

KULTUROWE I SPOŁECZNE KONTEKSTY WYCHOWANIA

ŁUKASZ ZABOREK

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Psychologii

KIERUNKI BADAŃ NAD DWUJĘZYCZNOŚCIĄ – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA

Streszczenie: Tekst stanowi przegląd wybranych badań na temat psychologicznych skutków dwujęzyczności, skupiając się głównie na potencjalnych korzyściach, jakie to zjawisko może nieść oraz wiedzy z badań empirycznych. Zawiera syntezę najnowszych badań psychologicznych oraz wniosków i ustaleń. Poruszane zagadnienia koncentrują się przede wszystkim na opisie zjawiska, a także definicji samego pojęcia, kryteriach opisu grupy osób dwujęzycznych oraz opisie czynników mających istotne znaczenie w naby-

waniu kompetencji językowej i komunikacyjnej. W tekście odniesiono się także do aktualnych badań na temat wpływu dwujęzyczności na konkretne zdolności oraz opisano badania dotyczące związków pomiędzy dwujęzycznością a osobowością oraz dwujęzycznością a dwukulturowością. Jest to szczególnie istotne w kontekście współczesnych ruchów migracyjnych oraz globalizacji.

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, dwukulturowość, tożsamość, osobowość.

WPROWADZENIE

W obecnym czasie potrzeba prowadzenia badań nad psychologicznymi konsekwencjami dwujęzyczności wydaje się coraz większa. Dzieje się tak z uwagi zarówno na większą świadomość społeczną zjawiska, jak i na częstsze jego występowanie. Ponadto stanowi to pośrednie i bezpośrednie skutki: rozwoju technologii (związanej z komunikacją i możliwościami podróżowania), przemian społecznych związanych z globalizacją oraz rozwoju systemu edukacji. W dzisiejszym świecie istnienie miejsc, gdzie dorastanie w środowisku jednojęzycznym jest wyjątkiem, nie jest niczym niezwykłym (Garcia, 2009). W niektórych krajach nawet połowa populacji świata żyje w środowiskach dwu- lub wielojęzycznych (Chen, Benet-Martínez, Bond, 2008), w innych natomiast dwujęzyczność ma charakter instytucjonalny. Jak podają Azara L. Santiago-Riviera i Jeanette Altarriba (2002), w skali całego świata dwujęzyczność jest zjawiskiem częstszym niż posługiwanie się tylko jednym językiem. Nie jest więc dziwne, że opisywane zjawisko jest zagadnieniem ważnym w kontekście globalnym i międzynarodowym. Dzieje się tak głównie z powodu zmian politycznych wiążących się z większą niezależnością i walką o autonomię różnych państw oraz z rosnącą świadomością na temat potrzeby zadbania o przetrwanie różnorodności kulturowej i językowej.

Można więc niejako stwierdzić, że w dzisiejszych czasach znajomość więcej niż jednego języka nie jest już jedynie możliwością, a powoli staje się koniecznością. Gregg Robberts (2013, za Kiermasz, 2015) stwierdza nawet, że „jednojęzyczność jest analfabetyzmem XXI wieku”. W związku z tym rzetelna wiedza naukowa na temat zjawiska oraz świadomość tego, z czym dwujęzyczność może być związana, ma istotne znaczenie społeczne i cywilizacyjne. Jest to również szczególnie istotne, gdyż dzięki temu mniej lub bardziej ważne decyzje w związku z nią podejmowane nie będą oparte na wiedzy potocznej lub na nieaktualnych już wynikach badań (Wodniecka, Haman, 2013).

DWUJĘZYCZNOŚĆ I JEJ RODZAJE

Odwołując się do samej dwujęzyczności i uwzględniając to, co do zostało opisane na jej temat w badaniach, może być ona zdefiniowana na poziomie ogólnym, jako zdolność do komunikowania się w dwóch językach oraz bycie ich kompetentnym użytkownikiem (Hamers, Blanc, 2000). W literaturze psychologicznej istnieje wiele różnych definicji dwujęzyczności (Krashen, 1981; Białystok, 2001; Wodniecka, 2011; Aronin, Singleton, 2012). Większość z nich sprowadza się jednak do jednego wspólnego mianownika – „osoba dwujęzyczna to taka, która nabyła płynność w posługiwaniu się dwoma językami naturalnymi na przestrzeni jej życia” (Kurcz, 2007b). Choć takie ujęcie tematu wydaje się właściwe i dobrze oddaje charakter zjawiska, to wiąże się z nim szereg kwestii, które wymagają doprecyzowania przy prowadzeniu badań. Traktuje ono np. na równi osoby dwujęzyczne i wielojęzyczne oraz nie ujmuje różnic w procesie przyswajania drugiego i trzeciego języka, gdzie tej drugiej sytuacji towarzyszy większy poziom świadomości metajęzykowej (Aronin, Singleton, 2012).

Niejasny, niejednoznaczny oraz trudny do zmierzenia wydaje się także termin „płynność”. Jest on mocno nieprecyzyjny i może z jednej strony obejmować jedynie osoby, które są w stanie wypowiadać się płynnie w dwóch językach (lepiej lub gorzej), z drugiej strony może odnosić się do pełnej znajomości danego języka zarówno w mowie, jak i w piśmie (Wodniecka, Haman, 2013). Czynniki te stanowią istotną przyczynę dużych różnic na poziomie operacjonalizacji pojęcia dwujęzyczności w badaniach. Sytuacji nie ułatwia także duża interdyscyplinarność badań. Zjawisko dwujęzyczności i jego korelaty są często badane przez psychologów, językoznawców, logopedów czy neurologów (Kiermasz, 2015). Towarzyszy temu wielość podejść teoretycznych, a także różnice w terminologii i metodologii badań.

Wszelkie próby pełnego opisu tego czym jest dwujęzyczność, nie wyczerpują potencjału tego pojęcia, a niektóre z nich nie oddzielają dwujęzyczności od wielojęzyczności czy też trójjęzyczności odnoszącej się ściśle do trzech języków (Oksaar, 1983). A zatem do definicji zjawiska należałoby dodać cztery dodatkowe charakterystyki stosowane przy opisie i definiowaniu osób dwujęzycznych (Wei, 2013). Są to: wiek i sposób przyswojenia pierwszego i drugiego języka; biegłość w poszczególnych językach; sytuacje i konteksty, w których języki są używane, a także auto-identyfikacja i postawa. Elementy te mają istotny potencjał deskryptywny i mogą być znacznie bardziej pomocne w skutecznym i pełniejszym opisywaniu osób dwu- i wielojęzycznych niż same definicje tych pojęć.

Pomijając jednak kwestie definicyjne i analizując samą istotę zjawiska, należy stwierdzić, że choć pojęcia takie jak dwujęzyczność i wielojęzyczność wydają się intuicyjnie jednorodne, to istnieją także duże różnice indywidualne pomiędzy poszczegól-

nymi osobami. Często też, choć nie zawsze, z faktem bycia osobą dwujęzyczną wiąże się fakt bycia osobą dwukulturową. Dodatkowy wpływ na różnorodność ma też fakt, że pojęcie to dotyczy przecież często zupełnie odmiennych od siebie języków. Zróżnicowanie to oddaje duża liczba typów dwujęzyczności wyodrębnionych w literaturze (Katchan, 2007; Klein, 2007). Dla przykładu mówi się np. o dwujęzyczności równoczesnej (jeśli drugi język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia) lub sukcesywnej (jeśli później). To rozróżnienie wiąże się z pojęciem okresu krytycznego dla nabywania drugiego języka (DeKyser, Larson-Hall, 2005). Jest on skorelowany ujemnie z poziomem osiągnięcia w nim sprawności (Wodniecka, 2011).

Innymi słowy, im później człowiek zaczyna się uczyć drugiego języka, tym mniejszą ma szansę na osiągnięcie w nim pełnej sprawności. Badacze zjawiska wyróżniają także dwujęzyczność pierwotną, w sytuacji, gdy dziecko opanowało obydwa języki w środowisku naturalnym (jej przeciwieństwem jest dwujęzyczność wtórna) (Katchan, 2007). Przy obydwu tych procesach przyswajanie języka może się odbywać w bardzo różnych warunkach i w związku z tym trudno oddzielić ten proces od rozwoju w pozostałych sferach. W przypadku dwujęzyczności pierwotnej przeważa przyswajanie niekierowane, które zachodzi w sytuacjach codziennej komunikacji i jest związane z mniejszym skupieniem uwagi. Jego przeciwieństwem jest przyswajanie kierowane (odbywające się w sposób systematyczny), w przypadku którego to sytuacja edukacyjna sprzyja rozwijaniu większej biegłości, ale w związku z wymaganiem wyjścia poza dobrze znany obszar wiąże się z wysiłkiem i potrzebą odnalezienia motywacji.

Idąc dalej, badacze wyróżniają także dwujęzyczność zrównoważoną (vs. niezrównoważoną), która występuje, gdy poziom kompetencji (zarówno językowej, jak i komunikacyjnej) w obydwu językach jest taki sam oraz dwujęzyczność pełną (vs. niepełną) – gdy kompetencje językowe są rozwinięte w obydwu językach zarówno w mowie, jak i w piśmie. Pozostaje również kwestia relacji dwóch języków względem siebie. Uriel Weinreich (1953) wyróżnia dwujęzyczność współrzedną (czystą), która występuje, gdy językowi pierwszemu i drugiemu odpowiadają odrębne systemy znaczeń, dwujęzyczność złożoną (mieszaną) występującą, gdy dwóm językom odpowiada jeden wspólny złożony system znaczeń oraz dwujęzyczność podporządkowaną, która występuje, kiedy dostęp do systemu znaczeń drugiego języka odbywa się poprzez język pierwszy. System znaczeń rozumiany jest tutaj jako doświadczenia, poprzez które osoba nabywała swój język oraz subiektywne znaczenia, jakie im ona nadaje. Z innych ważnych kwestii można dodać np. ponowne przyswajanie opanowanego wcześniej i utraconego w całości lub w pewnym stopniu języka, np. na skutek długotrwałego nieużywania lub afazji.

Choć opisane rodzaje dwujęzyczności dotyczą jedynie perspektywy badań psychologicznych, to i tak da się zauważyć duże rozbieżności wynikające z różnic w procesie przyswajania języka, a także różnych ujęć teoretycznych tematu. Z uwagi na dużą rolę i zróżnicowanie czynników indywidualnych oraz subiektywnych doświadczeń w procesie przyswajania drugiego języka samo pojęcie dwu- lub wielojęzyczności wydaje się w dużym stopniu uproszczeniem.

NABYWANIE I UCZENIE SIĘ DRUGIEGO JĘZYKA

Dialog stanowiący nieodłączny element interakcji z otoczeniem jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju człowieka (Hermans, Hermans-Jensen, 2000). Najbardziej dobitnym i zarazem najprostszym przykładem ważności tego typu dialogów jest roz-

wój dziecka. Warunkiem prawidłowego rozwoju są dla niego interakcje z otoczeniem. Mechanizmy nauki języka umożliwiają dziecku nabycie go dokładnie w takim samym stopniu, jak posługują się nim osoby z jego otoczenia, co umożliwia interakcje i współpracę z nimi. Bez kontaktu z otoczeniem dziecko nie rozwija się prawidłowo, a w wyjątkowych przypadkach jego rozwój może nawet zatrzymać się w miejscu (Oleś, 2008). Nabywanie języka umożliwia więc kontakt i współpracę z innymi ludźmi. Stanowią one źródło nowych znaczeń, które dziecko nadaje własnym doświadczeniom oraz umożliwiają dostrzeganie różnic i podobieństw. Rozwijające się dziecko uczy się w wyniku tego planować własne działania, uwzględniając działania innych, a potencjał znaczeń, jaki posiada, jest czynnikiem umożliwiającym mu wejście w obszar grupy językowej (Shugar, 1995). U osób dwujęzycznych proces ten ma charakter specyficzny, gdyż odbywa się jednocześnie w dwóch różnych językach, czyli na dwa odmienne sposoby. Osoby te tworzą więc sobie dwa odmienne sposoby językowej reprezentacji świata (Wierzbicka, 2008).

Sposób, w który dziecko nabywa zdolności do posługiwania się danym językiem oraz to jak używa go w na różnych etapach życia, może mieć istotne znaczenie dla jego rozwoju (Bialystok, 2007). Badacze zjawiska (Wei, 2013; Bialystok, McBride-Chang, 2005) podkreślają różnicę pomiędzy świadomym uczeniem się języka (ang. *learning*) i podświadomym jego nabywaniem (ang. *acquisition*). Według Stephena D. Krashena (1981) efekty uczenia się (wiedza eksplicytne) i efekty przyswajania (implicite), to dwa odrębne systemy, które nie przenikają się. Tak więc wiedza wynikająca z uczenia się (eksplicite) nie może być zamieniona w wiedzę wynikającą z przyswajania (implicite) i odwrotnie.

Według Wolfganga Kleina (2007) istnieją trzy niezbędne składniki procesu przyswajania drugiego języka. Stanowi je: motywacja, zdolność językowa oraz dostęp do danych językowych. Motywacja może być związana z potrzebą komunikacji i potrzebą integracji społecznej. W sytuacji, gdy pierwszy język jest faworyzowany w otoczeniu dziecka, a dwujęzyczność jest rzeczą niepożądaną, może na tym ucierpieć rozwój społeczny i emocjonalny, a także ogólny rozwój językowy. Jednocześnie osoby, które znalazły się w odwrotnej sytuacji, dostają od środowiska informacje, że ich kultura oraz drugi język są niepożądane i powinny być pomijane w celu osiągnięcia sukcesu w społeczności. W takiej sytuacji pierwszy język może zacząć być postrzegany jako zbędny czy wręcz godny pogardy. Wynika to zarówno z braku wzmacniania użycia pierwszego języka, także jak i z faktu, iż osoba dwujęzyczna może spostrzegać, że w drugim języku jest w stanie w większym stopniu realizować własne cele. Pozytywna postawa otoczenia w stosunku do drugiego języka sprzyja więc nabywaniu w nim kompetencji. Według Krashena dotyczy to jednak tylko sytuacji uczenia się (eksplicite), wiedza przyswajana (implicite) nie jest na to zjawisko wrażliwa.

Istotną kwestią w tym zakresie są zjawiska immersji i submersji, opisujące sposób nauki drugiego języka. Immersja oznacza obrazowo – zanurzenie dziecka w języku który jest dla niego nowy. Określa się ją inaczej jako dwujęzyczność addytywną. Wiąże się z nią to, że dziecko nabywa w domu biegłość w swoim pierwszym języku, który jest językiem używanym przez większość osób z otoczenia dziecka, jest także pozytywnie oceniany przez te osoby oraz jest ceniony przez samo dziecko. Co więcej, nauczyciele i szkoła podtrzymują wysoki prestiż pierwszego języka i są zainteresowani nabyciem przez dziecko kompetencji w jego drugim języku. Immersja daje lepsze efekty w nauce języka obcego niż submersja, która oznacza „wchłonięcie” i występuje, gdy dziecko dopiero w szkole zapoznaje się ze swoim drugim językiem i jest uczone

w nim wszystkich przedmiotów oraz wszyscy jego rówieśnicy posługują się wyłącznie tym językiem (Genesee, za: Kurcz, 2007b). W ten sposób będąc przymuszane do nauki języka większości, zaniedbuje swój język ojczysty. Nie jest dobrą sytuacją, gdy edukacja szkolna dziecka odbywa się jedynie w drugim języku, ponieważ warunkiem efektywnej nauki drugiego języka jest dobra znajomość pierwszego (Katchan, 2007).

Co więcej, może mieć ona nawet wpływ na zmianę języka dominującego (Łuniewska i in., 2015) lub być źródłem trudności emocjonalnych. Badania przeprowadzone przez Jima Cumminsa (1984), pokazują jednak, że chociaż pierwszy język dziecka miał niski status w jego środowisku społecznym, to jeśli był on ceniony w środowisku rodzinnym, miało to pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne. W przypadku, gdy akceptacji języka w domu towarzyszyła jego akceptacja w szerszej społeczności, miało to dodatkowy pozytywny wpływ. Ważne jest też, aby w domu dziecka wszyscy jego członkowie porozumiewali się tylko w jednym języku. Sprzyja to stworzeniu bezpiecznego i przewidywalnego środowiska oraz dobrze wpływa na jego rozwój emocjonalny. Co więcej, wskazane jest, aby dziecko porozumiewało się z rodzicami w ich języku naturalnym. Jeśli rodzic dziecka dwujęzycznego nie posługuje się w rozmowie swoim pierwszym językiem, mogą wtedy wystąpić negatywne dla dziecka konsekwencje emocjonalne, np. zaburzenia w rozwoju relacji (Ellis, 2007).

ASPEKTY KULTUROWE I KWESTIE IMIGRACJI

Z uwagi na to, że zjawisko dwujęzyczności wiąże się często z imigracją i próbami odnalezienia się w innej, często odmiennej kulturze, przebieg tego procesu może mieć duży wpływ na nabywanie biegłości w porozumiewaniu się. Najczęstsze problemy dzieci dwujęzycznych i dwukulturowych w szkole to: nierówne kompetencje językowe, inne od rówieśników doświadczenia kulturowe oraz odmienna wiedza (wynikająca zarówno z różnic kulturowych, jak i dotyczących programu nauczania). Mogą się one wiązać również z występowaniem obcego „akcentu” w wymowie, różnicami w zdolnościach językowych (np. odmienną łatwością zapamiętywania brzmienia słów), obniżoną płynnością słowną lub łatwością nazywania (Garcia, 2009). Stwierdzono przykładowo, że dokonywanie decyzji leksykalnych w sytuacji, gdy trzeba stwierdzić, czy dany wyraz jest słowem, czy nie, trwa dłużej u osób dwujęzycznych, niezależnie od tego czy słowa prezentowane są w jednym czy w dwóch językach (Göncz, 2015).

Co jednak istotne, opisane czynniki mogą też być związane z występowaniem poczucia odmienności, które z kolei może rodzić liczne problemy psychologiczne, takie jak chociażby obniżone poczucie własnej wartości, małe przekonanie o własnej skuteczności czy po prostu frustracja. Istotną rolę odgrywa tu pojęcie językowej przenikalności ego (Klein, 2007). Odnosi się ono do zmieniającej się gotowości do ekspozycji własnej niedoskonałości w posługiwaniu się językiem (związanej z narażaniem się na ośmieszenie w skutek potencjalnych błędów). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w sprzyjających warunkach dziecko o rozwoju intelektualnym na poziomie przeciętnym dla populacji jest w stanie opanować dwa języki i poznawczo nie stanowi to dla niego wyzwania (Wodniecka, 2011).

W sytuacjach imigracji następuje często zmiana częstości posługiwania się z języka o niższym statusie społecznym na język bardziej akceptowany w danej grupie społecznej. Taka sytuacja może prowadzić do niepełnego rozwoju językowego w obydwu językach i wpływać na różne aspekty rozwoju dziecka, takie jak rozwój poznaw-

czy, emocjonalny, społeczny, a także poziom zdolności do nabywania nowej wiedzy (Chen, Benet-Martínez, Bond, 2008). Przy uprzywilejowaniu konkretnego języka w państwach dwu- lub wielojęzycznych dużą rolę odgrywa prestiż, jaki posiada dany język oraz łączność z własną grupą i silna tożsamość. Z uwagi na te czynniki możliwe jest zachowanie języka w społecznościach czy narodach nieposiadających własnej państwowości, jak na przykład Romowie. Dla zachowania języka znaczenie mają też cechy grup osób dwujęzycznych, takie jak: wielkość, jednolitość, zróżnicowanie społeczno-kulturowe, a także inne czynniki demograficzne i polityczne. Istotną rolę odgrywa także przewaga grupy osób o określonych właściwościach, postawy wobec każdego z języków (w tym prestiż, jaki jest związany z ich używaniem), status danego języka jako miejscowego bądź imigranckiego, postawy wobec kultury społeczności używającej danego języka, postawy wobec dwujęzyczności, tolerancja lub jej brak wobec mieszania się języków i niepoprawności w każdym z nich, a także stosunki między osobami dwujęzycznymi i każdą z grup reprezentujących języki, które znają (Chen i in., 2013).

Nie da się w pełni poznać zjawiska dwujęzyczności w oderwaniu od kultur, z którymi wiążą się obydwaj języki (Romaine, 1995). Dlatego też dwukulturowość i dwujęzyczność są ze sobą silnie związane. Można powiedzieć, że zachodzi tu dwukierunkowa zależność. Z jednej strony znajomość drugiego języka umożliwia lepsze poznanie jego kultury, zwyczajów i praktyk, z drugiej strony zanurzenie w danej kulturze ułatwia szybsze i głębsze poznawanie jej języka (Nguyen, Benet-Martínez, 2007). Kultura to sieć wiedzy, która jest produkowana, rozprowadzana i odtwarzana pomiędzy grupą powiązanych ze sobą ludzi za pomocą języka. W takim ujęciu język jest uznawany za nośnik danej kultury i wyznacznik grupowej tożsamości dla niej charakterystycznej. Wiąże się z tym pojęcie transmisji kulturowej, które oznacza przekazywanie wiedzy (nie tylko językowej) poprzez socjalizację. Jest ono istotne, gdyż zakłada, że socjalizacja do nowej kultury ma wpływ na nabywanie nowej wiedzy.

Znaczące jest także to, że postawa wobec drugiego języka łączy się często z postawą wobec kultury, którą reprezentuje (Boski, 2008). Wiązać się to może zarówno z postawami poszczególnych jednostek wobec danych mniejszości, jak i ogólnym przekonaniem dominującej grupy społecznej na temat konieczności asymilacji „obcych kultur” czy też możliwości istnienia społeczności wielokulturowej. U dzieci dwujęzycznych ze znajomości dwóch języków wynika często wprost podwójne dziedzictwo kulturowe. W tym kontekście istotną rolę odgrywają zagadnienia, takie jak konflikt dwóch światów kulturowych, jaki rozgrywa się w człowieku, dwa (lub więcej) odmienne wzorce reagowania i konflikt lojalności w stosunku do różnych kultur (zarówno w przypadku konfliktów historycznych, jak i tych dotyczących wyznawanych wartości). Znaczenie mają również pozytywne związki pomiędzy występowaniem u osoby dwujęzyczności a przystosowaniem w obszarach społecznym, biologicznym i psychologicznym (Nguyen, Benet-Martínez, 2013).

BADANIA ZDOLNOŚCI OSÓB DWUJĘZYCZNYCH

We współczesnych badaniach psychologicznych nad dwujęzycznością dominuje podejście eksperymentalne, skoncentrowane na zdolnościach (Vailan, 2015). Temu też podejściu zawdzięczamy obalenie wielu mitów na temat tego zagadnienia (np. dotyczących negatywnego jej wpływu na psychikę w związku z jej przeciążeniem, czy mówiące o mniejszych, w stosunku do dzieci jednojęzycznych, możliwościach poznawczych).

Wyniki badań psychologicznych jednoznacznie wskazują na wiele pozytywnych skutków, jakie niesie ze sobą dwujęzyczność. Białystok (2007) opisuje jej pozytywny wpływ na rozwój procesów poznawczych oraz na występowanie u osób dwujęzycznych mniejszej ich deterioracji związanej z wiekiem. Prowadzone badania (Białystok i in., 2007) wykazały, że osoby dwujęzyczne w podeszłym wieku, później niż ich jednojęzyczni rówieśnicy doświadczają pierwszych objawów demencji. W identycznej w stosunku do populacji pod względem wieku, statusu socjoekonomicznego i wykształcenia grupie osób dwujęzycznych symptomy demencji pojawiły się ponad 4 lata później, co jest istotną różnicą (Białystok, Craik, Ryan, 2006). Możliwe więc, że ciągłe używanie dwóch języków naraz stanowi pewien rodzaj treningu poznawczego sprzyjającego poprawie ogólnej sprawności intelektualnej (Luk, Białystok, Craik, Grady, 2012) czy wręcz zmianom strukturalnym w mózgu. Przeprowadzone badania wykazały większą ilość istoty białej w mózgu osób dwujęzycznych w podeszłym wieku pod warunkiem, że korzystały one na przestrzeni swojego życia z obydwu nabytych języków (Luk i in., 2011).

Inne badania wskazują na sprawniejsze posługiwanie się przez osoby dwujęzyczne pojęciami abstrakcyjnymi (Peal, Lambert, 2007). Dzieci dwujęzyczne ogólnie wcześniej w rozwoju spostrzegają też, że sama nazwa nie jest integralną częścią przedmiotu, do którego się odnosi. Są one też zdolne do oddzielenia formy dźwiękowej wyrazu od jego znaczenia, od dwóch do trzech lat wcześniej niż dzieci jednojęzyczne w tym samym wieku. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że obecność dwóch kodów językowych może ułatwiać pojmowanie znaczenia jako związku pomiędzy słowem a desygnatem. Dziecko dwujęzyczne szybciej zaczyna więc rozumieć, że znaczenie jest tylko funkcją posługiwania się słowem (Kurcz, 2007a).

Kolejną opisywaną zależnością jest związek dwujęzyczności z myśleniem dywergencyjnym (Katchan, 2007). Udało się dowieść, że jej wpływ na ten rodzaj myślenia rośnie wraz z wiekiem. Jest to wyjaśniane tym, że doświadczenie dwujęzyczności musi być odpowiednio długie, aby osoba dwujęzyczna mogła „przewyciężyć” negatywny transfer pomiędzy dwoma językami. Negatywny transfer dotyczy faktu, że na nazwanie przedmiotów osoby te posiadają więcej niż jedno słowo. W sytuacji porozumiewania się, gdy myślą one o tym, co chcą powiedzieć, w ich umyśle aktywują się dodatkowe słowa. W konsekwencji tego osoba musi wybierać słowo odpowiednie do sytuacji (aktualnego języka porozumiewania się). Wymaga to dodatkowego wysiłku intelektualnego i może sprawiać, że osoby dwujęzyczne mają problemy z płynnym wysławianiem się. W konsekwencji podjęcia tego wysiłku rozwija się „giętkość umysłu”, która jest bardzo korzystna dla myślenia dywergencyjnego – „Napięcie wywołane rywalizacją nowych i starych skojarzeń ułatwia oryginalność w myśleniu i odgrywa ważną rolę w twórczości artystycznej i naukowej” (Peal, Lambert, 2007, s. 237).

Ellen Białystok (2009) opisuje także pozytywny wpływ dwujęzyczności na proces kontroli uwagi. Związane jest to z faktem, że u osób dwujęzycznych nieustanna samokontrola jest niezbędna dla kierowania uwagi na aktualnie używany język. Autorka twierdzi, że osoby dwujęzyczne w toku swojego życia wykształciły zbiór zaawansowanych zdolności poznawczych, niezbędnych przy dążeniu do realizacji celów oraz kierowaniu mniej zaawansowanymi procesami i własnym zachowaniem. Te umiejętności są przede wszystkim związane ze zdolnością do rozpoczynania i kończenia czynności oraz monitorowania własnego zachowania. Umożliwiają one tym samym szybkie tworzenie odmiennych planów działania, gdy zmienia się sytuacja lub szybsze planowanie przyszłych zachowań. Wiążą się one także z hamowaniem niewłaściwych reak-

cji. W innych badaniach dotyczących uwagi osób dwujęzycznych stwierdzono także wyższy poziom jej sprawności, jak i poziom sprawności kontroli poznawczej (Costa i in., 2009). Osoby te sprawniej przełączają się między zadaniami i ogólnie lepiej radzą sobie z wielozadaniowością (Otwinowska i in., 2012). Okazuje się także, iż osoby dwujęzyczne lepiej niż inne radzą sobie z ignorowaniem nieistotnych informacji (Marzecová i in. 2012; Marzecová, 2010; Tao i in., 2011). Siła tego związku zmniejsza się jednak wraz z wiekiem.

Współczesne badania nad związkami dwujęzyczności z pamięcią nie przynoszą jednoznacznych wniosków na temat tego, w jaki sposób bycie osobą dwujęzyczną wpływa na procesy pamięciowe. Białystok (2009) twierdzi, że dwujęzyczność wzmacnia pamięć roboczą zaangażowaną w hamowanie wpływu dystraktorów na procesy uwagi. Jednocześnie jednak autorka stwierdza, że dzieci dwujęzyczne mają zwykle mniejszy zasób słów niż dzieci jednojęzyczne i gorzej wypadają w testach badających zdolność do szybkiego przywoływania znanych słów z pamięci. Badania pokazują iż ponadto, że osoby dwujęzyczne są lepsze w ignorowaniu nieistotnych informacji (Marzecová i in., 2012), a dwujęzyczni w zaawansowanym wieku lepiej niż osoby jednojęzyczne radzą sobie z zadaniami, które wymagają kontrolowanego przywoływania informacji z pamięci (Wodniecka, 2011). Należy jednak dodać, że w sytuacji, gdy jakieś zadanie angażuje pamięć epizodyczną, osoby dwujęzyczne osiągają lepsze wyniki, gdy ten sam język służy zarówno zapamiętywaniu, jak i odtwarzaniu.

Jeanette Altarriba (2002), analizując związki pamięci i dwujęzyczności, stwierdza, że osoby dwujęzyczne mają dwa niezależne zestawy informacji specyficznych dla języka i kultury. Pozostają one jednak we wzajemnej interakcji i są aktywowane jednocześnie, zarówno przy użyciu słów pisanych, jak i przy prezentacji bodźców słuchowych (Wodniecka, 2011). Osoby dwujęzyczne nie są w stanie całkowicie zignorować drugiego znanego im języka i utrzymują oba w stanie ciągłej gotowości (Otwinowska i in., 2012). Dotyczy to zarówno osób bardzo biegłych, jak i tych które dopiero się uczą (Kroll i in., 2008).

Opierając się na badaniach dotyczących związku dwujęzyczności z procesami emocjonalnymi, Aneta Pavlenko (2008, za: Göncz, 2015) stwierdza, że różne języki charakteryzują się różnym poziomem emocjonalności czy ekspresji emocji, co może mieć wpływ zarówno na wybór języka w konkretnej sytuacji, jak i na rozumienie wypowiedzi przez odbiorcę. Idąc za tym, niepełne rozumienie niuansów słowa lub grupy słów opisujących emocje może być dla osoby dwujęzycznej dużym utrudnieniem w komunikacji lub źródłem dyskomfortu (nawet większym niż np. brak wiedzy gramatycznej). Co więcej, pierwszy język zwykle zawiera zestaw informacji odnoszących się bardziej do okresu wczesnego dzieciństwa, podczas gdy język drugi, jest bardziej związany z adolescencją. W związku z tym informacje związane z pierwszym językiem mają zwykle silniejszy ładunek emocjonalny. Należy także dodać, że proces przypominania może wiązać się z większą ilością informacji, gdy odwołuje się do obydwu języków.

Dwa języki zawsze pozostają ze sobą w kontakcie z uwagi na to, że są używane przez tę samą osobę (Weinreich, 1953). Z tym faktem wiąże się opisane w literaturze zjawisko interferencji, czyli przekształcania wzorców językowych wynikających z wprowadzenia do niego obcych elementów, takich jak partie systemu fonemicznego, morfologia i składnia oraz niektóre obszary słownictwa. Dla procesu „kontaktowanie się języków ze sobą” krytyczne znaczenie mają takie właściwości jednostki, jak: jej łatwość do ekspresji werbalnej, ogólna zdolność do zachowania odrębności obydwu ję-

zyków, poziom biegłości w każdym z języków, specjalizacja w posługiwaniu się danym językiem w zależności od tematu czy rozmówców, sposób nauki każdego języka oraz postawy wobec każdego z języków (Arabski, 2007).

Odwołując się do sfery poznawczej, możemy także mówić o „negatywnych” zjawiskach związanych z dwujęzycznością. Badania eksperymentalne osób dwujęzycznych pokazały ogólnie mniejsze bogactwo słownictwa biernego we wszystkich znanych językach (Snow, 2005). Trzeba jednak pamiętać, że choć liczba słów przyswojonych przez dzieci dwujęzyczne w każdym ze znanych przez nie języków jest mniejsza niż u ich jednojęzycznych rówieśników, to w sumie dzieci te znają ich więcej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Otwinowska i in., 2012). W badaniach nad dwujęzycznością i w kontakcie z dziećmi dwujęzycznymi da się także zaobserwować zjawisko posługiwania się mieszanką form pochodzących z obydwu języków, nazywaną *code switching* (Romaine, 1995; Vasta, 2004; Gollan, Ferreira, 2009). Dzieje się tak szczególnie często (jeśli nie zawsze) u dzieci dwujęzycznych we wcześniejszych fazach rozwojowych. Istnieje przypuszczenie, że mieszanka ta wprowadza chaos, gdyż dzieci w dalszych etapach rozwoju nie potrafią odseparować od siebie elementów dwóch języków.

Dalszy przegląd badań psychologicznych zjawiska (Göncz, 2015) wskazuje także na to, że dwujęzyczność jest powiązana z szeregiem zmiennych psychologicznych, takich jak: ogólny iloraz inteligencji (zarówno werbalny, jak i niewerbalny), myślenie pojęciowe, dostrzeganie analogii, giętkość poznawcza, twórczość, zasób słownictwa, błędy gramatyczne, zdolności metajęzykowe, funkcje wykonawcze, zmiany poznawcze w okresie starości, zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie informacji, osiągnięcia szkolne, postawy w stosunku do osób porozumiewających się w drugim języku, wrażliwość komunikacyjna i dobrostan psychiczny.

W perspektywie dalszych kierunków badań ciekawe i zasadne wydaje się zgłębienie mechanizmów, które mają wpływ na ograniczenie używania danego języka i wypierania niektórych języków przez inne w społecznościach dwu- lub wielojęzycznych. Istnieje także duże zapotrzebowanie na dodatkowe, czy bardziej efektywne, metody uczenia się języków. Obiecującymi kierunkami badań zdają się również: wpływ dwujęzyczności na procesy starzenia się, rozwój emocjonalny u osób dwujęzycznych, procesy pamięci epizodycznej (autobiograficznej) (Göncz, 2015) czy związki dwujęzyczności z zaburzeniami rozwoju językowego (Otwinowska i in., 2012). Ciekawe perspektywy dają badania neurologiczne osób dwujęzycznych oraz badania osób z różnymi rodzajami afazji (afazja równoczesna w obydwu językach, afazja tylko w jednym języku, afazja mieszana) (Green, 2005, za: Kurcz, 2007).

Michel Pardis (2008) reprezentujący ten nurt opisuje występowanie u osób dwujęzycznych różnego nasilenia objawów zaburzeń psychicznych (zwłaszcza objawów schizofrenii, afazji, demencji, psychoz) w zależności od aktualnie aktywowanego języka lub niewystępowanie ich wcale w którymś języku. Jak stwierdza, wiąże się to jednak zarówno z dużymi trudnościami w zakresie szczegółowości diagnozy (która powinna uwzględniać wtedy dodatkowy kontekst kulturowy), jak i jej jednorodności (ponieważ kryteria diagnostyczne w określonym kontekście kulturowym mogą być uznane za przejawy zdrowego funkcjonowania w innym).

Odrębną kwestią wydaje się diagnoza poziomu rozwoju poznawczego i językowego u dzieci dwujęzycznych (Łuniewska i in., 2015). Jest to zadanie stanowiące wyzwanie i istnieje wiele czynników, które należy uwzględnić przy jego planowaniu. Składa się na nie znajomość ogólnych prawidłowości rozwoju językowego dziecka dwujęzycz-

nego, dane na temat specyfiki rozwoju danego dziecka oraz dobór metody (optymalne jest przebadanie dziecka w różnych językach). Trafną ocenę mogą utrudniać również indywidualne różnice i faktyczne zaburzenia w przebiegu rozwoju językowego.

DRUGI JĘZYK A TOŻSAMOŚĆ

Osoby dwu- i wielojęzyczne, jak i dwu- i wielokulturowe mogą także różnić się ze względu na wiele cech związanych z ich statusem. Stanowi je np. bycie imigrantem, bycie uchodźcą, tymczasowy pobyt, bycie rdzennym mieszkańcem lub osobą, której rodzice pochodzili z różnych grup etnicznych (Chen, Benet-Martínez, Bond, 2008), co może wiązać się zarówno z użyciem danego języka w odmiennych sytuacjach, jak i mieć wpływ na ich przekonania na własny temat. W związku z tym obecne badania dwu- lub wielojęzycznych coraz częściej koncentrują się na zagadnieniu tożsamości językowej (Wei, 2013), wiążącej się zarówno ze świadomym, jak i nieświadomym użyciem danego języka w specyficznych sytuacjach, zmianą kodu językowego oraz wpływem jednego języka na drugi (Parr-Modrzejewska, 2010). Także, zagadnienia związane z *ja językowym* (ang. *language self*) wzbudzają coraz większe zainteresowanie wśród badaczy zjawiska (Dörnyei, Ushioda, 2009).

W związku z silnym obustronnym związkiem pomiędzy językiem a kulturą dużą rolę w procesie jego nabywania odgrywa identyfikacja kulturowa osoby dwujęzycznej. Na przykładzie imigrantów do USA z Afryki, Meksyku i Azji opisano dwa centralne zagadnienia, z którymi takie osoby muszą się zmierzyć (Chen, Benet-Martínez, Bond, 2008). Pierwsze z nich stanowi zakres, w jakim mogą oni podtrzymywać kulturę swojego pochodzenia oraz fakt, czy są do tego w jakikolwiek sposób motywowani. Drugim istotnym czynnikiem jest zakres, w jakim są oni zachęceni do kontaktu z nową dla nich kulturą oraz czy mają oni na to przyzwolenie. Na bazie tych zagadnień opisano cztery kategorie identyfikacji kulturowej u osób dwujęzycznych: identyfikacja z dwoma kulturami, wysoka identyfikacja z jedną z kultur i niska z drugą, niska identyfikacja z dwoma kulturami i brak identyfikacji z żadną z kultur. Jak podają autorzy, problem przystosowania do nowej kultury wiąże się nie ze słabą identyfikacją z którąś z kultur, ale z identyfikacją jedynie z kulturą nie będącą pierwotną. Opisują oni, że osoby zdolne do tego, aby zintegrować się z nową kulturą to te, które zachowują przy tym wysoką integrację z kulturą pochodzenia. Warto zaznaczyć, że sytuacja identyfikacji z dwoma kulturami niekoniecznie oznacza dla osoby konflikt tożsamości – możliwa jest też wzajemna integracja odmiennych perspektyw kulturowych.

Proces integracji różnych tożsamości kulturowych wydaje się więc szczególnie ważny w sytuacji imigracji, nauki lub przyswajania drugiego języka. Jest nośnikiem skryptów kulturowych, wartości i zwyczajów, w związku z czym, bez dobrego opanowania użycia danego języka, efektywna komunikacja może w praktyce być istotnie utrudniona. W procesie zarządzania (przełączania się pomiędzy) dwoma (lub więcej) poznanymi językami osoby dwujęzyczne zmieniają także postrzeganie siebie samego oraz prezentowanie się na zewnątrz tak, aby odpowiadało to pozytywnym wzorcom kulturowym charakterystycznym dla aktualnie używanego języka (Chen, 2015). Takie nastawienie kulturowe może mieć wpływ na użycie języka w konkretnych sytuacjach. W procesie dokonywania wewnętrznych uzgodnień pomiędzy odmiennymi elementami charakterystycznymi dla odmiennych kultur kluczową rolę odgrywa zintegrowana tożsamość międzykulturowa.

Bialystok (2001) twierdzi, że pierwszy język stanowi istotny czynnik w rozwoju tożsamości. Wywieranie nacisku na dziecko, aby posługiwało się językiem niebędącym dla niego językiem naturalnym, może wpływać negatywnie na jego przekonania na temat siebie. Istnieje także inna zależność – jeśli dwujęzyczność i dwukulturowość są zaakceptowane przez środowisko dziecka, mogą one mieć pozytywny wpływ na jego ogólny rozwój na wiele sposobów. Mogą się one np. wiązać się z docenianiem elementów kultury charakterystycznych dla obydwu języków (Garcia, 2009), redukować postawy etnocentryczne, przeciwdziałać negatywnym stereotypom kulturowym, mieć wpływ na większą tolerancję w stosunku do odmiennych języków i kultur czy nawet odmienności w ogóle (Peal, Lambert, 2007). Mogą także sprzyjać rozwiązywaniu konfliktów międzykulturowych (Nguyen, Benet-Martínez, 2007).

Przy nabywaniu kultury związanej z imigracją do innego kraju osoby przyswajają najpierw swoją kulturę pochodzenia, a dopiero później kulturę miejsca, do którego emigrują. Przy akulturacji związanej z globalizacją możliwa jest sytuacja równoczesnego nabywania dwóch tożsamości. Jednej związanej z kulturą etniczną, drugiej z kulturą globalną. Spostrzeganie tych dwóch kultur jako wzajemnie kompatybilnych może przynieść wiele korzyści psychologicznych, takich jak zwiększona samoocena, satysfakcja z życia, niski poziom lęku i brak poczucia osamotnienia (Chen, Bond, 2010). Zarazem, gdy poszczególne osoby uporządkują swoje systemy językowe i odmienne orientacje kulturowe, mogą nagle spostrzec, że nie są one do końca kompatybilne lub wręcz pozostają ze sobą w sprzeczności. Osoby dwujęzyczne mogą więc przyswajając własną tożsamość kulturową w zupełnie niezależnych od siebie warunkach i być niezdolne do zintegrowania w jedno różnych tożsamości lub posiadać więcej niż jedno ja – możliwe (Chen, 2015). Co więcej, u takich osób może nawet występować zjawisko podwójnej tożsamości kulturowej lub tożsamości hybrydowej. W pierwszym przypadku druga tożsamość tworzy się, gdy wpływy drugiej kultury nakładają się na kulturę pierwotną dla osoby. Tożsamość hybrydowa powstaje natomiast w wyniku pomieszania przez osobę elementów z obu kultur (Oleś, 2008). Oba te zjawiska prawdopodobnie mogą rozgrywać się zarówno w świadomości samej osoby, będąc wtedy jej subiektywnym doświadczeniem, jak i w świadomości innych osób, stanowiąc wtedy ich własną percepcję na temat tożsamości kulturowej tej osoby. Co więcej, prawdopodobnie sama osoba może świadomie wybierać, w zależności od sytuacji kulturowej, odpowiadającą jej w danym momencie tożsamość.

W wielu kulturach możemy zaobserwować bardzo różne sytuacje, niewystępujące w innych. Są one źródłem doświadczeń dających bazę do utworzenia zupełnie nowych i występujących prawdopodobnie tylko w języku charakterystycznym dla danej kultury pojęć. W kulturze polskiej przykładem takiego zdarzenia może być chociażby sytuacja święcenia pokarmów w Wielką Sobotę. Gdyby pokazać zdjęcie lub film przedstawiający tę konkretną sytuację osobie z innego kręgu kulturowego, gdzie ona nie występuje, to prawdopodobnie nie została by ona poprawnie odczytana (Boski, 2008).

JĘZYK A OSOBOWOŚĆ

Istnieje pewne podobieństwo pomiędzy rozwojem osobowości a rozwojem języka. Obydwa z nich stanowią element rozwoju społecznego, a przyswajanie języka, podobnie jak rozwój osobowości, jest procesem, który podlega pewnym prawidłowościom, oraz którego przebieg, tempo i dające się osiągnąć rezultaty determinują różne czynni-

ki (Klein, 2007). Można na niego też do pewnego stopnia wpłynąć poprzez planowe działania, takie jak np. metody nauczania.

Od pewnego etapu swojego rozwoju dziecko nawiązuje kontakt z otoczeniem głównie poprzez język. To bezpośrednio od języka zależy, jakie będą relacje młodej osoby ze światem (Vasta, 2004). Pojawia się więc pytanie o to, jak dużą rolę w rozwoju osobowym odgrywa język i jak bardzo to, co nazywamy osobowością człowieka, wiąże się z językiem, którym osoba się posługuje. Jeśli taki związek okazałby się prawdą, to czy da się on w jakikolwiek sposób ująć w badaniach? Nie jest przecież jasne, na ile język jest zmienną istotną w rozwoju osobowości, a na ile zmienną pośredniczącą pomiędzy doświadczeniami jednostki (środowisko), a jej naturalnymi predyspozycjami (geny). Istnieje wiele typów dwujęzyczności, które niosą ze sobą odmienne doświadczenia mające wpływ na rozwój człowieka. W związku z tym doszukiwanie się specyficznych wpływów bycia osobą dwujęzyczną na wewnętrzne procesy psychiczne wydaje się utrudnione. W tym kontekście istotne i warte przebadania wydaje się też zagadnienie dotyczące tego, czy osoby dwujęzyczne różnią się osobowościowo od osób znających jeden język.

Kiedy osoba nabywa drugi język, musi niejako umieścić siebie samą w kontekście wszystkich osób, które na co dzień posługują się nim. Z perspektywy psychologicznej – używanie dwóch różnych języków aktywuje więc korespondujące z nimi psychologiczne wzorce zachowania. Osoby dwujęzyczne różnicują zatem własne emocje, poznanie i zachowanie w odpowiedzi na odmienne sygnały językowe. W zależności od grupy językowej, wśród której się znajdują, osoby dwujęzyczne funkcjonują inaczej. Z dużym prawdopodobieństwem można więc powiedzieć, że ze znajomością drugiego języka wiąże się posiadanie alternatywnej ekspresji własnej osobowości. Niektórzy badacze twierdzą jednak, że różnice w ekspresji osobowości w zależności od kontekstu językowego nie są funkcją samego języka, ale wiążą się ze zmianą postaw, ról społecznych czy nastawienia emocjonalnego (Ervin, 1964; Grosejean, 1982, za: Chen, 2015), które język tylko aktywuje. Mówiąc inaczej, osoby dwujęzyczne nabywają drugi język w innym kontekście, w związku z czym jego używanie przywołuje wiążące się z nim postawy czy wzorce zachowań. Jest to argument przemawiający za tym, że język i kultura są zmiennymi bardzo trudnymi do rozdzielenia w badaniach psychologicznych.

Choć w literaturze istnieje niewiele badań opisujących bezpośrednio związek faktu bycia osobą dwujęzyczną z rozwojem osobowości człowieka, to istnieją badania wskazujące na istotny związek dwujęzyczności z wieloma zmiennymi psychologicznymi (Göncz, 2015). W jednym z nich (Chen, Bond, 2010) badane osoby dwujęzyczne zostały poproszone o opisanie cech osobowości (wg pięcioczynnikowego modelu osobowości Costy i McCrae) osób, dla których język chiński jest pierwszym językiem i takich, dla których jest nim język angielski. Badani mieli za zadanie dokonać tego w losowo wybranym języku (chińskim lub angielskim). Okazało się, że badane osoby spozstrzegwały osoby mówiące językiem angielskim jako bardziej ekstrawertywne i otwarte na doświadczenia w porównaniu do osób mówiących językiem chińskim. Co ciekawe, w zależności od języka, w jakim wypełniali opis, wyniki różniły się istotnie ze względu na cechę neurotyzmu (były one wyższe w przypadku języka chińskiego). Wnioskiem z przeprowadzonego badania może być to, że język i poziom kompetencji językowej są bardzo istotne przy manifestowaniu się cech osobowości osób dwujęzycznych. Co więcej, w wyniku braku płynności w komunikacji osoby te mogą czuć, że ich możliwości ekspresji siebie są ograniczone, a co za tym idzie, ekspresja ich osobowości jest zniekształcona.

W kolejnych badaniach prowadzonych przez ten sam zespół (Chen, Bond, 2010), uczestnicy badania rozmawiali z osobami dwujęzycznymi pochodzenia chińskiego i kaukaskiego w dwóch językach. Rozmowy te były nagrywane i oceniane przez inne osoby dwujęzyczne. Okazało się, że osoby oceniające w komunikacji z osobami pochodzenia kaukaskiego (w ich języku) były postrzegane jako bardziej ekstrawertywne, otwarte i asertywne. Wyniki tego badania wydają się potwierdzać hipotezę o akomodacji kulturowej, że zmiana perspektywy językowej niejako aktywowała cechy oceniane jako normatywne dla danej kultury i tym samym wpłynęła na ekspresję osobowości osób dwujęzycznych.

W podobnych badaniach zjawisko to opisano jako zmianę perspektywy językowej (ang. *frame-switching*). David Luna, Torsten Ringberg, Laura A. Peracchio (2008) w badaniu osób dwujęzycznych (język angielski i hiszpański) wykazali, że w zależności od tego, w którym języku osoba badana porozumiewała się, to jej reakcje były spójne z reakcjami charakterystycznymi dla kultury, z której wywodził się dany język. Fakt występowania tego zjawiska potwierdzają także badania różnic w cechach osobowości pomiędzy osobami z USA i Meksyku (Ramírez-Esparza i in., 2006), odbywające się w dwóch językach. Okazało się, że osoby badane w języku angielskim uzyskały wyższe wyniki w zakresie ekstrawersji, ugodowości, sumienności i otwartości na doświadczenia, podczas gdy osoby badane w języku hiszpańskim uzyskały wyższy poziom neurotyczności. Badacze uznali, że może z tego wynikać fakt, że różne kultury determinują w pewnym stopniu profile psychologiczne osób, które w nich funkcjonują. W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono kolejne badanie, które polegało na dwukrotnym przebadaniu osób dwujęzycznych dwoma wersjami językowymi kwestionariusza mierzącego wymiary Wielkiej Piątki. Wypełnianie przez osoby badane dwóch wersji językowych było oddzielone od siebie minimum tygodniową przerwą. Badanie to potwierdziło wyniki poprzedniego.

Na podstawie opisanych badań można się doszukiwać dwóch rodzajów wpływu dwujęzyczności na osobowość. Pierwszy rodzaj odnosi się do wpływu procesu przyswajania języka w toku rozwoju oraz wiążących się z nim często odmiennych doświadczeń kulturowych. Bez wątplenia odmiennosc różnych kultur ma wpływ na rozwój osobowości dzieci dwujęzycznych, np. poprzez stosowanie przez rodziców różnych technik wychowawczych, które wymagają od nich określonych reakcji w konkretnych sytuacjach. W konsekwencji dziecko mające kontakt z więcej niż jedną kulturą nabywa innych cech i zachowań niż dziecko mające kontakt tylko z jedną z nich (Matsumoto, Juang, 2008). Osoby dwujęzyczne i dwukulturowe znajdują się tu więc w specyficznej sytuacji, w której mają one szersze możliwości wyboru. Drugi rodzaj zależności odnosi się do wpływu struktury języka czy odmiennych akcentów znaczeniowych pozornie tych samych słów na percepcję wypowiedzi osoby przez jej otoczenie. W związku z tym z pozornie tego samego sformułowania wypowiedzianego w różnych językach wynikają różne skojarzenia (nie tylko na poziomie specyficznym dla danej osoby, ale także na poziomie uniwersalnym). Co za tym idzie, obserwatorzy nadają wypowiedziom osoby inne znaczenie w zależności od języka, którym się aktualnie posługuje.

DODATKOWA PERSPEKTYWA

Ponadto badania nad dwujęzycznością pokazały, że dzieci dwujęzyczne szybciej nabywają przekonanie, że niektóre cechy ludzi i zwierząt nie są wrodzone, ale nabyte w to-

ku życia (Byers-Heinleim, Garcia, 2015). Wynika z tego, że przekonanie w dziedzinie języka może przekładać się na przekonania w innych obszarach. Autorzy wysnuwają więc wniosek, że dwujęzyczność może mieć duży wpływ na ich przyszłe przekonania, a co za tym idzie przekonanie na temat samego języka (np. iż może on być wyuczony) wiąże się ze zmianą podstawowych sądów o innych. Jak wykazały inne badania (Bastian, Haslan, 2006), osoby dorosłe, które mocniej trwają przy swoich przekonaniach i są mniej skłonne do ich zmiany, mogą mieć skłonności do łatwiejszego ulegania stereotypom. Ciekawą kwestią wartą badań wydaje się więc zagadnienie związku dwujęzyczności z mniejszą podatnością na uleganie stereotypom. Fakt wchodzenia w dialog ubogaca człowieka i pozwala na lepsze zrozumienie siebie i otaczającego świata. Kierując się tym założeniem, dobre poznanie drugiego języka pozwala człowiekowi na jeszcze większe rozszerzenie swoich perspektyw i większą wiedzę o sobie i świecie. Ilustracją tego faktu mogą stanowić niezależne badania Ágnes M. Kovács (2009) oraz Ellen Bialystok i Lili Senman (2004). Zarówno w jednych, jak i w drugich dzieci dwujęzyczne radziły sobie lepiej z zadaniami wymagającymi „teorii umysłu”, mającej kluczowe znaczenie dla rozumienia zachowania innych ludzi.

Choć w badaniach psychologicznych pokazano, że drugi język faktycznie daje osobie odmienną perspektywę patrzenia na świat (Kurcz, 2007b), to istnieje niewiele badań dotyczących wpływu znajomości drugiego języka na przekonania osoby na temat jej samej i dokonywania samoopisu. W polskich badaniach osób dwujęzycznych (Zaborek, 2010), odbywających się w dwóch językach pokazano, że samoopis, w zależności od języka badania, różni się istotnie. Osoby badane wykonały to samo zadanie w dwóch językach – miały one wyodrębnić ważne dla nich perspektywy patrzenia na świat („pozycje ja” w świetle teorii dialogowego ja H. Hermansa, 1987) i określić ich wzajemne relacje. Otrzymane w badaniach wyniki pokazały, że zarówno opisane perspektywy, jak i ich wzajemne relacje są różne w zależności od języka badania. Co więcej, udało się pokazać, że możliwa jest także integracja tych dwóch perspektyw (nie u wszystkich jednak osób), choć poznanie jej możliwego charakteru i różnych wariantów wymagałoby dalszych badań.

Można z tego wysunąć wniosek, że język wpływa w pewnym stopniu zarówno na sposób postrzegania świata, jak i opisu siebie. Osoby badane (nie wszystkie) zdają się dostrzegać pewne aspekty swojej osobowości, które są odmienne w różnych perspektywach językowych. Drugi język, poprzez dostarczanie osobie nowych pojęć (oraz doświadczeń, jakie wiążą się z ich nauką i które wynikają z ich genezy oraz sposobu ewolucji), sprawia więc, że człowiek rozwija swój system znaczeń osobistych i ubogaca go o dodatkowe elementy zaczerpnięte z innych kultur. Przy potraktowaniu dwóch języków jako dwóch alternatywnych do siebie obrazów czy ujęć rzeczywistości powstaje pytanie o to, co daje obecność odmiennej wizji świata i czy ewentualne różnice i napięcia, które powstają między nimi, mają pozytywny czy negatywny wpływ na osobowość człowieka. Pojawić mógłby się więc tu problem integracji wielu wewnętrznych perspektyw i próba stworzenia z nich spójnej i adaptacyjnej osobowości. Być może osoby dwujęzyczne na przestrzeni swojego życia uczą się integrować swoje systemy znaczeń i tworzą z dwóch odrębnych systemów jeden ogólny, który wprowadza większe uporządkowanie i sprawia, że wszystkie pozycje ja (w obu językach) znajdują się w relacjach ze sobą nawzajem.

Istotnym zagadnieniem w tym kontekście wydaje się także psychoterapia osób dwujęzycznych i kwestia decyzji, którego języka w niej użyć (Pardis, 2008). Choć język ojczysty wydaje się tu pierwszym wyborem (z uwagi na bardziej emocjonalny

charakter doświadczeń), to być może terapeuta posługujący się kolejnym językiem jest w stanie umożliwić pacjentowi spojrzenie na własne trudności z innej perspektywy. Przemawia za tym np. fakt, że osoby dwujęzyczne są w stanie dłużej rozmawiać na wstydliwe dla nich tematy, gdy rozmowa ta odbywa się w niedominującym języku (Bond, Lai, 1986). Niezależnie jednak od tego, w jakim języku odbywa się terapia, to psychoterapeuta znający język ojczysty pacjenta ma przewagę nad psychoterapeutą, który go nie zna (Santiago-Riviera, Altarriba, 2002).

Z faktem bycia osobą dwujęzyczną wiąże się także inne interesujące zjawisko. Osoby dwujęzyczne często opisują uczucie bycia inną osobą, podczas gdy komunikują się w różnych językach (Luna, Ringberg, Peracchio, 2008). Stanowi to dodatkowy nieempiryczny argument za wpływem dwujęzyczności na osobowość. Także tu autorzy wyjaśniają ten fakt pojęciem ram poznawczych (ang. *mental frames*). Składają się na nie m.in. odmienne systemy wartości, zachowania, poglądy i tożsamość. Zmiana takich ram może skutkować subiektywnie odczuwaną zmianą w odczuwaniu siebie jako osoby (*sense of self*). Każda kultura ma więc własne niepowtarzalne ramy, które są wyuczone i przywoływane przy użyciu specyficznego dla niej języka. Jako przykład może posłużyć tu fakt, że słowa, które są potocznie traktowane jako swoje odpowiedniki, bardzo często przywołują odmienny zestaw skojarzeń i odniesień. Osoby te przełączają się więc niejako z zestawu reakcji i zachowań ich zdaniem typowych dla jednej kultury, na typowe dla innej. Wzajemne interakcje pomiędzy językiem a kulturą u osób dwujęzycznych mają istotny wpływ na ich reakcje w zależności od aktualnego kontekstu kulturowego, w którym się one znajdują (Chen, 2015). Co istotne, takiej zmiany perspektywy doświadczają jedynie osoby dwujęzyczne i dwukulturowe. Osoby, które nabywały kontaktu z językiem jedynie w jednej kulturze, nie doświadczają go (Hong i in., 2000).

PODSUMOWANIE

Istnieje wiele korzyści wynikających z faktu bycia osobą dwujęzyczną. Po pierwsze, drugi język pozwala opisać za pośrednictwem dwóch różnych języków to samo pojęcie, tę samą sytuację, ten sam przedmiot i lepiej wydobyć istotę rzeczy. Po drugie, dwujęzyczność otwiera umysł każdego, kto jest zamknięty w jednym i tym samym języku, w tej samej i jednej kulturze, pozwala docenić inny sposób myślenia, zrozumieć, że to, co jest inne, nie jest z założenia złe, lecz wręcz przeciwnie, wzbogaca.

Z faktu ich występowania wynika wielość psychologicznych obszarów badań nad dwujęzycznością. Ich występowanie pokazuje, że w badaniach psychologicznych nie da się w pełni opisać języka (jako zmiennej) czy sprowadzić go do roli samego narzędzia komunikacji. Jest on integralną częścią człowieka i nie istnieje w oderwaniu od niego. Każdy człowiek niejako przywłaszcza sobie cały język i wykorzystuje go na swoje potrzeby, czyniąc go subiektywnym dla niego samego. Dzięki niemu, w relacji z drugą jednostką, człowiek ustanawia siebie jako autonomiczny podmiot, osobę. Za pomocą należącego do dyskursu zaimka „ja” odsyła on swojego rozmówcę do siebie. Nie możemy wyobrazić sobie języka, w którym nie ma w ogóle zaimków osobowych (Benveniste, 2008). Owa subiektywność dobrze wyraża się w różnych (zależnych od indywidualnych doświadczeń) znaczeniach tych samych pojęć, dla różnych osób. Na poziomie kultury wyraża się ona w różnych obszarach znaczeniowych i etymologii pozornie tych samych stwierdzeń oraz istnieniu słów lub zwrotów niemających swoich odpowiedników w innych językach.

BIBLIOGRAFIA

- Altarriba, J. (2002). Bilingualism: Language, memory, and applied issues. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(2), 1–10.
- Arabski, J. (2007). Transfer międzyjęzykowy. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 341–351). Gdańsk: GWP.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bastian, B., Haslam, N. (2006). Psychological essentialism and stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 228–235.
- Benveniste, E. (2008). O subiektywności w języku. W: J. Bartmiński, A. Pajdzińska (red.), *Podmiot w języku i kulturze* (s. 9–32). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Wpływ dwujęzyczności na rozwój poznawczy. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 269–296). Gdańsk: GWP.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3–11.
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. (2007). Dwujęzyczność, starzenie się i kontrola poznawcza – Wniośki z zadania Simona. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 425–449). Gdańsk: GWP.
- Bialystok, E., Craik F., Ryan, J. (2006). Executive Control in a Modified Antisaccade Task: Effects of Aging and Bilingualism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32(6), 1341–1354.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing System. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580–590.
- Bialystok, E., Senman, L. (2004). Executive Processes in Appearance-Reality Tasks: The Role of Inhibition of Attention and Symbolic Representation. *Child Development*, 75(2), 562–579.
- Bond, M.H., Lai, T.M. (1986). Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology*, 126, 179–186.
- Boski, P. (2008) Tożsamość kulturowa. W: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura* (s. 85–146). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Byers-Heinlein, K., Garcia B. (2015). Bilingualism changes children's beliefs about what is innate. *Developmental Science*, 18(2), 344–350.
- Chen, X.S. (2015). Toward a social psychology of bilingualism and biculturalism. *Asian Journal of Social Psychology*, 18, 1–11.
- Chen, S.X., Benet-Martínez, V., Wu, W.C.H., Lam, B.C., Bond, M.H. (2013). The role of dialectical self and bicultural identity integration in psychological adjustment. *Journal of Personality*, 81, 61–75.
- Chen, S.X. Bond, M.H. (2010). Two languages, two personalities? Examining language effects on the expression of personality in a bilingual context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1514–1528.
- Chen, S.X., Benet-Martínez, V., Bond, M.H. (2008). Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in multicultural Societies: Immigration-Based and Globalization-Based Acculturation. *Journal of Personality*, 76, 803–837.
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113, 135–149.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- DeKeyser, R., Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean? W: J.F. Kroll, A.M.B. De Groot (red.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistics*

- tic Approaches Press* (s. 88–108). Oxford: Oxford University.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2009). Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multi lingual Matters.
- Ellis, R. (2007). Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 173–226). Gdańsk: GWP.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Gollan, T., Ferreira, V. (2009). Should I stay or should I switch? A cost–benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(3), 640–665.
- Göncz, L. (2015). Bilingualism and Development: A Psychological Approach. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, Novi Sad XL-1, 49–78.
- Hamers, J., Blanc, M. (2000). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H., Hermans-Jensen, E. (2000). Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii. Warszawa: PTP.
- Hermans, H. (1987). Self as an organized system of valuations: Towards a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, 34(1), 10–19.
- Hong, Y., Michael, W.M., Chiu Ch., Benet-Martinez, V. (2000). Multicultural Minds: A Dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition. *American Psychologist*, 55(7), 709–720.
- Katchan, O. (2007). Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy przyjaciel? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 155–168). Gdańsk: GWP.
- Kiermasz, Z. (2015). Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami. *Konińskie Studia Językowe*, 3(4), 451–465.
- Klein, W. (2007). Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 89–142). Gdańsk: GWP.
- Kovács, A.M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12, 48–54.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra M., Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory process. *Acta Psychologica*, 128(3), 416–430.
- Kurcz, I. (2007a). A może w miejsce dwujęzyczności – język globalny? W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 457–466). Gdańsk: GWP.
- Kurcz, I. (2007b). *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?* W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 9–34). Gdańsk: GWP.
- Luk, G., Białystok, E., Craik, F.I.M., Grady, Ch.I. (2011). Lifelong bilingualism maintains white matter integrity in older adults. *The Journal of Neuroscience*, 31(46), 16808–16813.
- Luk, G., Green, D., Abutalebi, J., Grady, C. (2012). Cognitive control for language switching in bilinguals: A quantitative meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Language and Cognitive Processes*, 27(10), 1479–1488.
- Luna, D., Ringeberg, T., Peracchio, L.A. (2008). One individual, two identities: Frame switching among biculturals. *Journal of Consumer Research*, 35, 279–293.
- Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, J., Białicka-Pikul, M., Haman, E., Wodniecka, Z. (2015). *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: A. Myszk, E. Oronowicz-Kida (red.), *Głos – Język – Komunikacja* (s. 35–56). Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Marzecová, A., Asanowicz, D., Kriva, L., Wodniecka, Z. (2012). The effects of bilingualism on efficiency and lateralization of attentional networks. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 1–16.
- Marzecová, A. (2010). Tracing bilingual advantage in cognitive control: flexibility of category switching and temporal orienting. *Escop Newsletter Issue*, 20, 9–10.

- Matsumoto, D., Juang, J. (2008). *Culture and psychology* (wyd. 4). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Nguyen, A.M.D., Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 122–159.
- Nguyen, A.M.D. Benet-Martínez, V. (2007). Biculturalism Unpacked: Components, Measurement, Individual Differences, and Outcomes. *Social and Personality Psychology Compass, 1*, 101–114.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. W: T. Husén, S. Opper (red.), *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries* (s. 17–36). Oxford: Pergamon.
- Oleś, P. (2008). O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Otwinowska, A., Banasik, N., Białecka-Pikul, M., Kiebzak-Mandera, D. Kuś, K., Miękiś, A., Szewczyk, J., Cywińska, M., Kacprzak, A., Karwala, M., Kołak, J., Łuniewska, M., Mieszkowska, K., Wodniecka, Z., Haman, E. (2012). Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy. *Neofilolog, 39*, 7–29.
- Pardis, M. (2008). Bilingualism and neuropsychiatric disorders. *Journal of Neurolinguistics, 21*, 199–230.
- Parr-Modrzejewska, A. (2010). Pozajęzykowe funkcje zmiany kodu językowego w dyskursie dwujęzycznym. *Zeszyty Naukowe Rozprawy Humanistyczne, 12*, 229–242.
- Peal, E., Lambert, W. (2007). Związek dwujęzyczności z inteligencją. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 229–268). Gdańsk: GWP.
- Ramirez-Esparza, N., Gosling, S.D., Benet-Martínez, V., Potter, J.P., Pennebaker, J.W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality, 40*, 99–120.
- Romaine S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Santiago-Rivera, A.L., Altarriba J. (2002). The role of language in therapy with the Spanish-English bilingual client. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(1), 30–38.
- Shugar, G.W. (1995). *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa: Energeia.
- Snow, K. (2005). Dwujęzyczność i przyswajanie drugiego języka. W: J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka* (s. 477–506). Gdańsk: GWP.
- Tao, L., Marzecová, A., Taft, M., Asanowicz, D., Wodniecka, Z. (2011). The efficiency of attentional networks in early and late bilinguals: the role of age of acquisition. *Frontiers of Psychology, 2*, 1–19.
- Valian, V. (2015). Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition, 18*, 3–24.
- Vasta, R. (2004). *Psychologia dziecka* (s. 422–425). Warszawa: WSiP.
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. W: T.K. Bhatia, W.C. Richie (red.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (s. 26–51). Malden, MA: Blackwell.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Nowy York: Humanities Press.
- Wierzbicka, A. (2008). Podmiot rozdwojony w sobie: dwa języki, dwie kultury, jedno (?) ja. W: J. Bartmiński, A. Pajdzińska (red.), *Podmiot w języku i kulturze* (s. 139–159). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wodniecka, Z., Haman, E. (2013). Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia. W: D. Prasałowicz, M. Łuzniak-Piecha, J. Kulpińska (red.), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/wodniecka_haman.pdf.
- Wodniecka, Z. (2011). Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz, H. Oku-

niewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (s. 253–284). Warszawa: Academica.

Zaborek, Ł. (2010). Psychologiczna analiza pozycji ja związanych z dwoma perspek-

tywami językowymi. Nieopublikowana praca magisterska. Wydział Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin.

DIRECTIONS OF RESEARCH ON BILINGUALISM – PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract: The following text is a literature review of a chosen studies about psychological effects of bilingualism, focusing mainly on potential benefits, which such phenomenon can result in, and on the knowledge from empirical research. It contains a synthesis of the newest psychological experiments and their conclusions as well as agenda. The presented issues focus mainly on a description of the phenomenon and a definition of the very notion, criteria of a group of bilingual persons, and on a description of factors hav-

ing a significant meaning in acquiring linguistic and communicative competency. The texts refers to the current research on the influence of bilingualism on concrete skills. Also, some research describing relationships between bilingualism and personality, as well as bilingualism and biculturalism is cited. It is particularly significant in the context of modern migration movements and globalization.

Keywords: bilingualism, biculturalism, identity, personality.