięć narodu polskiego, być może dlatego, że w rodzimej kulturze nie mamy jej odpowiednika. Śnieżynka niczego Polaków nie pozbawiła (a takie działanie mogłoby być przyczyną odrzucenia). Zresztą funkcja tej postaci była głównie reprezentacyjna, dlatego być może, utkwiała ona w pamięci użytkowników języka polskiego jako postać, która jest zwiastunem zimy, śniegu, bajki. Jednak przy całym zrozumieniu niuansów kulturowych trudno objaśnić, dlaczego postaci te są przedmiotem tekstu. Tło kulturowe jest przedstawione w sposób chaotyczny. Nie ma jednolitej determinanty kulturologicznej. Miejscowość, która jest miejscem kultu prawosławnego, Dziadek Mróz i Śnieżynka konotują atmosferę rosyjskości. Dzień 24 grudnia, kolacja wigilijna, na którą składa się karp, śpiewanie kolęd, pasterka – kierują myślenie w stronę kultury ojczystej. W takim podejściu trudno jest mówić o kształtowaniu sprawności bilingwalnej. Z powodu błędów na poziomie konstruowania obrazu świata Polaka i Rosjanina wartość interkulturowa tekstu i skuteczność komunikacyjna osoby, która na podstawie tego tekstu uczy się języka obcego, jest wątpliwa.

Jeśli chodzi o postawione w tytule pytanie, czym jest sprawność bilingwalna i bikulturowa – przejawem adaptacji czy może raczej separacji, wydaje mi się, że jest to kontinuum od nakładania się na siebie dwu języków do odłączenia od siebie tych dwu bytów. Budowanie sprawności bilingwalnej w znaczącej mierze opiera się na konstruowaniu nowej świadomości przez

użytkownika języków. O skuteczności bilingwalnej można mówić wtedy, kiedy dana osoba świadomie wybiera [podkreśl. – I.N.], jakim myśleniem się posługuje, podczas przełączania się na każdy ze znanych jej kodów językowych. Wybór jest jednak poprzedzony operacjami na wielu poziomach, które są rezultatem nauczania w języku obcym oraz wiedzy o języku, skutecznie je łącząc. Dlatego działania te muszą być niejednokrotnie eksplikowane. Niebagatelne jest w tym procesie odwoływanie się do ojczyźstego myślenia ucznia, które – na drodze operacji o charakterze porównawczym – daje punkt wyjścia na drodze do wykształcenia nowych struktur myślowych.

### Bibliografia

- Buczel A., *Rosyjski. Repetytorium leksykalno-tematyczne (poziom A2–B1)*, Wyd. Edgard., Warszawa 2009.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wyd. UW, Wrocław 2011.
- Grzegorzczkowska R., *Składniki znaczeń leksemów a interpretacja semantyczno-pragmatyczna wypowiedzi*, „Poradnik Językowy” 1991, nr 3–4, s. 87–95.
- Kurcz I., red., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Lipińska E., *Język ojczyźsty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wyd. UJ, Kraków 2003.
- Snow C.E., *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, w: Gleason J.B., Ratner N.B., red., *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Wendland M., *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2011.
- Wysoczański W., *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*, Wyd. UW, Wrocław 2006.
- Żylińska M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Генцель Я., *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „РЯЗР” 1992, № 2, с. 89–96.
- Соловова Е.Н., *Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход*, ВЛАДОС, Москва 2004.
- Ширин А.Г., *Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке*, „Вестник Новгородского Государственного университета” 2006, №36, с. 63–67.

### Bilingual and bicultural skill – a symptom of adaptation or separation? Glottodidactic inclinations

This article attempts to answer the question whether a person who speaks not only his or her mother tongue undergoes the process of adaptation or isolation in their primary existence within the language juxtaposed with the secondary existence stemming from another foreign

language. The author attempted to establish what are or might be the mutual relationships between these languages.

Other issues of interest include coherence and inherent breakdown of these languages as well as systems of meaning assigned to them that affect the way of thinking and behavior of a person using these languages. The discussed relationship has been presented from three perspectives i.e. bilingualism, culture and constructivism.

**Keywords:** bilingualism, mental glossary, contrastive analysis, cross-cultural communication