

WOJCIECH HOFMAŃSKI

Poznań

JĘZYKI W KONTAKCIE.
FENOMEN SŁOWIAŃSKIEJ KOMUNIKATYWNOŚCI

Bliskość genetyczna języków słowiańskich wiąże się z występowaniem szczególnego zjawiska – komunikatywności międzyjęzykowej. Jest to cecha charakterystyczna kontaktów językowych przedstawicieli wszystkich grup wywodzących się z dawnej wspólnoty prasłowiańskiej. Międzyjęzykowa komunikatywność stanowi przy tym istotny czynnik w procesie glottodydaktycznym. Po pierwsze – wynika to z faktu pojawiania się specyficznych interferencji (które często nie wpływają na zrozumiałość, a jedynie na samą normatywność przekazu w języku nienatywnym). Po drugie – z obserwowania u kursantów-Słowian niezwykle szybko mijających trudności w rozumieniu blisko spokrewnionego języka, co ostatecznie przekłada się na charakterystyczną przepaść między kompetencją receptywną a produktywną¹.

Niniejszy artykuł poświęcony jest przede wszystkim drugiemu z przywołanych tu czynników. Celem omawianych badań była bowiem próba wskazania przyczyn występowania tych komplikacji oraz opis ich oddziaływania na ludzką percepcję. Przygotowany w tym celu eksperyment został przeprowadzony podczas stażu naukowego w Instytucie Studiów Sławistycznych i Wschodnioeuropejskich Uniwersytetu Karola w Pradze. Grupa badawcza składała się niemal w całości ze studentów kierunków humanistycznych – pedagogiki, prawa i studiów środkowoeuropejskich (wyjątkiem był wykładowca, który również wziął udział w eksperymencie). Byli to młodzi ludzie w przedziale wiekowym 20–25 lat. Podstawowym kryterium doboru było posiadanie przez nich kompetencji natywnego użytkownika języka czeskiego². Z grupy tej bezwzględnie wyłączone zostały osoby posiadające analogiczną kompetencję w zakresie języka polskiego. Na podstawie pytań uzupełniających zminimalizowano także niebezpieczeństwo zaburzenia wyników eksperymentu poprzez uczestnictwo osób mających polskie korzenie (lecz nieposługujących się obecnie polszczyzną). W podobny sposób wyłączono osoby, które uzyskały elementarną kompeten-

¹ Zob. Schemat s. 103.

² Przyjęto uproszczone założenie, że decyduje o tym czeskie pochodzenie i obywatelstwo.

cję w zakresie języka polskiego dzięki częstym lub wydłużonym pobytom na terytorium Polski.

Połowa uczestników eksperymentu pochodziła z terenu środkowych Czech (Praga i kraj³ środkowoczeski), nieco ponad 17% wychowało się na Wysoczyźnie (południowa część Republiki Czeskiej), a niecałe 12% badanych wskazało jako swój rodzinny region kraj hradecki, który graniczy z Polską. Pozostała część uczestników pochodziła ze wschodu (Śląsk i kraj ołomuniecki), północy i północnego zachodu (kraj liberecki i karlowarski) oraz kraju pardubickiego, czyli wschodniej części historycznej Bohemii – łącznie 21% badanych. Mimo zróżnicowanego pochodzenia wszyscy uczestnicy eksperymentu byli już silnie związani z Pragą, a średni czas pobytu w stolicy Czech (poza zamieszkałymi na stałe oraz dojeżdżającymi z sąsiednich miast) wynosił około trzech lat⁴. Przyjęto jednak, że samo pochodzenie (występowanie czeskich regionalizmów w idiolekcie badanych) nie ma bezpośredniego przełożenia na zdolność percepcji komunikatu w obcym języku pokrewnym. Wynikało to przede wszystkim z przekonania, że jedynym czynnikiem mającym realny wpływ na wynik badania jest kontekst społeczny, który – w pewnym uproszczeniu – sprowadzić można do polskojęzycznych członów najbliższej rodziny lub migracji, co z kolei zostało wnikliwie zweryfikowane w części wstępnej ankiety.

Uczestnicy eksperymentu zostali podzieleni na dwie grupy. Już na etapie przygotowawczym zrezygnowano bowiem z pracy w oparciu o dwa różne teksty (mimo dostępnych narzędzi doboru nieomal identycznego stopnia trudności⁵). Chcąc uzyskać maksymalnie precyzyjne wyniki pomiaru, przedstawiano więc ten sam tekst w języku polskim, a jedyną zmienną, która została wprowadzona, był sposób przekazu. W obu przypadkach komunikat został zaprezentowany (odczytany) przez mężczyznę, jednak różnica dotyczyła bezpośrednio kompetencji językowej lektora. W pierwszym przypadku, był nim Polak. W drugim przypadku, lektorem był natywny użytkownik języka czeskiego, uczący się języka polskiego jako obcego, i władający polszczyzną w sposób poprawny, choć nadal zdradzający pochodzenie.

Prezentowany tekst stanowił specjalnie spreparowany zarys historii Poznania, który składał się niemal wyłącznie ze zdań pojedynczych. Osoby biorące udział w badaniu przez około minutę słuchały opowiadania mieście – jego przeszłości i teraźniejszości. Niewielka objętość tekstu (około 220 słów) gwarantowała przy tym zachowanie pełnej koncentracji. Istniało bowiem poważne niebezpieczeństwo, że zmęczenie – spowodowane dłuższym skupianiem uwagi – zniekształci wyniki badania ze względu na jednostkowe różnice w zakresie zdolności koncentracji, czy też stopnia wypoczęcia przed rozpoczęciem eksperymentu. W samym tekście wykorzystane zostały liczne leksemy i struktury o analogicznej lub wręcz identycznej postaci formalnej, co również wymaga wyraźnego podkreślenia.

Ostateczna postać arkusza pytań była natomiast konsekwencją koniecznej weryfikacji osób uczestniczących w eksperymencie. W pierwszej części kwestionariusza pytano więc

³ Kraj jest jednostką podziału administracyjnego, bezpośrednio odpowiadającą polskiemu województwu.

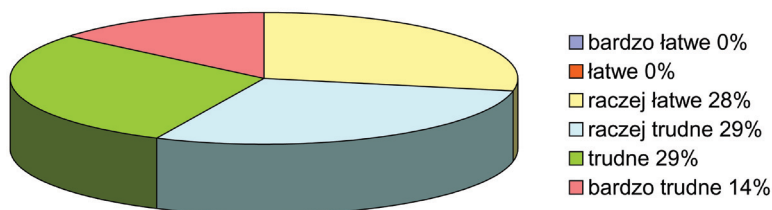
⁴ Średnia ustalona została z pominięciem arkusza wykładowcy oraz drugiej osoby, która – sygnalizując również dwadzieścia lat spędzonych w Pradze – niespodziewanie wskazuje jako region rodzinny inny obszar. Przy uwzględnieniu i tych arkuszy średni czas pobytu w Pradze wynosi 4,5 roku.

⁵ Tego typu badania porównawcze poziomów rozumienia różnych języków słowiańskich prowadzone są aktualnie między innymi przez zespół pod kierownictwem Jiříego Nekvapila (FF UK).

o pochodzenie, polskojęzycznych członków rodziny, a także o ewentualne pobyty w Polsce. Najważniejsze pytanie dotyczyło jednak subiektywnej oceny stopnia zrozumiałości zaprezentowanego tekstu. Za pomocą szkolnej skali ocen (1–6) badani mieli wyrazić odczuwany poziom trudności. Przyjęto tym samym, że wrażenie, jakie w kontakcie z tekstem odniósł każdy z uczestników, przekłada się na nastawienie, motywację i wreszcie efektywność porozumiewania się przy wykorzystaniu obcego języka pokrewnego w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

Tak poprowadzone doświadczenie miało przede wszystkim wykazać, czy (i wariantywnie – jak znaczny) wpływ na zdolność percepcji komunikatu w obcym języku pokrewnym mają nieznanne odbiorcy nawyki artykulacyjne nadawcy, a nie sama treść, poziom trudności, czy też kontekst sytuacyjny.

W przypadku pierwszej grupy średni poziom odczuwanej trudności wyniósł 4,285 – innymi słowy ankietowani uznali prezentowany tekst za „raczej trudny” z nieznacznym wskazaniem na „trudny”:



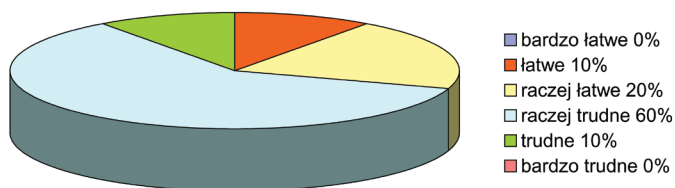
Rys. 1. Ocena trudności w rozumieniu polskojęzycznego tekstu – Grupa I

Na szczególną uwagę zasługuje fakt stosunkowo równomiernego rozkładania się wskazań. Dokładnie ta sama liczba uczestników eksperymentu oceniła, że zrozumienie polskojęzycznej wypowiedzi jest „raczej łatwe”, „raczej trudne” i „trudne” – niespełna 29%. Najrzadziej pojawiało się wskazanie skrajne – „bardzo trudne”. Ocenę tę wybrało niewiele ponad 14% badanych⁶. Co również warto podkreślić, żadna z osób, które wysłuchały tekstu prezentowanego przez natywnego użytkownika polszczyzny, nie uznała, że zrozumienie tekstu było „łatwe” lub „bardzo łatwe”.

W drugiej grupie średnia wskazań wynosiła w tym przypadku 3,675. Odczuwalna trudność nie została więc jednoznacznie określona, gdyż zasygnalizowana już średnia sytuuje się niemal dokładnie między kategorią „raczej łatwe” a „raczej trudne”:

Interesujących spostrzeżeń dostarcza porównanie liczby respondentów z grupy II, wskazujących poszczególne stopnie trudności. Zdecydowanie najliczniejsza grupa badanych – 60% – oceniła rozumienie polskojęzycznego tekstu jako „raczej trudne”. Jednak 20% badanych uznało, że rozumienie można określić mianem „raczej łatwego”. Jednocześnie

⁶ W przypadku grupy I średnia poszczególnych wskazań została zaokrąglona do poziomu pełnych wartości.

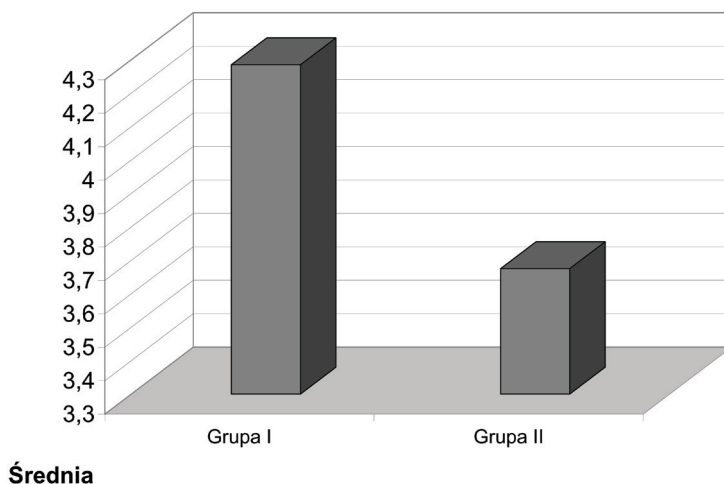


Rys. 2. Ocena trudności w rozumieniu polskojęzycznego tekstu – Grupa II

dokładnie 10% uczestników eksperymentu w grupie II oceniło rozumienie polskojęzycznego tekstu jako „łatwe” lub jako „trudne”.

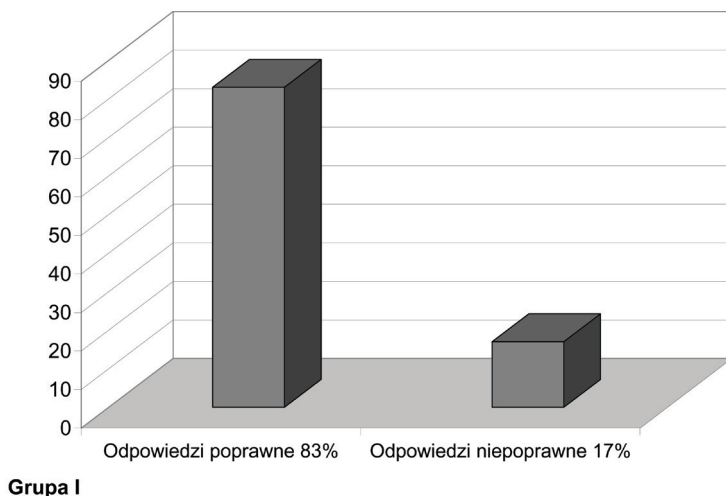
Porównując średnie ocen obu grup, można zauważyć, że odczuwany poziom trudności wyraźnie wyższy jest w grupie I.

W tej sytuacji nasuwa się kluczowe pytanie: czy faktycznie poziom odczuwalnej trudności w rozumieniu obcojęzycznego komunikatu przekłada się na samą zdolność jego rozumienia? W tym celu niezbędne było dalsze badanie. Jego podstawę stanowiła analiza odpowiedzi na sformułowane po czesku pytania kontrolne, które dotyczyły treści polskojęzycznego tekstu. Ich pojawienie się w drugiej części ankiety umożliwić miało ocenę trafności subiektywnych odczuć. Ocena ta uzyskana została poprzez zestawienie wskazań uczestników eksperymentu z obiektywnymi danymi, które wyływały z dokonanej przez nich samych weryfikacji.



Rys. 3. Poziom odczuwalnej trudności w rozumieniu polskojęzycznego tekstu – zestawienie

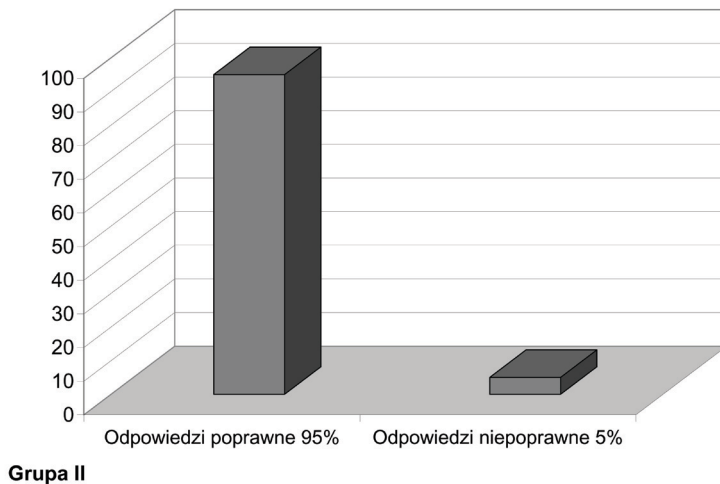
Trzy z pięciu postawionych pytań miały charakter zamknięty (prawda – fałsz). Zadaniem uczestników eksperymentu było wybranie jednej odpowiedzi z opozycyjnej pary „tak – nie”. Pierwsze z nich dotyczyło przedchrześcijańskich śladów rozwoju miasta i wiązało się z użytym w tekście przymiotnikiem „pogański” (odnoszącym się do świątyni z X wieku). Podobnie jak w pozostałych dwóch pytaniach zamkniętych, zrozumienie kluczowego słowa (słów) nie powinno stanowić problemu ze względu na zbliżoną postać formalną czeskiego odpowiednika – w tym przypadku: *pohanský*. W obu grupach zdecydowana większość uczestników eksperymentu wskazała poprawną odpowiedź.



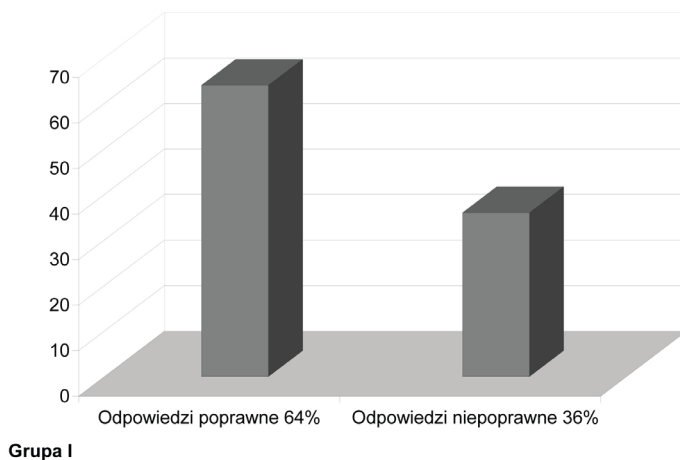
Rys. 4. Odpowiedzi na pierwsze z zamkniętych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa I

W grupie I jedynie 83% respondentów udzieliło na to pytanie poprawnej odpowiedzi, podczas gdy w grupie II aż 95%. Co ciekawe, także w grupie I jedna z osób zasigalizowała niezdecydowanie – początkowo udzieliła błędnej odpowiedzi, by ostatecznie określić poprawną.

Drugie z pytań zamkniętych wydaje się najtrudniejsze w tej kategorii. Od uczestników eksperymentu była bowiem oczekiwana odpowiedź, która wymagała nie tylko zrozumienia słów kluczowych o bliskiej postaci formalnej (umiejętność wyszukiwania konkretnych informacji), ale także odniesienia tak zdobytej wiedzy do szerszego kontekstu, co najogólniej sprowadzić można do rozumienia globalnego (umiejętności rozumienia intencji pragmatycznych oraz myśli głównej tekstu). Zadanie polegało na jednoznacznym stwierdzeniu, czy Poznań był kiedykolwiek w swej historii stolicą Polski. Pojawiająca się różnica w stosowanej obecnie nomenklaturze (pl. *stolica*; czes. *hlavní město*) powodowała, że koniecznością stawało się zdekodowanie informacji niesionej przez dłuższy fragment, który odnosił się do faktu wybrania (czes. *vybrat*) Poznania przez króla (czes. *král*) Przemysła II na swoją siedzibę po dokonanej koronacji (czes. *korunovace*). Również w tym przypadku poprawne odpowiedzi w każdej z grup stanowiły większość.



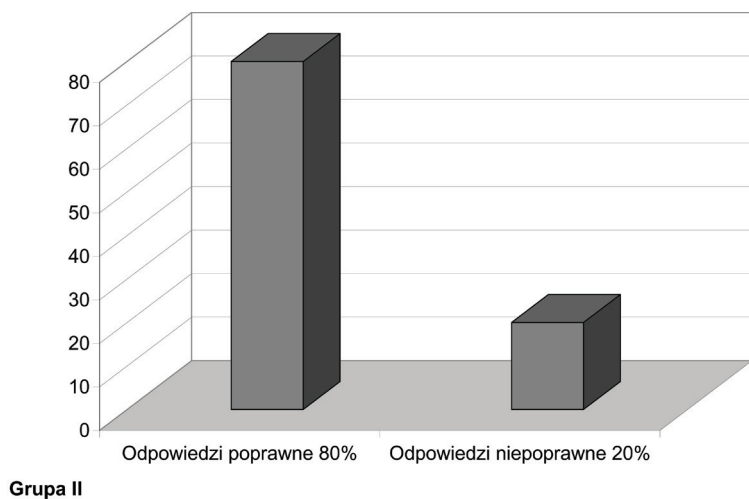
Rys. 5. Odpowiedzi na pierwsze z zamkniętych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa II



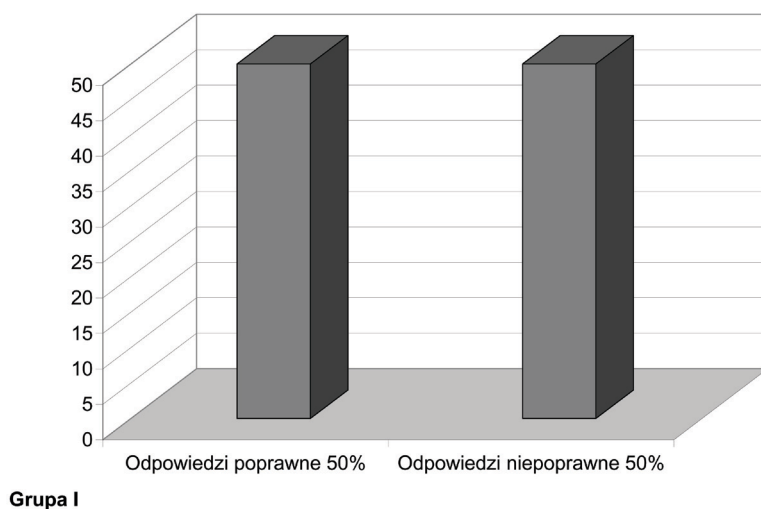
Rys. 6. Odpowiedzi na drugie z zamkniętych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa I

Poprawne odpowiedzi przedstawicieli grupy I stanowiły tym razem jedynie 64%. Podobnie jak w przypadku wcześniejszego pytania, grupa II również poradziła sobie wyraźnie lepiej, a poprawną odpowiedź wskazało 80% spośród uczestników badania (szesnaście osób).

Ostatnie pytanie zamknięte wymagało ustosunkowania się do stwierdzenia, że Poznań jest miastem typowo przemysłowym. Przymiotnik ten, mający w języku czeskim niezwy-



Rys. 7. Odpowiedzi na drugie z zamkniętych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa II

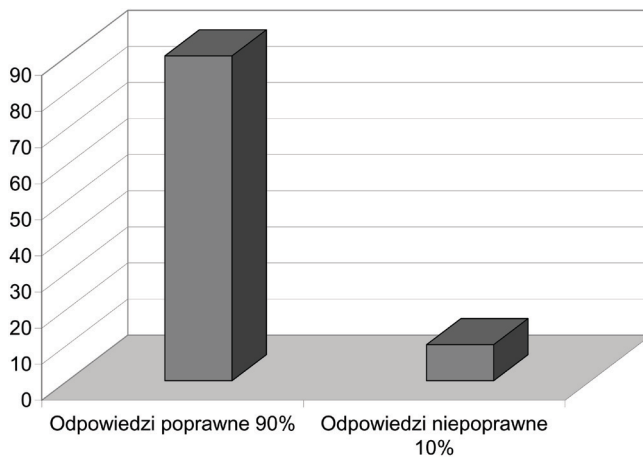


Rys. 8. Odpowiedzi na trzecie z zamkniętych pytań weryfikujących rozumienie tekstu polskojęzycznego – Grupa I

kle bliską postać formalną (czes. *průmyslový*), nie pojawił się jednak w prezentowanym tekście. Miasto było bowiem charakteryzowane jako centrum kulturalne (czes. *kulturní*), naukowe⁷ (czes. *výuka* – ‘nauczanie’) i finansowe (czes. *finanční*). W przypadku tego wła-

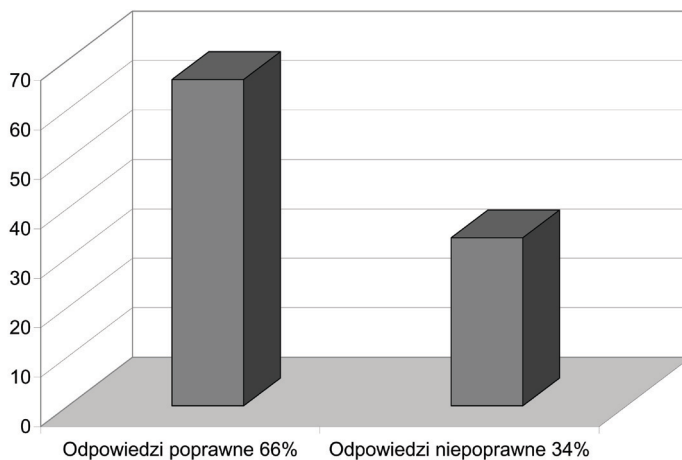
⁷ czes. *vědecký* – ‘naukowy’.

śnie pytania po raz pierwszy poprawne odpowiedzi nie stanowiły większości w jednej z grup:



Grupa II

Rys. 9. Odpowiedzi na trzecie z zamkniętych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa II

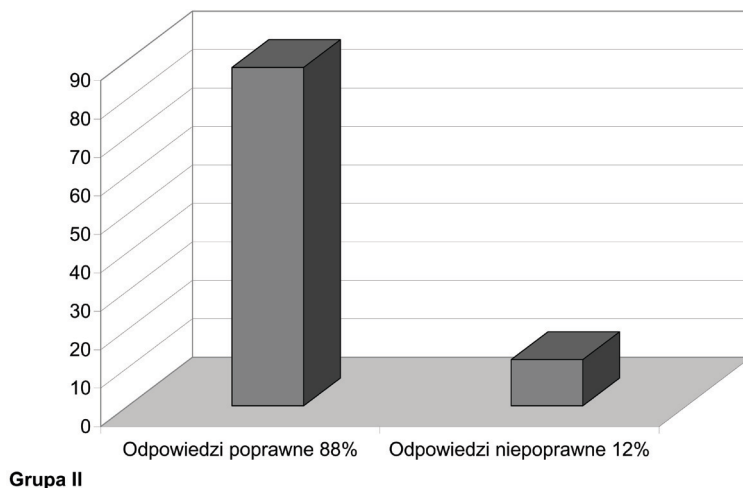


Grupa I

Rys. 10. Odpowiedzi na zamknięte pytania weryfikujące poziom rozumienia polskojęzycznego tekstu (łącznie) – Grupa I

Sygnalizowana już znaczna liczba błędnych odpowiedzi w grupie I to aż 50% wskazań. Kontrast między osiągnięciami grup wzmaga dodatkowo fakt, iż 90% uczestników eksperymentu z grupy II nie miało problemu z tym pytaniem.

Omówione pytania zamknięte rozdzielone zostały dwoma dodatkowymi pytaniami otwartymi. Ich zadaniem była pogłębiona weryfikacja spostrzeżeń poczynionych podczas wcześniejszej analizy. W tym celu warto jednak wyjść od łącznego zestawienia odpowiedzi udzielanych przez obie grupy.

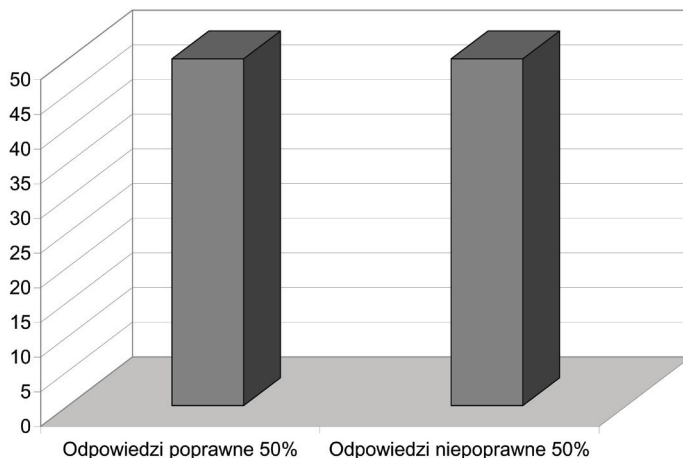


Rys. 11. Odpowiedzi na zamknięte pytania weryfikujące poziom rozumienia polskojęzycznego tekstu (łącznie) – Grupa II

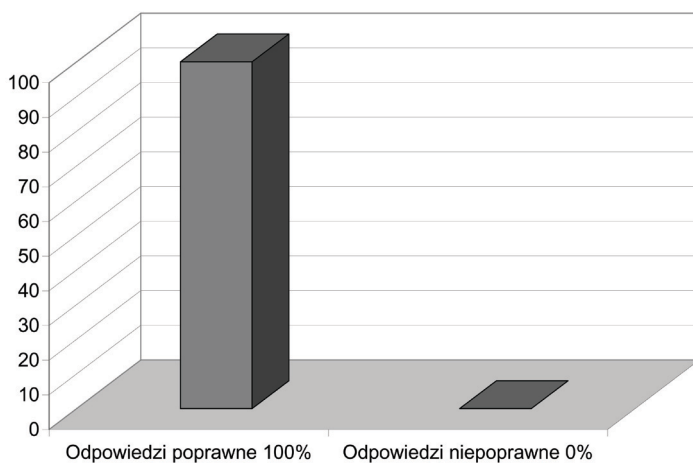
Analiza odpowiedzi na omówione już pytania weryfikujące pozwala łatwo zauważyć, że w żadnej z grup, na żadne z pytań nie udzielono błędnych odpowiedzi, które stanowiłyby większość. Jednak średnia liczba poprawnych odpowiedzi – w przeliczeniu na pojedyncze pytanie – wyraźnie wskazuje na przewagę kompetencji przedstawicieli grupy II. To właśnie oni radzili sobie lepiej, częściej dokonując właściwego wyboru. I choć obie grupy mogą poszczycić się przewagą odpowiedzi poprawnych, to jednak grupa II nie tylko okazuje się być skuteczniejsza aż o 22%, ale także zaznacza swoją przewagę w każdym z poszczególnych pytań zamkniętych. Otwarty charakter pozostałych pytań nie jest więc przypadkiem. Stwierdzenie większej liczby poprawnych odpowiedzi również w tej kategorii pytań minimalizowało bowiem ryzyko zniekształcenia wyników eksperymentu poprzez nieprze-myślane, czy wręcz losowe, zakreślanie jednej z dwóch proponowanych odpowiedzi.

Pierwsze z pytań otwartych dotyczyło liczby mieszkańców miasta. W tekście pojawia się mało precyzyjne stwierdzenie, że Poznań zamieszkuje obecnie „pół miliona” (czes. *půl milionu*) obywateli. Świadoma rezygnacja z podania uczestnikom dokładnej liczby umożliwiła im łatwiejsze uchwycenie informacji ze względu na jej zwięzłość oraz bardzo wyraźne podobieństwo struktur językowych w polszczyźnie i czeszczyźnie.

Odpowiedzi udzielone na pierwsze z pytań otwartych jednoznacznie ilustrują utrzymanie się tendencji zaobserwowanej podczas poprzednich analiz. Co więcej, nigdy wcześniej przewaga liczebna poprawnych odpowiedzi w grupie II nie była tak znaczna. Po raz pierwszy również przedstawiciele grupy II wykazali się stuprocentową skutecznością. Grupa I, podobnie jak w przypadku ostatniego pytania zamkniętego, zanotowała bardzo słaby wy-

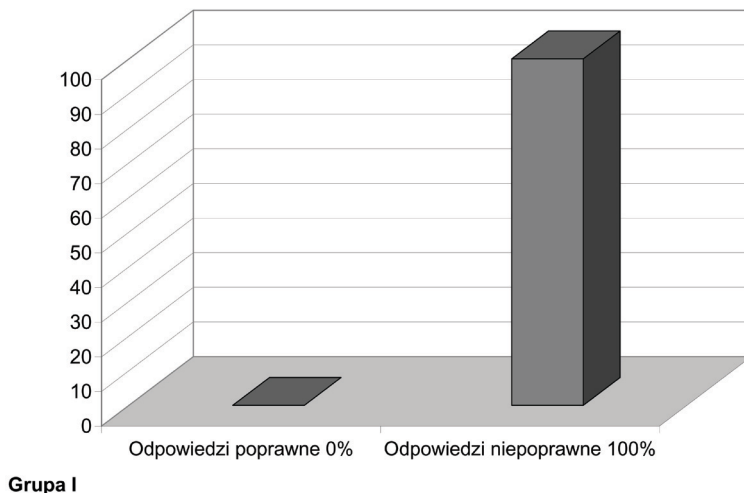
**Grupa I**

Rys. 12. Odpowiedzi na pierwsze z otwartych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa I

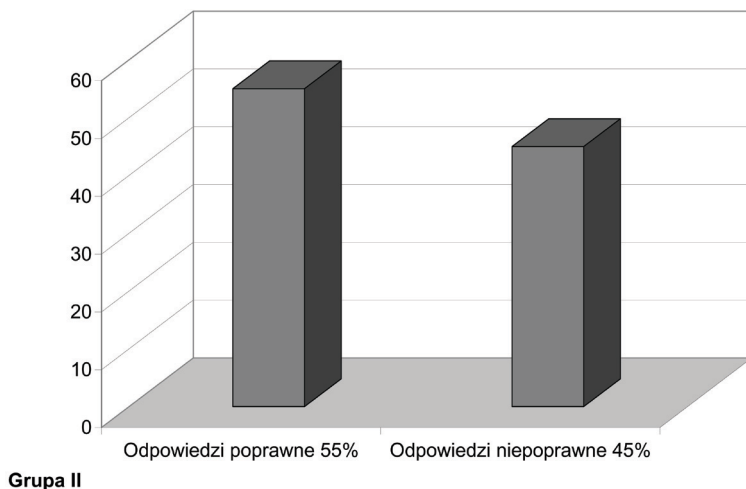
**Grupa II**

Rys. 13. Odpowiedzi na pierwsze z otwartych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa II

nik – tylko połowa jej przedstawicieli wskazała oczekiwaną liczbę. W obu grupach odnotowano także poprawne odpowiedzi o stosunkowo zaskakującej postaci formalnej. Trzy osoby w grupie I oraz cztery osoby w grupie II odeszły od spodziewanej i zbieżnej z tekstem struktury (*0,5 mln.* oraz *pół miliona*) na rzecz zapisu cyfrowego (*500 000*), co świadczyć może o znacznym stopniu rozumienia tego fragmentu. W grupie I interesujące wydają się również obserwowane strategie reagowania na obcojęzyczny komunikat, które zdradza błędna odpowiedź. Tylko dwie osoby zdecydowały w ogóle nie odpowiadać na pytanie



Rys. 14. Odpowiedzi na drugie z otwartych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa I



Rys. 15. Odpowiedzi na drugie z otwartych pytań weryfikujących poziom rozumienia tekstu polskojęzycznego – Grupa II

stanowiące wyraźną trudność. Pozostałe zaś decydowały się na podjęcie próby poprzez wpisanie stosunkowo przypadkowej liczby (od 100 tysięcy do 1,3 miliona).

Również w przypadku drugiego pytania otwartego przeważa poprawnych odpowiedzi w ankietach przedstawicieli grupy II. Pytanie to dotyczy targów, które odbywają się w Poznaniu. Od uczestników oczekiwane było wskazanie zastosowanego w tekście przymiotnika – *międzynarodowe* (czes. *mezinárodní*). Tym razem jednak zadanie okazało się wyjątkowo trudne.

Nikt z I grupy nie zdołał udzielić na nie właściwej odpowiedzi, a rezygnację z podjęcia próby (puste miejsce, adnotacja „nie wiem” lub „?”) odnaleźć można na zdecydowanej większości arkuszy (78%). W przypadku grupy II niezmiennie (choć tym razem nie tak wyraźnie) dominują odpowiedzi poprawne – znajdują się one na 55% arkuszy.

Pozwala to ostatecznie stwierdzić, że większa liczba poprawnych odpowiedzi na pytania zamknięte w grupie II nie była wynikiem przypadku. Udzielone przez uczestników eksperymentu odpowiedzi na pytania otwarte potęgują także wrażenie, jakie pozostawia analiza wcześniejszych wskazań. Co więcej, odmienne poziomy trudności w rozumieniu polskojęzycznego przekazu, które dobitnie ilustrują kolejne pary diagramów, bez wyjątku pokrywają się z subiektywną oceną wskazaną przez każdą z grup. Jakie więc jest tego praktyczne znaczenie?

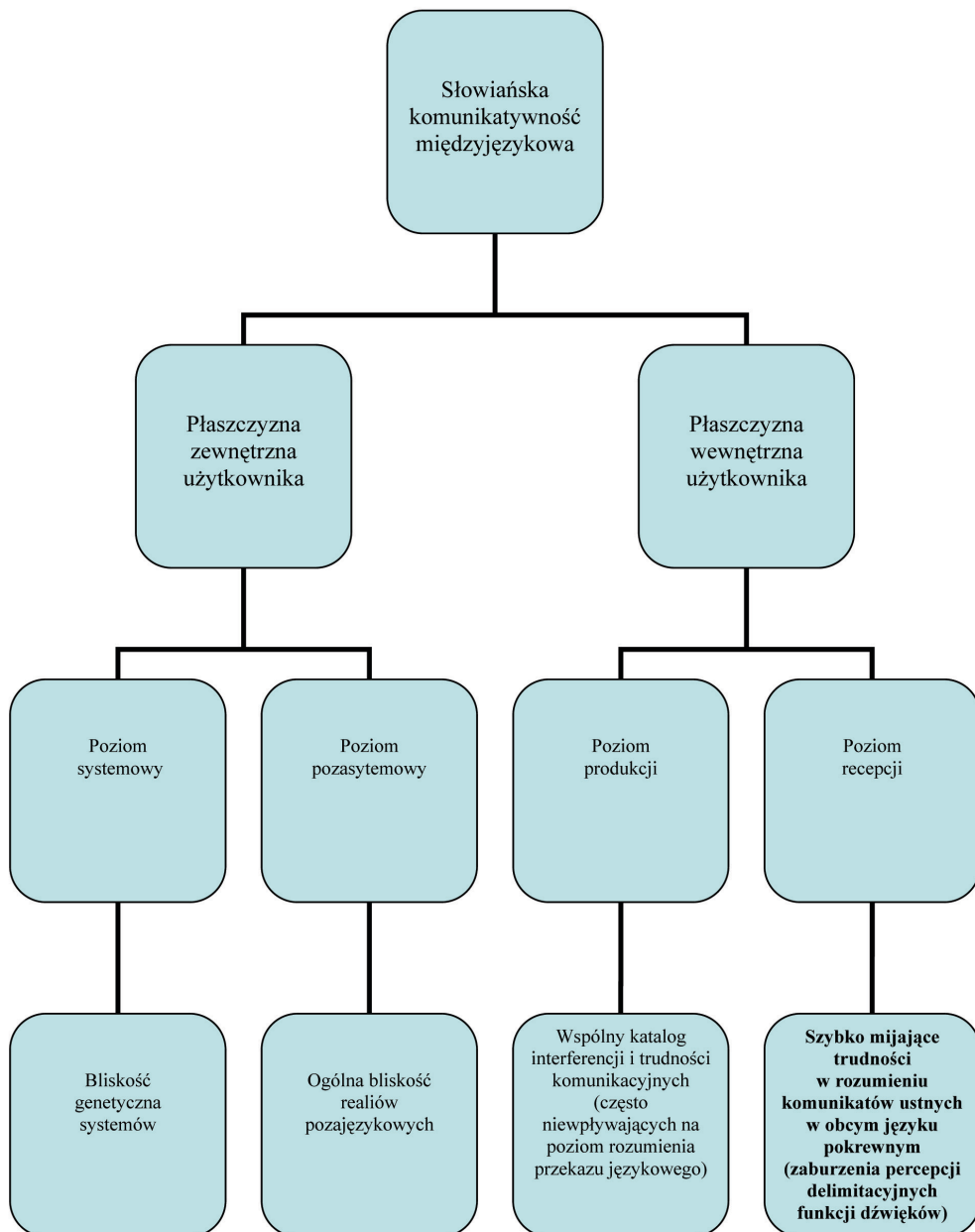
Eksperyment zdaje się potwierdzać⁸, że przyczyną dostrzegalnych komplikacji komunikacyjnych oraz trudności, które pojawiają się w rozumieniu komunikatu w nienatywnym języku pokrewnym (w tym przypadku – polskojęzycznego komunikatu, którego odbiorcą są Czesi), jest w znacznej mierze naturalna tendencja odbiorców do koncentrowania nazbyt wielkiej uwagi na nieznanach, a przez to zaskakujących, elementach przekazu językowego. W przypadku komunikatów o całkowicie identycznej treści, podawanym dwóm grupom o maksymalnie zbliżonej kompetencji językowej przez lektorów posiadających jednak odmienny status użytkowników (język komunikatu jako L1 i L2) unaocznia się to bardzo wyraźnie. Nasuwa się w tym miejscu pytanie, jaki czynnik uznać należy za zmienną mającą tak znaczny wpływ na poziom odczuwalnej trudności, rozumienie komunikatu i wreszcie – możliwość właściwej reakcji.

Tym, co formalnie różnicowało komunikaty, były wyłącznie nawyki artykulacyjne lektorów. Prymarnie czeskojęzyczny lektor poprzez nieistotne semantycznie interferencje – niezmiernie trudne do całkowitego wyeliminowania w przypadku nadawcy posługującego się językiem nienatywnym – sporadycznie przemyślał do swojej wypowiedzi elementy typowe dla czeszczyzny. Obok zamiany alofonów (przede wszystkim nieuzasadnionej palatalizacji spółgłosek właściwych⁹ wraz z brakiem dyferencjowania samogłosek [y]:[i]) oraz stosunkowo często spotykanej w przypadku Czechów operujących polszczyzną realizacji niezgłoskotwórczego [u] poprzez [l], jego wypowiedź zawierała leksemy, w których dostrzegalny był iloczas, a także zaznaczał się akcent inicjalny. I właśnie ten element różniący wypowiedzi zdaje się mieć szczególnie istotne znaczenie.

Zgodne z normą wzorcową polszczyzny realizowanie twardych spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych oraz konsekwentne dyferencjowanie [y]:[i] nie mogło realnie wpłynąć na poziom rozumienia tekstu przez uczestników eksperymentu, ponieważ słuch fonematyczny Czechów (pozbawionych wcześniejszego kontaktu z językiem polskim) nie

⁸ Wskazuje na to również fakt, że eksperyment nie mógł zostać zakłócony przez leksemy należące do kategorii *słowa zdradliwe* (*false friends*, *falszywi przyjaciele tłumacza*), gdyż zostały one wyeliminowane. Co więcej, niebezpieczeństwo wynikające z ich pojawienia się jest tym mniejsze, im lepiej „uchwytny” jest kontekst wypowiedzi. Oznacza to, że w przypadku dłuższych komunikatów lub ściśle określonej sytuacji słowa te nie wpływają tak istotnie na efektywność porozumiewania się. Należy także zwrócić uwagę, że tego typu trudności bilansują z kolei liczne słowa o zbieżnych (lub zbliżonych) znaczeniach i postaciach formalnych (transfer dodatni na poziomie leksyki).

⁹ Wśród tych interferencji językowych szczególnie zauważalne były modyfikacje szczelinowego [š] i zwarto-szczelinowego [č].



Rys. 16. Słowiańska komunikatywność międzyjęzykowa – schemat

pozwała na odróżnianie tych dźwięków od ich czeskich odpowiedników. Wydaje się więc pewne, że to wyłącznie odmienne cechy prozodyczne, które są ściśle związane z wieloelementowymi segmentami fonologicznymi komunikatu, tak istotnie wpływają na poziom zrozumiałości tekstu. Skoro jednak intonację w obu językach uznać można za względnie zbieżną, to czynnikiem bezpośrednio odpowiedzialnym za trudności komunikacyjne jest akcent, będący wykładnikiem fonologicznych cech konfiguracyjnych, a dokładnie demarkacyjnych. W perspektywie operowania językiem nienatywnym zaburzenie percepcji delimitacyjnych funkcji dźwięków prowadzić więc musi do zablokowania działania mechanizmów poznawczych, odpowiedzialnych za przetwarzanie znaczeń wspólnych lub analogicznych morfemów i leksemów występujących w blisko spokrewnionym systemie językowym.

Dlatego właśnie komunikat przekazany przez lektora – natywnego użytkownika polszczyzny – został zrozumiany w mniejszym stopniu. Z tego samego względu szybko uzyskiwana przez Słowian komunikatywność (choćby na początkowym etapie nauki języka polskiego) nie wiąże się z niespodziewanie rozwijającym się bilingwizmem (przynajmniej w jego podstawowym, tradycyjnym znaczeniu¹⁰), ale wyłącznie z adaptacją słuchu fonemetycznego (poprzez tzw. input) i strategią polegającą w dużej mierze na pełnym wykorzystaniu w procesach percepcyjnych umiejętności i nawyków ukształtowanych w procesie akwizycji języka natywnego. W połączeniu ze wspólnym katalogiem interferencji i trudności językowych, bliskością genetyczną systemów, a także ogólną bliskością realiów pozajęzykowych tworzy to *słowiańską komunikatywność międzyjęzykową*, czyli psycholingwistyczny fenomen komunikacji dwujęzycznej oparty przede wszystkim na wykorzystaniu kompetencji w zakresie jednego języka – języka pierwszego.

Bibliografia

- Aleksander Z., *Sytuacja edukacyjna kaszubskiego w warunkach dwujęzycznych lub dyglosji (rozważania teoretyczne z aneksem empirycznym)*, [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1999.
- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1996.
- Awdiejew A., Habrajska G., *Komunikatywizm – paradygmat językoznawstwa XXI wieku*, [w:] *Paradygmaty filozofii języka, literatury i teorii tekstu*, red. A. Kiklewicz, Słupsk 2004, s. 105–124.
- Carpay J., *Cognitive Mastery of Grammar Rules in Foreign Language Learning. Some Experimental Work Based on the Vygotskian Model (MS)*, 1980.
- Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa 2010.
- Demenko G., *Analiza cech suprasegmentalnych języka polskiego na potrzeby technologii mowy*, Poznań 1999.

¹⁰ W literaturze przedmiotu mówi się o bilingwizmie *integralnym*, *regresywnym* i *reszkowym* [np. Dzięgiel 2003], *produktywnym* i *receptywnym* [np. Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009], *pełnym*, *czystym*, *mieszanym* i *podporządkowanym* [np. Kurcz 2005]. Multilingwizm rozpatruje się terytorialnie i indywidualnie. Analizuje się w perspektywie języków obcych, zjawiska emigracji, mieszania kodów, czy ich przełączania [np. Rehbein, ten Thije, Verschik 2010]. Punktem odniesienia jest jednak zawsze pełny i czysty multilingwizm – zdolność do porównywalnie efektywnej komunikacji w różnych językach.

- Dubisz St., *Język polski poza granicami etnicznymi*, „Kwartalnik Polonicum” 2007, nr 4, Warszawa.
- Dubisz St., *Język polski poza granicami etnicznymi*, „Kwartalnik Polonicum” 2007, nr 5, Warszawa.
- Dzięgiel E., *Polszczyzna na Ukrainie*, Warszawa 2003.
- Friederici A.D., Rueschemeyer S.A., *Language Acquisition: biological versus cultural implications for brain structure>>*, [w:] *Lifespan Development and the Brain. The Perspective of Biocultural Co-constructivism*, red. P. B. Baltes, P. A. Reuter-Lorenz, F. Rosler, Cambridge 2006, s. 161–182.
- Hofmański W., *Język nie-zwykły w przekładzie (na materiale polsko-czeskim)*, „Slavia Occidentalis” 67 (2010).
- Hofmański W., *Polszczyzna a Słowianie. Wymowa a perspektywie procesu glottodydaktycznego*, [w:] *Slavica Iuvenum XII*, Ostrawa 2011.
- Hofmański W., *Slavistické a kognitivní aspekty glottodidaktiky. Český student versus pasti komunikativnosti*, [w:] *Problematika českého jazyka, literatury a kultury očima mladých doma i ve světě*, red. L. Janovec, E. Hájková, I. Gwóźdź-Szewczenko, M. Maciolek, Brno 2010, s. 213–222.
- Hofmański W., *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, „Podteksty. Czasopismo kulturalno-naukowe” 2 (20) / 2010.
- Hofmański W., Januszkiewicz M., *Zwrot lingwistyczny a postdyscyplinarność*, [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji III. Kontekst a komunikacja*, red. I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski, Olsztyn 2011, s. 244–253.
- Kaczmarek S., *Transferencja gramatyczna w dydaktyce języka obcego*, Warszawa 1979.
- Kmita J., *Akwizycja ojczystego języka a świadomość osobowej tożsamości*, [w:] *Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*, red. St. Gajda, Opole 2008, s. 127–131.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1969.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982.
- Krashen S.D., Terre T.D., *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford 1983.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.
- Kurcz I., *Teoria umysłu a kompetencja komunikacyjna*, [w:] *Via communicandi. Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005, s. 106–126.
- Kusal K., *Rosyjsko-polski słownik homonimów międzyjęzykowych*, Wrocław 2002.
- Langacker R.W., *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 30–119.
- Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczność*, Kraków 2003.
- Lotko E., *Polština a čeština z hlediska typologického*, Olomouc 1981.
- Lotko E., *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*, Olomunec 1997.
- Lotko E., *Zrádná slova v češtině a polštině*, Olomouc 1992.
- Lubaś W., *Jak język w krajach słowiańskich „utożsamia”/”identyfikuje” narodowość?* [w:] *Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*, red. St. Gajda, Opole 2008, s. 133–149.
- Małdziejewa W., *Tercium comparationis w konfrontatywnych badaniach składni języków słowiańskich*, [w:] *Komparacja współczesnych języków słowiańskich*, red. St. Gajda, Opole 2000, s. 101–106.
- Maryniakowa I., *Gramatyka konfrontatywna rosyjsko-polska*, Warszawa 1993.
- Nábělková M., *Slovenčina a čeština v kontakte: Pokračovanie príbehu*, Praha 2008.
- Nakoneczny D., *Stratyfikacja polskiej i zarazem ogólnosłowiańskiej leksyki pochodzenia prasłowiańskiego na tle zachodniosłowiańskim*, „Slavia Occidentalis”, 67 (2010), red. T. Lewaszkiewicz, Poznań 2010, s. 107–126.

- Nekvapil J., Sloboda M., Wagner P., *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace*, Praha 2009.
- Nowakowska M.M., *Wpływ niektórych interferencji językowych z zakresu składni na nauczanie języka polskiego na podłożu słowackim*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004, s. 211–214.
- Nowakowska M.M., *Problemy nauczania składni polskiej – szyk głównych składników w wypowiedziach polskich i słowackich*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. Garncarek P., Warszawa 2005, s. 506–510.
- Pianka W., *Gramatyka konfrontatywna języków słowiańskich z komentarzami historycznymi*, [w:] W. Pianka, E. Tokarz, *Gramatyka konfrontatywna języków słowiańskich*, t. 1, Katowice 2000, s. 187–216.
- Pösingerová K., *Nauczanie języka polskiego na polonistyce czeskiej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego i kultury studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Lublin 2000.
- Pösingerová K., *Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka*, Praha 2001.
- Rehbein J., ten Thije J.D., Verschik A., *Lingua Receptiva (LaRa) – Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism*, 2010,
<http://www.jantenthije.eu/wp-content/uploads/2010/12/IJB2-LaRa-REHBEINetal-quintessence.pdf> [1.4.2012]
- Rorty R., *Introduction: Antirepresentationalism, Ethnocentrism, and Liberalism*, [w:] idem, *Objectivity, Relativism, and Truth. Philosophical Papers*, t. 1, Cambridge 1991.
- Rorty R., *Introduction. Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy*, [w:] *The Linguistic Turn*, red. R. Rorty, Chicago 1967.
- Siatkowska E., *Rodzina języków zachodniosłowiańskich*, Warszawa 1992.
- Smith P.D., *Toward a cognitive approach*, [w:] *Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistic*, red. R. C. Lugtoun, t. 17, New York 1971.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Szwabe J., *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze*, Poznań 2008.
- Tabakowska E., *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków 2001.
- Tabakowska E., *Komunikacja – przekład – dydaktyka*, Warszawa 2002.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1982.
- Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, red. 4, Toruń 2001.
- Zgółkowie H.T., *Jak kształcić sprawność leksykalną?*, [w:] *Silva rerum. Księga poświęcona Profesorowi Markowi Kornaszewskiemu w 70. rocznicę urodzin. „Biblioteczka Poznańskich Studiów Polonistycznych. Seria Językoznawcza”*, Poznań 1999.
- Żydek-Bednarczyk U., *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice 2007, s. 223–237.
- Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003.
- Badania porównawcze. Dyskusja o metodzie*, red. A. Nowicka-Jeżowa, Izabelin 1998.
- Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa*, red. T. Z. Orłoś, Kraków 2004.
- Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*, red. T. Z. Orłoś, Kraków 2003.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, ed. 3, Wrocław 2003.
- Encyklopedia wiedzy o języku polski*, red. St. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław 1978.
- Encyklopedický slovník češtiny*, Praha 2002.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2004.

- Gramatyka konfrontatywna rosyjsko-polska. Fonetyka i fonologia. Grafia i ortografia*, red. I. Dulewicz, Warszawa 1993.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, red. St. Dubisz, Kraków 1995.
- Języki słowiański 1945–1995. Gramatyka – słownictwo – odmiany. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej Opole, 20–22.09.1995*, red. St. Gajda, Opole 1995.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Komparacja współczesnych języków słowiańskich*, red. St. Gajda, Opole 2000.
- Komparacja współczesnych języków słowiańskich. Fonetyka, fonologia*, red. I. Sawicka, Opole 2007.
- Komparacja współczesnych języków słowiańskich. Frazeologia*, red. W. Mokijenko, H. Walter, Opole 2008.
- Komparacja współczesnych języków słowiańskich. Słowotwórstwo, nominacja*, red. I. Ohnheiser, Opole 2003.
- Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, red. Z. Dzięgielewska, Warszawa 2008.
- Słowiańskie pogranicza językowe*, red. K. Handke, Warszawa 1992.
- Studia nad współczesnymi językami i literaturami południowo- i zachodniosłowiańskimi*, red. W. Lu-
baś, M. Balowski, Opole 2001.

WOJCIECH HOFMAŃSKI

Languages in contact. The phenomenon of inter-language communication and mutual comprehensibility of Slavic people

Summary

This article discusses the results of an analysis of the functioning of the psycholinguistic phenomenon of inter-language communication within Slavonic languages. A particular emphasis is put to one of the key elements of this phenomenon, i.e., the dysfunction in and disturbance to the perception of delimitation of distinctive and delimitative functions of phonological features that in the initial stage of the language contact result in an obstruction to the functioning of cognitive mechanisms (responsible for processing the meaning of common or analogous morphemes and lexemes occurring in a linguistic system closely related to the Polish language).

The experiments described in the article provided reliable data to determine and document not only the reasons behind the occurrence of these problems in understanding utterances (communiques) in some other Slavonic languages, relatively easy to overcome, but also to indicate the disproportion, commonly perceived, between the productive and receptive competence – with the example of the experiment participants involved in thus embedded glottodidactical process.

Keywords: bilingual communication, comprehensibility, multilingualism, psycholinguistics, glottodidactics, the theory of teaching and learning

