

Izabela NOWAK
Uniwersytet Śląski

Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej

Abstract:

Transfer in language teaching in the postcommunication era

This article is devoted to the issues of foreign language teaching. It analyses the process of teaching a specific foreign language which also takes into account linguistic thinking which constitutes its starting point. The problem can be accounted for by means of constructivism – a key assumption of language teaching in the postcommunication era. According to constructivism, acquisition of new knowledge is based on the prior knowledge. Consequently, the mechanism of transfer is regarded as a mental and linguistic activity which to a great extent determines foreign language acquisition. Types of transfer (unconscious and controlled), its kinds (interlingual, intercultural, intralingual) and aspects (positive and negative) allow for the presentation of didactic consequences in teaching Russian to the Polish.

Od końca lat 80. ubiegłego wieku nauczanie języków obcych jest podporządkowane tendencji komunikacyjnej. Będąc reakcją na zwrot socjo-lingwistyczny i komunikacyjny, który dokonał się w nauce, dydaktyka językowa za priorytet uznała rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, które skutkuje umiejętnością podtrzymania kontaktu i wyrażania intencji w aktach mowy.

Po niemal trzydziestu latach obowiązywania paradygmatu komunikacyjnego pojawiają się dyskusje dotyczące kierunku, celów i priorytetów w nauczaniu języków obcych, co skutkuje poszukiwaniem nowej drogi. Dla wielu dydaktyków staje się nią podejście postkomunikacyjne (M. Żylińska 2007).

Post należy rozumieć jako ten, który „jest następny, późniejszy, następujący po” (W. Kopaliński 1989: 406). Jednak znaczenia słów z tym przedrostkiem presuponują niejednoznaczne interpretacje – od ciągłości założeń wypracowanych w koncepcji poprzedzającej po ich odrzucenie. Zasadne jest zatem pytanie o kształt postkomunikatywizmu jako nowego kierunku w nauczaniu. Czy jest on kontynuacją połączoną z mniej lub bardziej zauważalnym przekształceniem założeń wypracowanych przez poprzedzający go komunikatywizm, czy raczej zmierza w stronę redefiniowania założeń dydaktyki komunikacyjnej lub wręcz ich zanegowania.

Współczesne społeczeństwa są nastawione na mobilność i aktywność, a wyzwaniem dzisiejszego świata staje się globalizacja i wspólnota interesów. Komunikacja jest narzędziem, które konfrontuje i integruje ludzi, tym bardziej w zderzeniu interkulturowym.

Dlatego naturalną konsekwencją tej sytuacji jest utrzymanie w dydaktyce językowej kierunku komunikacyjnego. Jednak krytyczne uwagi, które są formułowane wobec tego nurtu w nauczaniu muszą skutkować jednoczesną jego reinterpretacją¹.

Istotą redefiniowania dydaktyki językowej komunikacyjnej staje się poszerzenie jej założeń o dodatkowe ustalenia, jakie zostały wypracowane w nauce ostatnich lat. Inspirującą w tym względzie staje się idea konstruktywizmu, która jest dyskutowana na gruncie nauk humanistycznych w filozofii, psychologii i pedagogice (A. Pałubicka/ A. Kowalski 2003).

Konstruktywizm nie jest stanowiskiem jednolitym² (M. Wendland 2011: 32–40). M. Wendland (2013), dokonując przeglądu najważniejszych ujęć konstruktywistycznych, uznaje, że ich mnogość i niejednorodność pozwala mówić o „ogólnej perspektywie konstruktywistycznej”.

Tezą wspólną tego kierunku jest przyjmowana przez każdego konstruktywistę zasada o wynajdywaniu (wytwarzaniu) wiedzy przez podmiot, gdyż występujące w świecie obiekty nie istnieją niezależnie od podmiotu poznającego. Są one przezeń nie tyle odkrywane, ile raczej konstruowane w procesie poznania, co pozwala na rozpoznanie świata i – w konsekwencji – na skuteczne działanie w nim (M. Sikora 2007: 21).

Tezy konstruktywizmu zostały przeniesione na grunt nauczania dzięki pracom Jeana Piageta (1994) i Lwa Wygotskiego (1934). Rozwój poznawczy człowieka był przez nich interpretowany w oparciu o obserwacje zmian zachodzących u dziecka. Zgodnie z wnioskami Piageta człowiek w ciągu swojego rozwoju poznawczego dostosowuje się do otaczającego środowiska. Zachowuje się przy tym jak badacz, który samodzielnie, poprzez własną obserwację i osobiste doświadczenia zbiera i porządkuje informacje o świecie i w oparciu o nie „rozumie świat”. Sam też, w stosownym dla siebie momencie uznaje, kiedy jego aktualne schematy myślowe są już nieadekwatne i wymagają reorganizacji, w efekcie czego sam dokonuje ich zmiany (E. Nęcka/ J. Orzechowski/ B. Szymura 2006: 34). W ujęciu Piageta rozwój poznawczy jest więc procesem ciągłego zbierania informacji, klasyfikowania ich i wprowadzania w życie, w trakcie którego nabyty schemat myślenia jest aktualny aż do momentu, kiedy znów ulegnie przeformułowaniu. Ponadto, zgodnie z jego zdaniem, proces poznawczy wyprzedza proces uczenia się rozumiany jako wszelkie działanie, które jest stymulowane „z zewnątrz”.

¹Raporty Centralnych Komisji Egzaminacyjnych ujawniają, że nauczanie komunikacyjne nie sprostало stawianym mu wyzwaniom. Pokazują one istnienie dysproporcji pomiędzy zakładanymi celami, a osiąganymi efektami kształcenia. Jako trudne dla zdających określa się zadania, które miałyby potwierdzić ich kompetencję komunikacyjną. Nisko oceniono znajomość i stosowanie środków leksykalno-gramatycznych, które budują informację (zasób słownictwa i poprawność językową w zakresie leksyki, gramatyki, pisowni, ortografii). Poprawne rozwiązanie zadań na percepcję nie potwierdziło umiejętności budowania przekazu komunikacyjnego (www.komisja.pl/matura/raporty/język_rosyjski.pdf), www.webgenerator24.pl, www.oke.krakow.pl; www.oke.jaworzno.pl)

² Ta niejednorodność ma swoje umotywowanie w sporze na temat genezy konstruktywizmu. Dominują, zasadniczo, trzy tendencje. Zgodnie z pierwszą – uznawaną za maksymalistyczną – konstruktywizm jest wpisany w tradycję myśli europejskiej, a jego prekursorami są starożytni myśliciele. Zgodnie z opinią innych filozofów, konstruktywizm mógł się ukonstytuować jako konsekwencja rozwoju nowożytnej myśli badawczej w całej swej ciągłości. Trzecia tendencja (minimalistyczna) uznaje konstruktywizm za ideę stosunkową młodą, bo powstała w latach siedemdziesiątych XX wieku, czerpiącą z neurofizjologii, biologii, teorii poznania (M. Wendland 2011: 32).

L. Wygotski postrzegał rozwój poznawczy jednostki w jej ścisłym odniesieniu do otaczającego środowiska społecznego (L.A. Karpienko 1998: 339). Aktywność poznawcza, a zatem i językowa, staje się produktem społecznych norm i obowiązujących konwencji oraz utrwalonych wzorców. Środowisko społeczne (rodzina, rówieśnicy, także nauczyciele) spełniają rolę łącznika pomiędzy światem a systemem poznawczym człowieka. Jednocześnie funkcją otoczenia jest wskazywanie na te aspekty, które są istotne dla danej kultury i środowiska oraz odpowiednia ich interpretacja. W ten sposób przekaz środowiska społeczno-kulturowego decyduje w znacznym stopniu o rozwoju poznawczym człowieka. Ponadto zdaniem Wygotskiego ważne jest, aby działanie „z zewnątrz” było odpowiednio ukierunkowane. Niezwykle istotna jest zatem rola mentora (nauczyciela, rodzica, rówieśnika), którego stan wiedzy winien wyprzedzać aktualny stan wiedzy i rozwoju jednostki. W wyniku podążania za tym wzorcem następuje rozwój poznawczy danej jednostki.

Stanowisko, które pogodziło obie te koncepcje wypracował jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów, J.S. Bruner (2006). Jego poglądy ewoluowały od ujęcia „jednostkowego” do ujęcia „społecznego i kulturowego”. Badaczka interesowała „badanie tego, jak to, co kulturowe, staje się jednostkowym i jak dzięki jednoczesnemu wchodzeniu w kulturę i tworzeniu kultury człowiek formuje swą osobistą i społeczną tożsamość i w pełni staje się sobą” (A. Brzezińska 2006: V). W efekcie udało się wypracować tezę, zgodnie z którą procesy poznawcze są uwikłane w otoczenie społeczno-kulturowe i pozostają w ścisłym odniesieniu do tradycji oraz wzorców i poglądów, które są wspólne dla danej społeczności. Procesy te zachodzą przy dużym wsparciu działania z zewnątrz a rolą mentora jest pobudzenie ucznia do samodzielnego poznawania, odkrywania i porządkowania wiedzy. Niemniej gwarantem sprawnego rozwoju procesów poznawczych jest samodzielne poznawanie i porządkowanie wiadomości o świecie i koncentracja uwagi na tych zdarzeniach, które dla danej jednostki stają się istotne. Stanowisko Brunera spotyka się z akceptacją we współczesnej psychologii edukacji i praktyce nauczania. W szerszej perspektywie należy je odczytywać w ścisłym odniesieniu do dwóch podstawowych odmian konstruktywizmu: konstruktywizmu społecznego i poznawczego³. Te dwa, zdawałoby się antagonistyczne, a zarazem arbitralne, stanowiska, uznają komplementarność pomiędzy rzeczywistością zewnętrzną (kulturową, społeczną, komunikacyjną), a umotywowaną biologicznie sferą poznawczą (kognitywną). Spojrze-

³ Konstruktywizm społeczny zakłada, że obiekty świata zewnętrznego, ale i wewnętrznego – aby zaistnieć – muszą zostać przed daną społeczność uznane za odpowiednio ważne i nazwane, gdyż natura nie objawia się inaczej jak tylko w wytworach kultury (szczególnie w języku). Nasze postrzeganie świata jest wybiórcze ze względu na nieidentyczność interpretacji świata zewnętrznego przez członków poszczególnych społeczeństw, co nawiązuje do koncepcji, które lokalizują język na płaszczyźnie kultury i mentalności, np. relatywizm językowy Sapira-Whorfa, językowy obraz świata (J. Anusiewicz 1991, 1994; J. Bartmiński 2009), przestrzeń semantyczna kultury narodowej zorganizowana przy pomocy określonych jednostek – stereotypów (J. Bartmiński 1985; W. Chlebda 1998), skryptów kulturowych (A. Wierzbicka 1991, 1999), konstant kulturowych (W. Zmarzer/ J. Lukszyn 2007), a także ujęć zorientowanych socjolingwistycznie. Konstruktywizm poznawczy skupia uwagę na indywidualnych właściwościach człowieka. Zakłada, że system poznawczy ludzi tworzy symboliczne reprezentacje faktów i zjawisk, z którymi użytkownik się zetknął, tzw. schematy. Dzięki nim użytkownik języka przystosowuje się poznawczo do otoczenia, porządkuje otaczający go świat i potrafi się w nim sprawnie „poruszać”. Schematy te są przechowywane, ale pod wpływem nowych bodźców ulegają one wewnętrznej reorganizacji, modyfikując tym samym system poznawczy człowieka.

nie na cele i wyzwania dydaktyki językowej z perspektywy ich korelacji jest uzasadnione, gdyż, jak się podkreśla, przy obecnym stanie wiedzy o języku podejście integrujące jest nieuniknione (J. Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 5).

Zaadaptowanie perspektywy konstruktywistycznej w edukacji skutkuje nowym, bardziej zindywidualizowanym, podejściem do *uczenia się*. Rozumie się je jako negocjowanie znaczeń pomiędzy osobistymi schematami ucznia, a docierającymi do niego z zewnątrz nowymi informacjami. Środowiskiem konstruowania nowej wiedzy stają się: wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się i relacje, w jakich pozostaje on wobec przedmiotu poznawania (S. Dylak 2000a). Idea konstruktywizmu, uznawana za obiecującą i szlachetną perspektywę kształcenia, nie jest jednak wolna od dyskusji odnośnie do jej praktycznych rozwiązań w edukacji (S. Dylak 2000b).

Niniejszy artykuł jest próbą zmierzenia się z tym problemem w odniesieniu do nauczania języków obcych.

Istotne staje się pytanie, jak docierająca informacja, wiedza, zdarzenie i trudność w języku obcym są postrzegane przez uczącego się w perspektywie jego doświadczenia uprzedniego (kulturowego, społecznego, komunikacyjnego oraz kognitywnego) i jakie czynności w związku z tym mogą być przewidywane w celu włączenia tej informacji w istniejącą już sieć.

Przyjęto, że proces konstruowania wiedzy opiera się na: interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólnianiu nadchodzących informacji (S. Dylak 2000b). Na tle tych operacji logicznych warto usytuować także transfer (przeniesienie). Zgodnie z podejściem psychologów transfer jest wewnętrzną operacją, w wyniku której następuje przeniesienie utrwalonego doświadczenia, wprawy, nawyków z jednego typu sytuacji na inny. W wyniku transferu następuje rozszerzenie zakresu wpływu opanowanych już elementów wiedzy, zachowań i czynności na inne sytuacje. Dydaktyka językowa posiłkuje się pojęciem transferu w celu uzasadnienia tych zachowań językowych, podczas których elementy utrwalone w języku pierwszym są przenoszone na język drugi. W wyniku tej operacji struktury pojęciowo-językowe języka utrwalonego zostają włączone do operacji językowych w języku obcym (poznawanym), aktywując się podczas wykonywania czynności receptywnych (słuchania, rozumienia) lub aktywnych (w mowie, piśmie)⁴. Zjawisko to może zachodzić na wszystkich poziomach języka – fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, składniowym, stylistycznym, pragmatycznym. Na badania transferu w sposób szczególny wywarła wpływ koncepcja analizy kontrastywnej R. Lado (1989). W jej myśl działaniem ułatwiającym przyswajanie języka obcego jest wyodrębnienie na początkowym etapie jego nauczania tych konstrukcji, które w obu językach są zgodne oraz tych, które ze sobą kontrastują. Ich opanowanie miałyby służyć wzmocnieniu transferu pozytywnego i przelamywaniu transferu negatywnego. Badacze odnotowują, że: „Transfer językowy jest wykorzystywany w celu uproszczenia struktur L2, a nie ich komplikacji” (J. Arabski 2007: 344). Owo „upraszczanie” staje się przedmiotem troski nauczycieli nie w sytuacji transferu pozytywnego, ale podczas tworzenia

⁴ Wyróżnia się także transfer wewnątrzjęzykowy. Zachodzi on w obrębie jednego języka i polega na nieadekwatnym przenoszeniu określonych mechanizmów podczas tworzenia struktur, np. *metr, metra/*swetr, swetra; niosłam, poszłam/ niosłem, *poszłem*. Ten rodzaj operacji nie jest jednak przedmiotem niniejszych rozważań.

błędnych konstrukcji, wynikającej, na przykład, z niedostatecznej produkcji, nadprodukcji, powielania kalki z języka ojczystego, błędnej interpretacji wniosków (J. Arabski 2007: 345–346).

Problem transferu jest dyskutowany w odniesieniu do sytuacji, w której poznawany język obcy wchodzi w relacje z językiem ojczystym (bilingwizm), jak i innym językiem obcym, który został nabyty wcześniej (polilingwizm). Jednak dla niniejszych rozważań wiążące są obserwacje potwierdzające, że niezależnie od liczby języków obcych jakie znamy, proces uczenia się kolejnego języka obcego, szczególnie na początkowym etapie jego przyswajania, zasadza się na przeniesieniu z języka ojczystego, które dokonuje się przede wszystkim w warstwie znaczeniowej, choć także i formalnej (I.I. Kitrosskaâ 1972). Do podobnych wniosków doszła także A. Seretny w swoich badaniach nad dwujęzycznością i trójjęzycznością⁵. W wyniku jej eksperymentu okazało się, że to język ojczysty, a nie opanowany już język obcy pierwszy, był źródłem przeniesienia formuł na język obcy drugi. Nie oznacza to oczywiście, że język obcy pierwszy nie może pomagać lub przeszkadzać w nabywaniu języka obcego kolejnego (invoice – инвойс, first floor – первый этаж ‘parter’ a nie ‘pierwsze piętro’). Jednak ustalono, że przeniesienie to zachodzi raczej pod wpływem podobieństwa formalnego i ma charakter okazjonalny (I.I. Kitrosskaâ 1972: 83). W związku z tym przyjmujemy, że w sytuacji nauczania języka obcego w warunkach tzw. sztucznych doświadczenie językowo-kulturowo-społeczne ucznia, które zostało nabyte za pomocą jego języka ojczystego, stanowi punkt odniesienia określonych operacji logicznych następczych, które zachodzą podczas poznawania języka obcego. Myślenie ojczyste ucznia aktywujące się w procesie uczenia się języka obcego jest traktowane jako naturalna „matryca”, na której bazuje jego wyjściowy ogląd świata. Konsekwencją przedstawionego stanowiska jest uznanie transferu za naturalną operację towarzyszącą poznawaniu języka obcego.

Transfer rozpatruje się w dwu płaszczyznach: transfer pozytywny (formy języka wyjściowego pomagają w opanowaniu języka obcego; день – dzień, брат – brat) oraz transfer negatywny (formy języka wyjściowego są włączane do języka poznawanego, powodując szumy komunikacyjne; запомнила ‘zapamiętałam’/ *zapomniałam, sklep ‘grobowiec’/ *sklep). Ten ostatni rodzaj operacji przyjęto nazywać interferencją. Są badacze, którzy wyraźnie oddzielają te dwa procesy – transfer zawężają do pozytywnego wpływu języka wyjściowego na język poznawany, a interferencję kojarzą z powstawaniem błędnych form (N.P. Žovotůk 2014). Niektórzy badacze wykazują, że interferencja jako działanie na styku dwu języków nie jest procesem jednostronnym. Powstające w jej rezultacie odstępstwa od normy zachodzą zarówno w języku obcym pod wpływem języka ojczystego, jak i w języku ojczystym pod wpływem języka obcego (B. Gasek 2012: 32).

W niniejszych rozważaniach posługiwać się będziemy określeniem *transfer* w funkcji kategorii nadrzędnej wobec pojęć *transfer pozytywny* i *transfer negatywny*, ten ostatni traktując na równi z określeniem *interferencja*. Istotnymi uwarunkowaniami, które wpływają na charakter i typ transferu są: stopień pokrewieństwa materiału językowego, stopień utrwalenia języka (wyjściowego oraz poznawanego) i poziom posługiwania się nimi, a także świadomość lingwistyczna uczącego się oraz jego indywidualne

⁵ Wnioski te zostały przedstawione w wystąpieniu prof. Anny Seretny na konferencji PTLs we Wrocławiu, odbywającej się w IFG Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 11-12 kwietnia 2014 roku.

predyspozycje (np. zdolności, motywacja). W dydaktyce rusycystycznej problem transferu był podnoszony wielokrotnie, głównie ze względu na czynnik podobieństwa zachodzący pomiędzy językiem polskim i rosyjskim. Zazwyczaj badane są związki formalne pomiędzy językami, zarówno leksykalne jak i gramatyczne, i wynikające z nich konsekwencje (B. Gasek 2012, M. Karolczuk 2006). Na przykład bliskość leksykalno-znaczeniowa skutkuje stosunkowo wysoką skutecznością Polaków w zakresie sprawności tzw. receptywnych (rozumienie tekstu czytanego/słuchanego): На Зимних Олимпийский играх в Сочи Збигнев Брудка завоевал золотую медаль/ Na zimowych mistrzostwach olimpijskich w Soczi Zbigniew Bródka wywalczył złoty medal.

Podobieństwo międzyjęzykowe powoduje wzmocnienie pozytywnego rezultatu transferu nieuświadomianego na poziomie tekstu, tym bardziej, jeśli pojęcia odwołują się do dobrze znanego uczącemu się wycinka wiedzy o świecie (Сочи, олимпиада, Брудка, золото /Soczi, olimpiada, Bródka, złoto). W konsekwencji transfer pozytywny na poziomie leksykalno-semantycznym uzyskuje przewagę nad różnicami formalnymi między językami: złoty medal (r. męski) – золотая медаль (r. żeński).

Jednak różnice formalne uruchamiają transfer nieuświadomiany negatywny, efektem którego jest produkcja błędnej formy, która aktywuje się głównie w zakresie sprawności aktywnych (mówienie, pisanie): На Зимних Олимпийский играх в Сочи Эбигнев Брудка завоевал *золотый медаль (r. męski, zamiast: золотую медаль, r. żeński).

Dydaktyka postkomunikacyjna zorientowana konstruktywistycznie pozwala rozszerzyć formułę transferu i rozpatrywać badany materiał także z pozycji zachodzących operacji mentalnych, ponieważ „pomiędzy światem realnym a językiem znajduje się myślenie”⁶, które opiera się na: realnym świecie, ojczystym oglądzie świata determinowanym przez kulturę i funkcjonujący w niej system pojęciowy oraz na języku, który wskazane czynniki kumuluje i wyraża zarazem, tworząc z nimi nierozzerwalną całość⁷ (S.G. Ter-Minasova 2008: 40). Zależność ta jest dyskutowana w polskich ujęciach w ramach koncepcji tzw. „językowego obrazu świata”. Nas interesuje aspekt glottodydaktyczny tego problemu i jego praktyczna realizacja. Podczas nauczania w warunkach tzw. sztucznych ten sposób weryfikacji świata jest przenoszony na język obcy, co obserwujemy w przebiegu sytuacji komunikacyjnej w kontakcie interkulturowym polsko-rosyjskim.

Dla przykładu sytuacja „zakupy w supermarkecie” aktywizuje u Polaka stereotypowe myślenie i organizację przestrzenną: *wziąć koszyk, przejść między regałami, wybrać towar z półki, włożyć towar do koszyka, podejść do kasy, zapłacić, przyjąć resztę, opróżnić koszyk*. Sytuacja „покупки в супермаркете” aktywizuje podobne wyobrażenie na temat tej sytuacji, dzięki czemu utrwalony poprzez ojczyste doświadczenie schemat sytuacyjno-pojęciowy pozostaje taki sam. W zetknięciu z nową sytuacją Polak odczuje oczywiście ciężar nowej rzeczywistości językowej: *накemuk хотиме?/dotychczasowe: даć pani reklamówkę?, с вас.../dotychczasowe: płacić pani..., возьмите сдачу/прошье resztę, у вас мелочь не найдётся?, мелочи у вас нет?/та pani może drobne?.* Jednak nabywane realizacje językowe budują w aparacie pojęciowym ucznia specyficzną formę

⁶ «(...) между реальностью и языком стоит мышление» (S.G. Ter-Minasova 2008: 40).

⁷ «Таким образом, язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все они соотносятся с реальным миром (...)» (S.G. Ter-Minasova 2008: 40).

synonimii polegającą na przyswojeniu nowych formuł językowych przy jednoczesnym zachowaniu tego samego punktu odniesienia, który został wypracowany w myśleniu i doświadczeniu ojczystym. Prognozę metodyczną odnośnie do omawianego zagadnienia zilustrujemy za pomocą umownego schematu:

1. Transfer nieświadomy pozytywny + działanie dydaktyczne typu A wzmocnienie transferu pozytywnego w odniesieniu do denotatu i wypracowanie nowych form zachowania na poziomie realizacji językowej = asymilacja.

Asymilacja jest procesem, w wyniku którego nowe treści są włączane do istniejących schematów lub wzorów postępowania, w efekcie czego nabyty schemat nie zmienia się, lecz ulega rozbudowaniu. Działania wzmacniające są realizowane przez wszelkie metody pracy dydaktycznej uznawane za bezpośrednie, sytuacyjne i bez tłumaczeniowe, które nie zalecają konfrontowania nowego materiału z językiem ojczystym.

Jednak sytuacja „zakupy w sklepie” wymaga od Polaka zupełnie nowej reorganizacji dotychczasowego myślenia. W rosyjskim sklepie klient wybiera towar, prosi o jego zważenie na odpowiednim stoisku, następnie musi stanąć w oddzielnej kolejce do kasy, poprosić o wydrukowanie paragonu na wymaganą sumę, zapłacić, podejść powtórnie do stoiska i odebrać towar. Reorganizacja dotychczasowego wyobrażenia Polaka na temat zakupów jest związana nie tylko z niezwykłymi dla niego formułami językowymi *Пробе́йте чек, пожа́луйста/ proszę mi nabić rachunek* (w domyśle: za towar, który będę kupował/odbierał na stoisku) ale przede wszystkim z przebiegiem sytuacji.

Ojczyste wyobrażenie musi więc ustąpić miejsca wypracowaniu nowego myślenia w tym zakresie, co umownie można przedstawić w następujący sposób:

2. Transfer nieświadomy negatywny + działanie dydaktyczne typu B (przełamanie transferu negatywnego na poziomie wyobrażenia) = akomodacja.

Akomodacja jest operacją polegającą na tworzeniu nowego schematu bądź modyfikacji już istniejącego. Zachodzi w sytuacji, w której docierająca nowa informacja nie pasuje do utrwalonego uprzednio wzorca. Zadaniem metodycznym, jakie przed sobą stawiamy, jest więc hamowanie wpływu myślenia ojczystego i stymulowanie akomodacji. W efekcie tego procesu uczeń wykształca dwie reprezentacje umysłowo-wyobrażeniowe, które odpowiadają dwu realizacjom językowym (ojczystej i obcojęzycznej). Zaprogramowany metodycznie trening włącza następujące typy działań: komentarz realioznawczy, kontrastywne zestawianie sytuacji, zadania tłumaczeniowe uwzględniające kontekst użycia słów.

W omawianym zakresie istotne są także różnice o charakterze kulturowym na poziomie konkretnych leksemów. Lingwiści ustalili, że w znaczeniu słów ukryta jest podwójna warstwa. Stanowią ją: aspekt przedmiotowo-logiczny (denotacja) oraz pewne subiektywne elementy, które uaktywniają się mając miejsce podczas użycia tego znaczenia (konotacja) (Z.D. Popova/ I.A. Sterin 2011: 31). Interpretacje dotyczące konotacji nie są jednoznaczne (A.P. Skovorodnikova 2011: 161–164), jednak dla teorii komunikacji istotne są ustalenia, w myśl których informacja, która stanowi przedmiot wypowiedzi, ale nie jest związana z aktem komunikacji, realizuje znaczenie denotatywne słowa nazywające pojęcie. Natomiast konotacja przekazuje informacje związane z warunkami komunikacji oraz jej uczestnikami. Jest budowana przez emocjonalny, oceniający, ekspresywny i stylistyczny komponent znaczenia (I.V. Arnold 2002: 153–201). *Native speaker* operuje znaczeniem na poziomie denotacji i konotacji. Zostały one nabyte w sposób

naturalny w efekcie wrastania w swoją społeczność kulturową. Tymczasem *inofon* może prawidłowo odczytywać jedynie warstwę denotacyjną słowa, pomijając jego zabarwienie konotacyjne lub przenosząc je z myślenia ojczystego.

Zjawisko to obserwujemy w zakresie słów, dla których bez trudu można odnaleźć ekwiwalenty słownikowe, jednak w języku rosyjskim tym słowom jest przypisany nadany ładunek, swoisty „bagaż”, który jest umotywowany i zorientowany kulturowo, a swoimi korzeniami sięga w głąb tradycji i przyzwyczajzeń społeczności kulturowej. A. Markunas (2002) dla określenia tej specyfiki posługuje się pojęciem „rosyjska konceptosfera”, przez którą rozumie system pojęciowy wyobrażeń, który jest w sposób szczególnie związany z rosyjską kulturą i mentalnością. Pomijanie tego problemu podczas nauczania prowadzi do tego, że Polak nie jest uwrażliwiony na specyfikę percepcji świata i odczuwania tej społeczności, której język poznaje.

Wyjątkowo istotne w tym zakresie są te leksemy, które zachowują identyczność denotacyjną, jednak ich sfera użycia w obu kulturach nieznacznie się różni, co w sposób pośredni decyduje o ich odmiennym zabarwieniu konotacyjnym. Хлеб ‘chleb’ w Rosji jest osobliwością szczególną. Jest żytni, czarny, często pachnący kminkiem, w odróżnieniu od białego wypieku, określanego jako батон [baton]. Chleb jest podawany do wszystkich posiłków, również do obiadu. Rosjanin spożywa go z każdą zupą, z drugim daniem – z ziemniakami, kaszą, mięsem, makaronem. Zwyczaj ten jest po części umotywowany historycznie (lata głodu w czasach Związku Radzieckiego). Mimo upływu wielu lat i odmiennych warunków ekonomicznych ten zwyczaj jest wciąż aktualny. Polak, przenosząc swoje własne wyobrażenie w tym zakresie, bywa z reguły zdziwiony osobliwością, z którą się styka i jeśli nie zostanie odpowiednio uwrażliwiony, to dość błaha sytuacja, jaką jest wspólne zjedzenie posiłku w restauracji, może stać się źródłem negatywnych stereotypów. Inne leksemy, które mają równe zakresy na poziomie denotacji, jednak w rosyjskim użyciu posiadają swoją specyfikę konotacyjną to, np.: чай/herbata, картошка/ziemniaki, сказка/bajka, дача/domek za miastem, девушка/dziewczyna, kobieta, 8 марта/ 8 marca.

Niektóre leksemy funkcjonują jako odpowiedniki słownikowe polsko-rosyjskie, jednak Polak może nie być świadomy subtelnych różnic w ich zakresie denotacyjnym. Nieidentyczność pojęciowo-logiczna idzie w parze z odmiennym zabarwieniem konotacyjnym tych słów. Цирк ‘cyrk’ jest powszechnie przyjętą formą rozrywki w Rosji. Budynki (pomieszczenia) cyrkowe są na stałe wkomponowane w krajobraz dużych miast, bywają niezwykle okazałe i stanowią obiekty kulturalne, podobnie jak muzea lub filharmonie. Dla Rosjanina cyrk jest prestiżową formą obcowania ze sztuką i stanowi wydarzenie kulturalne przeznaczone nie tylko dla dzieci. Udział w spektaklu cyrkowym może być porównywany z pójściem do teatru. Jednocześnie stanowi wydarzenie dość codzienne, ponieważ obcowanie ze sztuką wysoką jest wpisane w życie większości tzw. typowych Rosjan. Przenoszenie polskich konotacji związanych ze słowem *cyrk* (objazdowy namiot, niski budżet, niski poziom) na rosyjską sytuację użycia tego słowa rodzi asymetrię pragmatyczną. Podobny rozróżnienie powoduje transfer ojczystego wyobrażenia w nazwach niektórych świąt lub obrzędowości (Новый год/ Nowy Rok, Рождество/ Boże Narodzenie, Радоница/ Wszystkich Świętych, колядки/kolędy).

Równie ciekawe są przykłady leksemów stanowiące odpowiedniki na poziomie denotacji, które posiadają wartość konotacyjną w języku docelowym, ale nie wykształciły jej w języku ojczystym *inofona*. Załóżmy, że Polak zapozna się z faktografią na temat narodu Czukczów. Dowie się, że jest to rdzenna ludność północno-wschodniej części Syberii. Antropologicznie Czukcze należą do rasy północnoazjatyckiej. Ich domostwa to jaranki. Zajmują się wypasaniem reniferów, myślistwem, rybołówstwem – prowadzą tryb życia podobny do eskimoskiego. Nabywając wiedzę encyklopedyczną uczący się nie dowie się jednak o tym, że dowcipy o Czukczach należą do ulubionych wśród Rosjan. *Czuczka* jest w nich przedstawiany jako zacofany, niecywilizowany rdzenny mieszkaniec dalekich obszarów Rosji, który jest komiczny w zetknięciu z cywilizacją Rosji i współczesnej rzeczywistości. Słyszac słowo *Czuczka* Rosjanin uruchomi więc przede wszystkim lawinę skojarzeń emocjonalnych, które zostały ukształtowane poprzez anegdoty funkcjonujące w rosyjskim społeczeństwie. Tymczasem Polak, nieświadomy tej informacji, ograniczy się jedynie do wartości denotacyjnej tego określenia ('rosyjski Eskimos'). Wartość naddaną, której Polak może być niebyt świadomy, posiadają leksemy: юг/południe, кавказцы/mieszkańcy Kaukazu, Биробиджан/ Birobidżan (Żydowski Obwód Autonomiczny), Великая Отечественная война 1941–45/Wielka Wojna Ojczyźniana.

Tak więc na styku języka polskiego i rosyjskiego zgodność formalna i znaczeniowa pomiędzy językami (цирк – cyrk; магазин 'miejsce, w którym robi się zakupy' – sklep 'miejsce, w którym robi się zakupy') w wielu przypadkach aktywuje transfer myślowy nieświadomiany. Jednak nierzadko jego wpływ należy uznać za negatywny, ponieważ myślenie ojczyste staje się źródłem nieodpowiedniego odbioru specyfiki realioznawczej, co może prowadzić do szumów komunikacyjnych.

Założenie o aktywności transferu na poziomie wyobrażenia znajduje teoretyczne uzasadnienie w koncepcji umysłu dwujęzycznego, która została przedstawiona w pracy A. Paivio (2007) „Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych”. Zgodnie z nią osoby, które znają więcej niż język ojczysty, postrzegają rzeczywistość w kategoriach podwójnego kodowania. Zakłada się jednocześnie istnienie bezpośrednich połączeń między językami J1 i J2, „a także systemu wyobrażeń niewerbalnych, który może funkcjonować jako system pojęciowy wspólny dla obu języków”. Powstała koncepcja mówi o językowym systemie dwu języków, którym towarzyszy trzeci – niewerbalny – system wyobrazeniowy. Jak uważa A. Pavio (2007: 303), te trzy obszary są funkcjonalnie niezależne, ale „też wzajemnie powiązane w taki sposób, że w odpowiednich warunkach mogą wystąpić efekty zgodne z wzajemną zależnością funkcjonalną”. Model podwójnego kodowania zakłada dywergencję przechowywania pamięciowego poszczególnych słów J1 i J2. Pozwala tym samym wytłumaczyć niektóre subiektywne odczucia związane z każdym z języków. Podwójne kodowanie w odniesieniu do sytuacji uczenia się języka obcego, szczególnie w warunkach tzw. sztucznych, daje uczącemu się komfort świadomego wybierania z własnej kognitywnej bazy tych treści, które uzna on za adekwatne w danej sytuacji. Działanie dydaktyczne ukierunkowane na asymilację i akomodację uwrażliwia uczącego się na wypracowanie takiego myślenia i działania, które prowadzi do wybiórczego posiłkowania się wiedzą z zakresu języka ojczystego aktywując ją tam, gdzie jest to pożądane i „usypiając” ją w innych przypadkach.

W dyskusji glottodydaktycznej stanowiska odnośnie roli transferu sytuują się na dwu przeciwległych biegunach: od akceptacji tego zjawiska, propagowanej w pośrednich metodach pracy, do jego wyrugowania, jako czynnika spowalniającego kształtowanie umiejętności w języku nowym (obcym), co proponują metody aktywne (bezpośrednie). Jednak dydaktyka rusycystyczna posiada swoją odrębną specyfikę, wynikającą z pokrewieństwa obu języków. W związku z tym każda z tych metodyk pracy może stymulować inny typ aktywności poznawczej: metody bezpośrednie są zasadne przy zachodzącym podobieństwie denotacyjno-konotacyjnym, pośrednie – przy różnicach w tym zakresie. Nauczanie postkomunikacyjne wpisuje się w filozofię zintegrowanego podejścia do nauczania języka obcego i korzysta z obu tych podejść. Dodatkowo, przyjęcie konstruktywizmu jako nadrzędnej zasady w podejściu do uczenia pozwala uznać, że uczeń buduje nową wiedzę w oparciu o doświadczenia i myślenie dotychczasowe, a więc głównie ojczyste. Konsekwencje metodyczne w nauczaniu rusycystycznym polegają na umiejętnym sterowaniu tym procesem poprzez jego wzmacnianie (asymilacja) lub przełamywanie (akomodacja).

Powyższe rozważania są tym bardziej aktualne, że omawiany problem, jak i żaden ilustrujący go przykład, nie zostały włączone do żadnego z materiałów dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego, które funkcjonują na polskim rynku. Powtórzyć zatem warto stwierdzenie J. Brunera, który uznaje, że to kultura daje gwarancję utożsamiania się ucznia z nowym językiem, a wymiana, komunikacja pomiędzy użytkownikami języka jest fortunna wtedy, kiedy rozmówcy odwołują się do tych samych znaczeń, operują tymi samymi kodami kulturowymi (A. Brzezińska 2006: XVI).

Bibliografia

- Anusiewicz, J. (1991), *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, (w:) J. Anusiewicz/ J. Bartmiński (red.), *Język a kultura*. Tom 1. Podstawowe pojęcia i problemy. Wrocław. 17–30.
- Anusiewicz, J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław.
- Arabski, J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk. 341–352.
- Arnold, I.V. (2002), *Stilistika. Sovremiennyj anglijskij Źyk*. Moskwa.
- Bartmiński, J. (1985), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, (w:) M. Basaj/ D. Rytel (red.), *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. Wrocław. 25–53.
- Bartmiński, J. (2009), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bruner, J. (2006), *Kultura edukacji*. Przekład: T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Brzezińska, A. (2006), *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, (w:) J. Bruner (red.), *Kultura edukacji*. Kraków. V–XVIII.
- Chlebda, W. (1998), *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, (w:) J. Anusiewicz/ J. Bartmiński (red.), *Język a Kultura*. T.12. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne. Wrocław. 31–41.
- Dylak, S. (2000a) *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) *Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych*. Zeszyt specjalny. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 10.11.2014).

- Dylak, S. (2000b), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa.
- Gasek, B. (2012), *Leksiko-semantičeskaâ interferenciâ v processe perevoda (na materiale russkovo i pol'skovo âzykov*. Wrocław.
- Karolczuk, M. (2006), *Grammatičeskaâ interferenciâ v processe obučenîâ russkoj reči pol'skih studentov-filologov*. Białystok.
- Karpjenko, L.A. (1998), *Kratkij psihologičeskij slovar'*. Rostov n/D.
- Kitrosskaâ, I.I. (1972), *Rol' i mesto perenosa v metodike obučenîâ âzyku*, (w:) A.A. Leontev/ T.V. Râbovaa (red.), *Psihologičeskie voprosy obučenîâ inostancev russkomu âzyku*. Moskva. 80–89.
- Kopaliński, W. (1989), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Lado, R. (1989), *Lingvistika poverh granic kultur* (w:) *Novoe v zarubieżnoj lingvistike*. Vypusk XXV. Kontrastnaâ lingvistika. Moskva. 32–62.
- Markunas, A. (2002), *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*, (w:) A. Markunas (red.), *Studia Rossica Posnaniensia XXX*. 17–21.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010), *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków.
- Nęcka, E./ J. Orzechowski/ B. Szymura (2006), *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Obuhova, L.F. (1981), *Koncepciâ Žana Piaže: za i protiv*. Moskva.
- Paivio, A. (2007), *Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk. 297–310.
- Pałubicka, A./ A. Kowalski (red.) (2003), *Konstruktywizm w humanistyce*. Bydgoszcz.
- Piaže, Ž. (1994), *Reč i myšlenie rebënka*. Moskva.
- Popova, Z.D./ I.A. Sterin (2011), *Leksičeskaâ sistema âzyka. Vnutrennaâ organizaciâ, kategorialnyj apparat i priëmy opisaniâ*. Moskva.
- Sikora, M. (2007), *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*. Poznań.
- Skovorodnikova, A.P. (2011) (red.), *Èncyklopedičeskij slovar'-spravočnik. Vyrazitel'nye sredstva russkovo âzyka i rečevye ošibki i nedočëty*. Moskva. 161–164.
- Terminasova, S.G. (2008), *Âzyk i mežkul'turnaâ komunikaciâ*. Moskva.
- Vygotskij, L.S. (1934), *Myšlenie i reč*. Moskva.
- Wendland, M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań.
- Wendland, M. (2013), *Wiele twarzy konstruktywizmu. różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, (w:) *Kultura i Historia 24*. www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl (dostęp: 10.11.2014).
- Wierzbička, A. (1991), *Uniwersalne pojęcia ludzkie i ich konfiguracje w różnych kulturach*, (w:) J. Bartmiński (red.), *Etnolingwistyka 4*. 7–40.
- Wierzbička, A. (1999), *Język – Umysł – Kultura*. Warszawa.
- Zmarzer, W./ J. Lukszyn (2007), *Polsko-rosyjski tezaurs konstant kulturowych*. Warszawa.
- Żylińska, M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa.

Žovotůk, N.P. (2014), *Osobiennosti formirovaniâ leksičeskoj kompetentnosti buduŝih učitelej v processe obučeniâ anglijskomu âzyku posle niemieckovo*, (w:) Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki 2/32. 86–89.

Źródła internetowe

www.komisja.pl/matura/raporty/język_rosyjski.pdf/ (dostęp: 15.11.2014).

www.webgenerator24.pl (dostęp: 19.11.2014).

www.oke.krakow.pl (dostęp: 15.11.2014).

www.oke.jaworzno.pl (dostęp: 15.11.2014).