

## *Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami*

Zuzanna Kiermasz

Uniwersytet Łódzki

[zuzannakiermasz@gmail.com](mailto:zuzannakiermasz@gmail.com)

Bilingualism and multilingualism – terminological problems in research into multiple languages

When bilingualism and multilingualism are the main focus of research, it is usually impossible to refrain from defining these concepts although they may initially seem self-explanatory. The reason for this are terminological inaccuracies and lack of consistency in applying proper terminology associated with these concepts, which is prevalent in publications on the topic of the learning and use of multiple languages. Therefore, it is important to identify who bilinguals are, what multilingualism is and what monolingualism refers to in light of constant growth of the number of multilingual language users. The present article is an attempt to provide responses to such questions as it defines bilingualism and multilingualism and, at the same time, contrasts the terms with each other and with the concept of monolingualism. The article also discusses the issue of including language learners under the notion of bilingualism or multilingualism and demonstrates the latest achievements as well as future research directions with respect to these two areas. Thus, the main aim of the paper is to present the key issues in multilingualism while systematizing and summarizing the background knowledge on the topic.

*Keywords:* monolingualism; bilingualism; multilingualism; language acquisition and learning; language competence

## 1. Wstęp

Obecnie tematyka *dwujęzyczności* i *wielojęzyczności* jest bardzo często poruszana w artykułach naukowych o charakterze zarówno teoretycznym, jak i w publikacjach o charakterze ściśle badawczym. Wynika to przede wszystkim ze zmian w sposobie postrzegania osób dwu- i wielojęzycznych oraz ze wzrostu liczby osób posługujących się wieloma językami w szerszym lub węższym zakresie i dla różnych celów. Nie należy negować dużego potencjału badawczego tej dziedziny oraz mnogości tematów, które nie zostały jeszcze poddane analizie naukowej bądź nie zostały w wystarczającym stopniu przeanalizowane mimo szeregu badań. Mimo że wiele zostało już powiedziane na temat teoretycznego podłoża takich pojęć, jak *jednojęzyczność*, *dwujęzyczność* czy *wielojęzyczność*, nadal widoczny jest brak konsekwencji w stosowaniu terminologii związanej z tą tematyką, co zapewne ma swoje źródło w odmiennych poglądach specjalistów zaangażowanych w badania nad zbliżonymi tematami lub tą samą dziedziną, a to czyni kwestię zdefiniowania, czym jest wielojęzyczność praktyczną i, mimo wielu istniejących już definicji, nadal potrzebną. W związku z tym, celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na problemy w stosowaniu terminów oraz dyskusja teoretyczna na temat omawianych pojęć, która obejmuje nie tylko zdefiniowanie kluczowych terminów, ale podejmuje także próbę szerszego ujęcia zależności między każdym z nich, biorąc pod uwagę różne czynniki wpływające na ich stosowanie w określony sposób. Poruszone zagadnienia mają przełożenie na klasyfikację uczestników badań jako osób jednojęzycznych, dwujęzycznych czy wielojęzycznych, co bez wątpienia jest ważnym aspektem metodologicznym. Istotnym elementem jest zatem problematyka zaliczania osób uczących się języka do grupy osób dwu- lub wielojęzycznych. Oczywiście kluczowymi zagadnieniami będą również problematyka *kompetencji językowej* oraz dychotomia między *przyswajaniem* a *uczeniem się języka* oraz uwarunkowania socjolingwistyczno-polityczne oraz psycholingwistyczne, bez poruszenia których niemożliwym byłoby rzetelne i adekwatne przedstawienie tematyki, której próbę omówienia podejmuje autorka.

## 2. Jednojęzyczność

Tematyka jednojęzyczności, czyli znajomości tylko jednego języka, nie wydaje się być interesująca pod względem badawczym, stąd niewielka liczba publikacji dotyczących tego zagadnienia odnosi się do niego w dosłowny sposób (Ellis, 2006). Jednojęzyczność nie tylko nie przeważa nad dwujęzycznością i wielojęzycznością w znaczeniu ilościowym (Hamers, Blanc, 2000; Sopata, 2013), ale jest również współcześnie łączona z pewnego rodzaju ograniczeniem, czy to społecznym, w rozumieniu braku otwartości na inne języki i kultury, czy umysłowym, oznaczającą

brak zdolności językowych, czy ogólnie niski poziom rozwoju kognitywnego. Warto natomiast zaznaczyć, że sytuacja nie zawsze wyglądała w ten sposób, gdyż aż do drugiej połowy XX wieku zmiana kodu językowego była uznawana za niedbałość językową, a wpływ drugiego języka na zdolności kognitywne osób dwujęzycznych był postrzegany jako negatywny (por. Saunders, 1988). Dydaktyka rozumiała wpływ języka pierwszego na drugi jako interferencję, a transfer był przez pewien czas postrzegany jako główne źródło błędów językowych (por. Lado, 1957) i piętno negatywnie odbijające się na wynikach szkolnych. Co więcej, badania Jespersena (1922), Seara (1923), Kelleyego (1936) i Tieremana (1955) dowodziły, że wpływ dwujęzyczności na inteligencję oraz rozwój osobowości i tożsamości (Appel, Muysken, 1987) jest wysoce niekorzystny. Dopiero po przełomowym badaniu Pearla i Lamberta (1962) perspektywa stopniowo zaczęła się zmieniać, gdyż udowodniono, że dzieci dwujęzyczne przewyższają kognitywnie swoich jednojęzycznych rówieśników w wielu aspektach, takich jak funkcje wykonawcze, np. kontrola uwagi, wybiórczość czy hamowanie (Bialystok, Barac 2013). Można powiedzieć, że nastąpiła dość znacząca, aczkolwiek nie rewolucyjna zmiana w sposobie postrzegania jednojęzyczności, którą można dość dobrze zobrazować, cytując Gregga Robbertsa (2013) z wydziału edukacji w stanie Utah, który stwierdza, że „jednojęzyczność jest analfabetyzmem XXI wieku”<sup>1</sup>, by podkreślić jak bardzo wartościowa jest znajomość kilku języków.

Jednak w świetle stopniowego zanikania jednojęzyczności w sensie utracenia przez nią pozycji hegemonia we współczesnym świecie, zjawisko to może zacząć przyciągać uwagę badaczy kontrastujących znajomość tylko jednego języka ze znajomością dwóch lub więcej języków. Pierwszą i dość logiczną myślą, jaka nasuwa się w odniesieniu do terminów jednojęzyczności, dwujęzyczności i wielojęzyczności jest proste równanie mówiące, że osoba jednojęzyczna zna jeden język, osoba dwujęzyczna zna dwa języki, natomiast osoba wielojęzyczna zna więcej niż dwa języki. Niestety, nie zawsze sytuacja jest tak prosta, a trafnie obrazują to często powtarzane słowa Grosejana (1989, s. 1): „Osoba dwujęzyczna, to nie dwie osoby jednojęzyczne w jednym ciele”, które oznaczają, że u osób dwujęzycznych, wraz ze zmianą ilościową dotyczącą języków, występuje nieodłącznie zmiana jakościowa związana ze skomplikowanymi procesami wynikającymi ze znajomości kilku języków. A zatem *hipoteza podwójnej jednojęzyczności* (Herdina, Jessner, 2002, s. 6) stosowana w stosunku do osób dwujęzycznych nie jest właściwa, gdyż nie oddaje złożoności systemu językowego tych osób.

Początkowo, zawsze kiedy mowa była o kilku językach używanych przez społeczeństwo bądź jednostkę, to właśnie jednojęzyczność uznawana była za

---

<sup>1</sup> Tłumaczenie własne (ZK); wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego są tłumaczeniami własnymi.

normę (ang. *monolingual norm*), a wszystko co poza nią wykraczało, postrzegano za swego rodzaju dewiację czy też odstępstwo od tej normy, zazwyczaj w negatywnym tego słowa znaczeniu. Jednojęzyczność jest częstokroć traktowana jako *nieoznakowany lub nienacechowany przypadek* (ang. *unmarked case*), do którego inne przypadki związane ze znajomością języków (tj. dwujęzyczność i wielojęzyczność) są porównywane. Ma to niezaprzeczalnie związek z koncepcją kompetencji językowej według Chomskiego (1965), który skupił się na kompetencji rodzimego użytkownika języka będącego osobą jednojęzyczną (Jessner, 2008). Takie rozwiązanie jest niezaprzeczalnie prostszym, niż uznanie, że przeciętny użytkownik języka zna, w jakimś stopniu, więcej niż tylko jeden język, co oznacza nabycie jednego języka w dzieciństwie i naukę kolejnych języków w późniejszych etapach życia lub nabycie kilku języków jednocześnie w okresie dzieciństwa. Modele zakładające dwu- bądź wielojęzyczność są z natury znacznie bardziej złożone, ponieważ w rzeczywistości produkcja i recepcja języka przez wielojęzyczny umysł jest bardziej skomplikowana. Warto zauważyć, że najpopularniejsze modele dotyczące produkcji mowy (np. model Levelta z 1989 roku) dotyczą jedynie jednego języka, podczas gdy modele dwujęzyczne rozwinięto dopiero na bazie modelu jednojęzycznego (por. de Bot, 1992). Cook (1993, s. 245) podkreśla, jak nierzetelnym i mylnym jest opieranie teorii psycholingwistycznych na osobie jednojęzycznej, którą określa jako *homo monolinguis*.

Ellis (2006) pisze, iż zdumiewającym jest fakt, że istnieje niezliczona liczba publikacji na temat zarówno dwu-, jak i wielojęzyczności, a jednojęzyczność jest pomijana i traktowana tak, jakby nie istniała. Oczywiście musi mieć to związek z faktem, iż przeważająca liczba osób posługuje się więcej niż jednym językiem, a osoby jednojęzyczne są mniejszością (Wei, 2000). Co za tym idzie, nie da się wyjaśnić, czym jest jednojęzyczność bez odnoszenia się do dwujęzyczności, w związku z tym należy zastanowić się, czy wyznaczenie miejsca, w którym kończy się jednojęzyczność, a zaczyna dwujęzyczność jest w ogóle możliwe. W tym miejscu warto powołać się na skrajne poglądy dotyczące wyznaczania tej granicy. Bloomfield (1933, s. 56) definiuje dwujęzyczność, jako „zbliżoną do ojczystej kontrolę nad dwoma językami”, natomiast przeciwstawne i znacznie bardziej liberalne definicje przedstawiają dwujęzyczność już jako umiejętność wypowiedzenia nawet kilku słów w innym języku niż ojczysty (por. Edwards, 2013; Macnamara, 1967). Taki pogląd trafnie obrazuje Edwards (2006, s. 7) pisząc, że „wszyscy są dwujęzyczni. To znaczy nie ma takiej (dorosłej) osoby na świecie, która nie znałaby przynajmniej kilku słów w innym języku niż ojczysty”. Oczywiście żadna z powyższych prób wyznaczenia granicy między jednojęzycznością a dwujęzycznością, będących zarazem definicjami obu pojęć, nie wydaje się być ani zadowalającą, ani praktyczną, niemniej jednak ilustrują one skalę problemu, z jakim należy się zmierzyć, podejmując próbę definiowania omawianych terminów. Niemniej jednak

gdyby należało wskazać konkretny punkt, który wyznacza stopień kompetencji językowej uprawniającej do nazywania użytkownika języka osobą dwujęzyczną, najpewniej byłby to poziom umożliwiający sprawną i swobodną komunikację językową (Sopata, 2013).

Najlepszą propozycją zdaje się zatem być umieszczenie osób jednojęzycznych na kontinuum, na którego jednym końcu znajdują się osoby jednojęzyczne potrafiące wypowiedzieć kilka słów w języku obcym, a na drugim jego końcu osoby, które mimo że uczyły się danego języka, to nie potrafią się w nim porozumiewać. Tak więc osoba jednojęzyczna to taka, która może posiadać pewną znajomość języka bądź języków innych niż język ojczysty, ale „nie ma do nich dostępu jako do środka komunikacji społecznej” (Ellis, 2006, s. 176). Co za tym idzie, osoba dwujęzyczna to taka, która posiada kompetencje językowe i potrafi komunikować się w dwóch kodach językowych (Hamers, Blanc, 2000). Zatem należy zastanowić się, jak dobrze powinno się znać drugi język, żeby móc być zaliczonym do grona osób bilingwalnych. Jak twierdzi Haugen (1953, s. 7), „[o]soba dwujęzyczna potrafi układać pełne i sensowne wypowiedzi w innym języku”. Skupiając się na poziomie znajomości języka, można łatwo pominąć inne znaczące kwestie świadczące o dwujęzyczności, takie jak świadomość językowa czy tożsamość społeczna, kulturowa czy też językowa, które mogą mieć niemałe znaczenie dla osób władających więcej niż jednym językiem i odróżniają te osoby od uczących się języka obcego, którzy osiągają wysoki stopień znajomości języka. Odwołując się ponownie do Ellis (2006, s. 174), która stwierdza, że jednojęzyczność „rzadko bywa podmiotem publikacji naukowych”, warto jednak zauważyć, że przez długi okres czasu większość teorii naukowych związanych z językiem była tworzona właściwie wyłącznie odniesieniu do osób jednojęzycznych, co podkreśla uprzywilejowaną pozycję monolingwizmu, a zatem niekoniecznie czyni go niewidocznym.

### 3. Dwujęzyczność

Dwujęzyczność nie jest tak niezwykłym zjawiskiem językowo-kulturowym, jak mogłoby się wydawać, Edwards (2013, s. 7) z dużym przekonaniem stwierdza, że „[k]ażdy jest dwujęzyczny”. Oznacza to, nie ma na świecie takiej (zwłaszcza dorosłej) osoby, która nie znałaby przynajmniej kilku słów w językach innych niż ojczysty. Czym zatem jest dwujęzyczność i czy jej definicja może być aż tak szeroka, by zawierać w sobie osoby, które znają kilka słów w obcym języku, i kompetentnych użytkowników dwóch czy też więcej niż jednego języka, którzy są w stanie skutecznie komunikować się w tych językach w większości sytuacji? Głównym problemem związanym z dwujęzycznością jest precyzyjne określenie jej ram, a więc, innymi słowy, udzielenie odpowiedzi na pytanie, kim jest osoba dwujęzyczna.

Jak pisze Butler (2013, s. 110), „[t]erminy dwujęzyczność i wielojęzyczność są szeroko używane, by odnosić się do osób, które nabyły umiejętność używania więcej niż jednego języka”. Taki sposób definiowania świadczy o wielostronnym zastosowaniu pojęcia dwujęzyczności, które w takim przypadku znacznie wykracza poza znajomość jedynie dwóch kodów językowych, sięgając po znajomość bliżej nieokreślonej liczby kolejnych języków, a więc zawiera w sobie pojęcie wielojęzyczności. W tym miejscu należy zaznaczyć, że badacze zajmujący się dwujęzycznością i wielojęzycznością często stosują terminologię w sposób, który wskazuje na brak konsekwencji w użyciu przymiotników „dwujęzyczny” i „wielojęzyczny”. Na przykład Haugen (1956) używa pojęcia dwujęzyczności również w odniesieniu do osób wielojęzycznych oraz poliglotów. Często zdarza się odwrotna sytuacja, a taka, w której dwujęzyczność jest traktowana jedynie jako wariant wielojęzyczności w przypadkach, kiedy osoby znające dwa języki nazywa się wielojęzycznymi (por. Herdina, Jessner, 2002). Co więcej, niejednokrotnie terminy te są stosowane zamiennie (Romaine, 2006; Sridhar, 2006). Tak więc w badaniach nad dwujęzycznością i wielojęzycznością należy dokładnie opisać kontekst badawczy, tak by zasugerowana terminologia była w pełni zrozumiała. Wspomniana wyżej, problematyczna z teoretycznego punktu widzenia sytuacja została nazwana przez Kemp (2009, s. 15) *rozróżnieniem binarnym* (ang. *binary distinction*), według którego istnieją dwie dychotomie, tj. 1) między osobami jednojęzycznymi i dwujęzycznymi oraz 2) osobami jednojęzycznymi i wielojęzycznymi. Oznacza to, że pierwsze rozróżnienie wskazuje na prawidłowość nazywania każdego, kto zna więcej niż jeden język osobą dwujęzyczną, a przy tym pojęcie wielojęzyczności nie jest zupełnie brane pod uwagę. Drugie natomiast oznacza, że każdy, kto zna więcej niż jeden język jest wielojęzyczny, a tym samym pomijane jest tu pojęcie dwujęzyczności. Kemp (2009) zaznacza, że główną wadą stosowania takiego nazewnictwa jest jednoczesne wnioskowanie, że nie ma praktycznie żadnej różnicy między znajomością dwóch języków a znajomością trzech kodów językowych lub większej ich liczby. Taki pogląd stoi w wyraźnej opozycji do podstaw teoretycznych dwóch dziedzin językoznawstwa stosowanego, którymi są *przyswajanie języka drugiego* (ang. *Second Language Acquisition, SLA*) oraz *przyswajanie języka trzeciego* (ang. *Third Language Acquisition, TLA*), które postrzegają procesy zachodzące podczas nabywania tych języków jako zbliżone, aczkolwiek różniące się od siebie na tyle, by zajmowały się nimi odrębne dziedziny.

Jak podaje Butler (2013), badania wykazują, że mimo podobieństw w procesie przyswajania języka drugiego i trzeciego, w przypadku języka trzeciego uczący się wykazują, między innymi, wyższy poziom świadomości metajęzykowej i elastyczności poznawczej. Co więcej, badacze zajmujący się omawianą tematyką coraz częściej widzą potrzebę stosowania rozróżnienia między pojęciem dwujęzyczności i wielojęzyczności (Butler 2013), ponieważ nabywanie trzeciego języka

jest bardziej złożonym procesem niż nauka języka drugiego (Aronin, Singleton, 2012). Należy zatem postawić sobie dość trudne pytanie dotyczące różnic, jakie występują między procesem przyswajania języka drugiego oraz języka trzeciego czy też języków kolejnych. Mimo stosunkowo niewielkiej liczby badań w tym obszarze, można powołać się na wzrost świadomości językowej u osób uczących się języka trzeciego (Jessner, 2006), wpływ międzyjęzykowy (ang. *cross-linguistic influence*), widoczny zwłaszcza w oddziaływaniu języka drugiego na język trzeci, transfer językowy (Murphy 2003) czy też strategie, jakich używają osoby wielojęzyczne w procesie uczenia się języka (Mißler, 2000, w: Jessner, 2008), różne tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Powracając do samego pojęcia dwujęzyczności i podsumowując to, co do tej pory zostało powiedziane na jej temat, może być ona definiowana jako:

- umiejętność komunikowania się i bycie kompetentnym użytkownikiem dwóch języków (Hamers, Blanc, 2000);
- „umiejętność mówienia w dwóch językach” (Teipelke, 2008, s. 2);
- obejmująca wiedzę z zakresu więcej niż jednego języka, niezależnie od liczby języków (Valian 2015);
- „umiejętność stosowania dwóch języków tu i teraz jako środka komunikacji w większości sytuacji i przełączania się między nimi, jeśli zachodzi taka potrzeba” (Oksaar, 1983, s. 19).

Powyższe próby wyjaśnienia, czym jest dwujęzyczność nie wyczerpują potencjału tego pojęcia, a niektóre z nich w widoczny sposób nie rozdzielają precyzyjnie dwujęzyczności od wielojęzyczności, czy też trójjęzyczności odnoszącej się ściśle do trzech języków. A zatem do przedstawionych powyżej definicji należałoby dodać cztery podstawowe zmienne stosowane przy definiowaniu osób dwujęzycznych, które wymienia Wei (2000), a mianowicie: wiek i sposób przyswojenia języka, stopień biegłości w poszczególnych językach, domeny, w których języki są używane, auto-identyfikacja i postawa. Wymienione elementy z całą pewnością mają duży potencjał deskryptywny i mogą być skuteczniejsze w opisywaniu osób dwujęzycznych i wielojęzycznych niż same definicje tych pojęć.

Warto wspomnieć, że dwujęzyczność oraz wielojęzyczność nie są terminami wolnymi od skojarzeń i uprzedzeń. Pewna niechęć, zwłaszcza w kontekście europejskim (Jessner, 2008), do stosowania tych terminów wynika z wczesnych badań nad tymi zjawiskami, gdzie donoszono o ich negatywnym wpływie na umiejętności kognitywne (por. Jespersen, 1922). Przyczyniła się do tego również hipoteza analizy kontrastywnej (ang. *contrastive analysis hypothesis*), która skupiała się na procesie negatywnego transferu. Dopiero wraz z badaniami Ringboma (1987) zaczęto powoli zmieniać sposób postrzegania dwujęzyczności. Ringbom dowiódł, że osoby dwujęzyczne przewyższają osoby jednojęzyczne w nauce kolejnego języka. Stopniowo zaczęto dowodzić pozytywnych stron dwujęzyczności,

takich jak większe zdolności metajęzykowe, pozytywny wpływ na kontrolę wykonawczą czy nawet opóźnianie demencji starczej (Białystok, Barac, 2013). Obecnie to właśnie jednojęzyczność jest rozumiana jako pewnego rodzaju słabość i wada, która ogranicza jednostkę.

#### 4. Wielojęzyczność

Pojęcie wielojęzyczności zdaje się zawierać w sobie wszystko, co wybiega poza znajomość dwóch języków, a zatem dotyczy zarówno znajomości trzech, czterech, pięciu języków lub większej ich liczby. Mimo włączania tych pojęć w zakres znaczeniowy wielojęzyczności, istnieją terminy niezależne określające znajomość trzech języków – trójjęzyczność, czterech – czterojęzyczność czy pięciu – pięcioletniczość. Nie powinno zatem dziwić, że wielojęzyczność jest uważana za pojęcie złożone i wieloaspektowe (Jessner, 2006). Wielojęzyczność opisuje się jako „rodzaj zwielokrotnionej dwujęzyczności” (Haugen, 1956, s. 9), co sugeruje niewielką jakościowo różnicę między dwujęzycznością a wielojęzycznością, uwypuklając przy tym różnicę jakościową. Kiedy mowa jest o wielojęzyczności, znajomość dwóch języków jest traktowana jako punkt wyjściowy dla rozważań nad znajomością trzech lub więcej języków – podobnie, jak w przypadku postrzegania dwujęzyczności jako zwielokrotnionej jednojęzyczności. A zatem wielojęzyczność definiowana jest jako:

- „proces przyswajania kilku języków, które nie są językami ojczystymi i rezultat końcowy takiego procesu przyswajania” (Cenoz, Genesee, 1998, s. 2);
- „inny stan umysłu” (Cook, 1995, s. 93);
- „zdolność używania trzech lub więcej języków zarówno osobno, jak i mieszając kody językowe” (McArthur, 1992, s. 673);
- „umiejętność społeczeństw, instytucji, grup i jednostek do regularnego stosowania więcej niż jednego języka w życiu codziennym” (European Commission, 2007, s. 6).

Definiowanie wielojęzyczności rodzi takie same problemy, jak w przypadku dwujęzyczności, ponieważ terminy te częściowo pokrywają się znaczeniowo. Warto jednak podkreślić, że wielojęzyczność powinna być traktowana jako norma (Herdina, Jessner, 2002). Mimo iż dwujęzyczność i wielojęzyczność są często stosowane wymiennie i uznawane za synonimy (Szubko-Sitarek, 2015), ich znaczenie niekoniecznie musi być synonimiczne i zależy od definicji stosowanej przez danego autora. Cook (2002) sugeruje porzucenie takich terminów i nazywanie osób dwujęzycznych *użytkownikami języka drugiego*, co jego zdaniem jest bardziej neutralnym określeniem, które jest wolne od szeregu skojarzeń wywoływanych przez inne pojęcia.



## 5. Uczący się języka

Jak już zostało powiedziane, omawiana terminologia jest stosowana mylnie, zamiennie i bez jakiegokolwiek konsekwencji, co sprawia, że należy zwracać szczególną uwagę na dobór pojęć i interpretowanie badań. Kolejną kontrowersyjną kwestią jest pytanie, czy osoby uczące się języka lub języków obcych w szkole mogą być nazywane osobami dwujęzycznymi bądź też wielojęzycznymi (por. Wei, 2013). Mitchell i Myles (2004) sugerują stosowanie określenia *język drugi*, zamiast *język obcy*, kiedy mowa jest o uczących się języka, jako że proces nabywania kolejnych języków, innych niż język pierwszy, podlega podobnym schematom. Ellis (2006) również optuje za włączeniem osób uczących się języka obcego do grona osób dwujęzycznych, tłumacząc, że nie istnieje żadna podstawa naukowa, która pozwalałaby na ich wykluczenie.

Jak pisze Jessner (2008b), wielojęzyczność w Europie (czy też plurilingwizm – termin preferowany przez Komisję Europejską) jest do pewnego stopnia konsekwencją polityki Unii Europejskiej, która kładzie nacisk na edukację wielojęzyczną i naukę przynajmniej dwóch języków obcych w szkołach państwowych. W obliczu rosnącej roli, jaką odgrywa znajomość innych języków niż język ojczysty, zrodziła się debata związana z tym, dokąd prowadzi nauka tych języków. Już w 1937 roku Braun wprowadził rozróżnienie między *wielojęzycznością naturalną* (ang. *natural multilingualism*) a *wielojęzycznością rozwijaną w warunkach szkolnych*, będącą wynikiem nauczania zinstytucjonalizowanego bądź też samodzielnej nauki (ang. *learned multilingualism*). Podobną terminologię stosują Dijte (2008) oraz Herdina i Jessner (2002). Jednakże mając początkowo styczność z takimi terminami, myślimy o osobach ponadprzeciętnie zdolnych językowo, poliglotach, którzy osiągnęli kompetencję bliską rodzimej w języku bądź językach, których się uczyli.

Warto natomiast zauważyć, że nawet w przypadku naturalnej dwujęzyczności rzadko kiedy mamy do czynienia z *dwujęzycznością zrównoważoną* (ang. *balanced bilingualism*), a tym bardziej incydentalna jest *zrównoważona wielojęzyczność* (Wei 2000; Ellis 2006). Wartym uwagi jest pogląd Cooka (2006), który mówi, że postrzeganie użytkownika języka drugiego (ang. *L2 user*), jak autor odnosi się do osób dwu- i wielojęzycznych, z perspektywy dwujęzyczności jest słusznym rozwiązaniem, ponieważ odrzuca ono jednojęzyczność jako punkt odniesienia. Podobnie jak Grosjean (1989), Cook uważa, że dwujęzyczność to nie podwójna jednojęzyczność i tym samym zastępuje pojęcie *kompetencji językowej* (ang. *language competence*) terminem *kompetencji wielojęzycznej* (ang. *multicompetence*). Jest ona definiowana jako „znajomość więcej niż jednego języka przez jeden umysł” (Cook, 1996, s. 65) i umożliwia bardziej holistyczne spojrzenie na osoby wielojęzyczne, podkreślając, że użytkownik języka drugiego posiada inną

wiedzę zarówno z zakresu języka pierwszego, jak i języka drugiego niż rodzimi użytkownicy obu tych języków. Dlatego też nie powinien on być postrzegany, jako w żadnej mierze gorszy.

Często przywołuje się rozróżnienie między świadomym procesem uczenia się języka (ang. *learning*) i podświadomym procesem jego nabywania (ang. *acquisition*). Według Krashena (1981) to, co jest efektem uczenia się (wiedza eksplicytna) i to, co jest przyswajane (w sposób implicytny), to dwa odrębne systemy, które nie przenikają się, co oznacza, że wiedza eksplicytna nie może zostać przekształcona w wiedzę implicytną. Brak przełożenia wiedzy eksplicytniej na implicytną (ang. *non-interface position*) ma pewne odzwierciedlenie w stosowaniu terminologii, aczkolwiek obecnie terminy *uczenie się* i *przyswajanie języka* są zazwyczaj stosowane zamiennie i synonimicznie (por. Jessner, 2008). Co za tym idzie, w opozycji do traktowania uczenia się i przyswajania języka jako zupełnie przeciwstawnych sobie pojęć stoi kontinuum uczenia się i przyswajania, które najlepiej obrazuje, że terminy te nie powinny być postrzegane jako przeciwstawne (Ghazali, 2006). Jak stwierdza Littlewood (1984, s. 3), nasza wiedza na temat tego, co w uczeniu się języka jest świadome, a co nie, nie jest wystarczająca, by stosować to rozróżnienie w rzetelny sposób". Co więcej, oba te procesy prowadzą do rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Brown 1994). A zatem uczący się języka obcego mają prawo być nazywani osobami dwujęzycznymi czy też wielojęzycznymi, zwłaszcza gdy ich poziom znajomości poszczególnych języków jest bardziej zaawansowany.

## 6. Kontekst badawczy i nowe kierunki badań

Problemy omówione w tym artykule mają szczególne znaczenie w kontekście prowadzonych badań empirycznych. Intrygującą kwestią pozostają osoby jednojęzyczne, zwłaszcza w kontekście badawczym. Jeśli bowiem uznajemy, że osoby, które podczas procesu formalnego nauczania stały się dwu- lub wielojęzycznymi, to z kim moglibyśmy te osoby porównać podczas badań, np. nad efektami kognitywnymi, jakie przynosi dwujęzyczność, czy kiedy chcielibyśmy poznać ich świadomość językową. Niezwykle trudne wydaje się bowiem znalezienie osób w podobnym wieku, o zbliżonym statusie ekonomiczno-społecznym i poziomie inteligencji, które obecnie nie mogłyby się wpisywać w pojęcie dwu- lub wielojęzyczności w szerokim ujęciu tych terminów. Warto zatem postawić sobie pytanie dotyczące tego typu respondentów pojawiających się w wielu badaniach koncentrujących się na wyżej omawianych kwestiach, a w szczególności ich wiarygodności i porównywalności z osobami dwujęzycznymi. Należy postawić sobie pytanie dotyczące tego, kim są osoby podające się za jednojęzyczne w tego typu badaniach.

Obecnie badania nad wielojęzycznością i dwujęzycznością często skupiają się na tematyce tożsamości językowej wyrażanej przez zarówno świadome, jak i nieświadome użycie języka oraz zmianę kodu językowego (por. Parr-Modrzejewska, 2010), a także wpływ jednego języka na drugi. Co więcej, tematyka dotycząca *ja językowego* (ang. *language self*) również budzi coraz większe zainteresowanie (por. Dornyei, Ushioda, 2009). W kontekście zwykłej klasy językowej, a także w edukacji dwujęzycznej otwarta pozostaje kwestia, czy nauka języków obcych w warunkach formalnych (tj. przede wszystkim w klasie) prowadzi do dwujęzyczności, czy nadal pozostaje niczym innym niż tylko nauką języków obcych, nieporównywalną do wielojęzyczności rozwijającej się w znacznie bardziej naturalnym kontekście, gdzie języki są przyswajane w warunkach naturalnych, a nie formalnie nauczone. Niewątpliwie cennym dokonaniem jest wpisanie wielojęzyczności w kontekst *teorii dynamicznych systemów złożonych* (ang. *complex dynamic systems theory*) przez Larsen-Freeman (1997), a następnie przez Herdinę i Jessner (2002) oraz ich *dynamiczny model wielojęzyczności* (ang. *dynamic model of multilingualism*), który zakłada, że rozwój języka charakteryzuje złożoność, nielinearność, współzależność, stałość, odwracalność i zmiana jakości (Herdina, Jessner, 2002, s. 89). Badania empiryczne są w dalszym ciągu prowadzone w zakresie wpływu dwujęzyczności na kontrolę wykonawczą i zdolności kognitywne u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych (por. Fogle, 2012). Wiele badań jest prowadzonych jako studia przypadków, dogłębnie analizujących wielojęzycznych użytkowników języka czy też rodziny wielojęzyczne. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na duże wsparcie ze strony Unii Europejskiej, a dokładniej Komisji Europejskiej, będącej jej organem, która wspiera rozwój językowy i promuje komunikację w językach Unii Europejskiej, a celem jej działań i najważniejszym dążeniem jest promocja wielojęzycznego społeczeństwa.

## 6. Zakończenie

Niniejszy artykuł miał na celu przedstawienie kwestii teoretycznych związanych z dwujęzycznością i wielojęzycznością, porównuje te terminy i sposoby definiowania tych konstruktów. Przede wszystkim warto zauważyć, że wyraźne granice między omawianymi pojęciami są bardzo trudne do wyznaczenia, a możliwe, że nawet nie istnieją, co jest widoczne w nieustannej potrzebie odnoszenia do poszczególnych konstruktów, definiując inne. Mimo zawitości poruszanej tematyki, aby nie stosować pojęcia wielojęzyczności i dwujęzyczności, wymiennie znajduje potwierdzenie w literaturze, skupiającej się na badaniu różnic między procesem przyswajania języka drugiego i trzeciego. Kwestia jednojęzyczności, a ściślej mówiąc ustalenia, kiedy dokładnie osoba przestaje być jednojęzyczna i staje się użytkownikiem języka drugiego czy też osobą dwujęzyczną, ściśle wiąże się z problemem

włączania bądź wykluczania uczących się języka obcego z grupy osób dwujęzycznych. Warto podkreślić, popierając poglądy Cooka (2006), że osoby uczące się języka rozwijają własny system językowy, która jest inny niż u rodzimych użytkowników każdego z tych języków, a zatem wyłączenie uczniów i kategoryzowanie ich jako gorszych, niż osoby nabywające język w warunkach naturalnych, zdaje się być niestusznym i niesprawiedliwym rozwiązaniem.

## Bibliografia

- Al Ghazali, F. (2006). First language acquisition vs. second language learning: What is the difference? ([http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First\\_Language\\_Acquisition\\_Vs\\_Second\\_Language\\_Learning.pdf](http://usir.salford.ac.uk/22469/1/First_Language_Acquisition_Vs_Second_Language_Learning.pdf)).
- Appel, R., Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bialystok, E., Barac, R. (2013). Cognitive effects. W: P. Li, F. Grosjean (red.), *The psycholinguistics of bilingualism* (s. 192-206). Malden, MA: Blackwell.
- Blackledge, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de Sociolingüística*, 1, 25-45.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Braun, M. (1937). Beobachtungen zur frage der mehrsprachigkeit. *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, 4, 115-130.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. W: T. K. Bhatia, W. C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (s. 114-144). Malden, MA: Blackwell.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cenoz, J., Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. W: J. Cenoz, F. Genesee (red.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (s. 16-33). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 user. W: V. Cook (red.), *Portraits of the L2 user* (s. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2006). Interlanguage, multi-competence and the problem of the second language. (<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/ILMC&L2.htm>).
- Dijte, P. (2008). *The sociolinguistics of development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z, Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. W: T. K. Bhatia, W. C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism* (s. 7-31). Malden, MA: Blackwell.

- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. W: T. K. Bhatia, W. C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (s. 5-25). Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, E. (2006). Monolingualism – the unmarked case. *Estudios de Sociolingüística*, 7, 173-196.
- Folge, L. W. (2012). *Second language socialization and learner agency – adoptive family talk*. Bristol: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (1998). Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 3-24.
- Hamers, J., Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals – English as L3*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 15-56.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. W: L. Aronin, B. Hufeisen (red.), *The exploration of multilingualism* (s. 11-26). Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mcnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 55-77.
- Mißler, B. (2000). Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. W: S. Dentler, B. Hufeisen, B. Lindemann (red.), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen* (s. 7-22). Tübingen: Stauffenburg.

- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3, 1-21.
- 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.
- Parr-Modrzejewska, A. (2010). Pozajęzykowe funkcje zmiany kodu językowego w dyskursie dwujęzycznym. *Zeszyty Naukowe. Rozprawy Humanistyczne*, XII, 229-242.
- Robberts, G. (2013). The power of the bilingual brain. *Time*. (<http://time.com/595/the-power-of-the-bilingual-brain/>).
- Romaine, S. (2006). The bilingual and multilingual community. W: T. K. Bhatia, W. C. Richie (red.), *The handbook of bilingualism* (s. 385-405). Malden, MA: Blackwell.
- Saunders, G. (1988). *Bilingualism children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sear, D. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *The British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sopata, A. (2013). Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. W: S. Puppel, T. Tomaszewicz (red.), *Scripta manent – res novae* (s. 399-408). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szubko-Sitarek, W. (2015). *Multilingual lexical recognition in the mental lexicon of third language users*. Berlin: Springer.
- Tireman, L. (1955). Bilingual child and his reading vocabulary. *Elementary English*, 32, 33-35.
- 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.
- Valian, V. (2015). Bilingualism and cognition. *Bilingualism. Language and Cognition*, 18, 3-24.