

Izabela Nowak
Uniwersytet Śląski

О СТАНОВЛЕНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Целесообразным кажется начать данную статью с введения терминологического уточнения. Применяемое в статье понятие компетенция (*competence*), введено в лингвистический обиход Ноамом Хомским. В представлении этого ученого, оно интерпретировалось как психологическое явление и сочеталось с положением о наличии у человека гипотетической модели существования аппарата, способствующего усваивать язык (*language-acquisition device*). В учении Хомского заложено, что компетенция, несмотря на свою универсальность, активизируется лишь в результате столкновения с первым языком, подтверждением чему являются описываемые в литературе примеры так называемых «волчьих детей», т.е. детей, которые, воспитываясь в среде животных, никогда уже не смогли овладеть способностью общаться ни на каком человеческом языке. Компетенция остается скорее знанием интуитивным, имплицитным. В связи с тем все умения, которые в широком понимании воспринимаются как «знание» данного языка — усвоение языковых знаков и правил их сочетания на уровне фонетики, грамматики, лексики, синтаксиса — определяются в литературе предмета как компетенция, притом с оговоркой *языковая*.

Компетенция остается для ученого в дихотомической связи с использованием (*performance*), как успешным применением языковых знаков в речевом общении. Необходимо тут упомянуть, широко распространенное в науке, положение Джошуа Хаймса о коммуникативной компетенции, по своей сути продолжающей идею перформанции, как употребления языка, но на практике охватившей совокупность как социально-ситуативно- культурных аспектов знания языка, так и его чисто языковые элементы, что, в итоге, привело к ситуации, когда компетенция стала термином намного объемнее, то есть синонимом знания и применения языка в коммуникации в целом. Такое положение предлагается, например, во многих работах по методике обучения

иностранным языкам¹. С целью избежать неточности позволим себе процитировать положение Хомского: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знание своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)»². Придерживаясь этой мысли, языковую компетенцию правомерно относить к системе языка, коммуникативную же — к сфере его применения в общении.

Данное подразделение на языковую и коммуникативную компетенции подтверждают также и наблюдения других ученых, в центре внимания которых стоит теория разума (*theory of mind*)³. Автизм, как деффе́кт, заключающийся в невозможности применять язык в коммуникации, в том числе понимать его синонимичность, нюансы и вполне распознавать интенцию говорящего, касается также и таких людей, которые в совершенстве овладели системами даже нескольких языков и могут, например, переводить тексты, но исключительно на языковом уровне и в буквальном смысле слова, не умея распознавать простейшую коммуникативную намеренность. Проблемы подобного характера, то есть понимание текста лишь в буквальном смысле, при неумении воспринимать интенциональность речевого поведения обобщаются как сематнико-прагматический синдром⁴. Оправданным кажется отнести принятое психолингвистикой четкое подразделение на языковую и коммуникативную (прагматическую) компетенции и к преподаванию иностранных языков, так как в процессе их усваивания в так называемых «искусственных» условиях достаточно ярко видна асимметричность описываемых компетенций.

Однако, принимая во внимание обиходное значение термина компетенция как умений, профессионализма и беглости, с помощью данной лексемы удобным стало называть успешность в более узких сферах применения языка (прагматическая компетенция, социолингвистичес-

¹ Стоит одновременно упомянуть, что в лингводидактическую литературу последних лет вошел термин «компетентность». Несмотря на факт, что понятия компетенция и компетентность не одинаковы по своему содержанию, то все равно они относятся к близким сферам, в результате чего трактуются зачастую попеременно, приводя тем самым к, как кажется, не всегда нужным отождествлениям, см. А.Н. Шукин: *Компетенция или компетентность*. «Русский язык за рубежом» 2008, № 5, с. 14–20.

² Н. Хомский: *Аспекты теории синтаксиса*. Пер. А.Е. Кибрика, В.В. Раскина, Е.Ш. Шовкуна. Москва: Флинта 1972, с. 9.

³ I. Kurcz: *Charakterystyka kompetencji językowej — teoria umysłu i pojęcia z nią związane*. В кн.: *Język jako przedmiot badań psycholingwistycznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Red. I. Kurcz, H. Okuniewska: Warszawa: Academica 2011, s. 107–120.

⁴ J. Szwabie: *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze. Ujęcie pragmatyczno-kognitywne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2008, s. 115–128.

кая компетенция, дискурсивная компетенция и др.), а также в других научных дисциплинах (методическая компетенция, переводческая компетенция), а в последние годы в общественно-социальном и профессионально-образовательном контексте (kluczowe kompetencje/ ключевые компетенции⁵). Данная тенденция позволяет нам ввести термин «билингвальная компетенция» для ситуации, когда языковая личность знает помимо родного и иные языки, причем сфера нашего интереса ограничивается лишь ситуацией, когда первый язык был усвоен естественным образом и ему приписан статус родного, зато русский как иностранный (или же один из иностранных) усваивался последовательным способом, главным образом в так называемых школьных условиях. Такой подход, по идее, не исключает роли и значения родного языка при изучении иностранного и не пренебрегает его ролью. Так понимаемая идея билингвальной компетенции интересна в плане организации ментального словаря и мыслительных (двуязычных) процессов языковой личности. Эти вопросы осмыслиются в работах представителей отдельных дисциплин: психолингвистики, нейролингвистики, когнитивной лингвистики, лингводидактики, обобщаясь также в последних трудах термином „ментальная лингвистика”⁶.

Опираясь на многочисленные труды по билингвизму, правомерным считаем учесть идею становления в сознании изучающего иностранный язык координативного способа организации двуязычной информации, при котором для каждого языка образуется ряд автономных рядов и соответствующих им кодов (координативный билингвизм)⁷. Идея выстраивания координативного сосуществования обоих языков говорит об образовании нового механизма для изучаемого языка:

Ukształtowane lub dopiero kształtujące się matryce strukturalne języka obcego, przyswajanego w procesie uczenia się na podstawie rejestrowania docierających do pamięci struktur [...] tworzą zarazem w niej (nowy) magazyn-mechanizm obcojęzyczny. Kształtujące się matryce strukturalne języka obcego są częściami składowymi magazynu-mechanizmu i jednocześnie go budują⁸.

⁵ M. Mazińska: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004, s. 19–23.

⁶ J. Mazurkiewicz-Sokołowska: *Lingwistyka mentalna w zarysie*. Kraków: Universitas 2010.

⁷ U. Weinreich: *Języki w kontakcie*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. Kurcz. Przeł. J. Suchecki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 43–56; Н.И. Забелина: *О билингвизме*. „Теория языка и межкультурная коммуникация”. Электронный научный журнал, выпуск № 2 <<http://tl-c.kursksu.ru/index.php?page=6&new=2>>, data dostępu 20.10.2011.

⁸ M. Szczodrowski: *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2004, s. 64.

Несмотря на приведенное выше положение, ряд современных психолингвистов отбрасывает идею становления нового мыслительного или же ментального „поля”. Их внимание привлекает идея „соперничества”, при которой оба языка находятся в постоянной активации, а перцепция или же продукция на одном из языков осуществляется путем тех лексем, словоформ, которые, конкурируя, «выиграли борьбу за первенство»⁹.

Одновременно учитываем, что в свободно конструируемых учеником высказываниях¹⁰ координативный этап опережается переводом с родного языка и последовательностью языковых действий (субординативный билингвизм по Вайнрайху, опосредованный по Беляеву, сложный (неадекватный) в терминологии Аврорина)¹¹, и, тем самым, реализация высказываний на изучаемом языке опережается формулировкой мысли на родном языке. Внутренняя речь, которая для родного языка выполняет функцию компенсации и организации речи¹², для иностранного языка на определенном этапе сводится к переводческой роли¹³, так как подтверждения значения иноязычных лексем учащийся ищет, скорее всего, в системе родного языка. Кроме того попытки строить иноязычную речь сводятся, главным образом, к поиску переводческих соответствий, которые на данном этапе чаще всего буквальны и дословны, в первую очередь образованы на лексическом, а не на прагматическом уровне. Есть лингвисты, по мнению которых внутренний перевод занимает значительный, а изредка даже и весь период в усваивании русского языка как иностранного поляками¹⁴.

⁹ F. Grosjean: *Mieszane przetwarzanie językowe — problemy, wyniki, modele*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. Kurcz. Przeł. J. Suchecki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 311–339.

¹⁰ Этот вопрос в меньшей мере касается многочисленных ситуативных фреймов, стереотипных актов речи, которые воссоздаются в типичных ситуациях, например этикетных высказываний.

¹¹ U. Weinreich: *Języki w kontakcie*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności...*, s. 43–56; Н.И. Забелина: *О билингвизме*. „Теория языка и межкультурная коммуникация”. Электронный научный журнал, выпуск 2 <<http://tl-c.kursksu.ru/index.php?page=6&new=2>>, data dostępu 20.10.2011.

¹² E. Zawadzka: *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1987, s. 51.

¹³ В науке принимается, что для внутренней речи родного языка характерен особый синтаксис, так что она предикативна (в изложениях Л. Выготского, А. А. Леонтева) или же субстантивна (по С. Рубинштейну), см. E. Zawadzka: *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 50.

¹⁴ Я. Генцель: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации предложения русского языка как иностранного*. «Русский язык за рубежом» 1992, № 2, s. 89–96.

Таким образом будем считать, что — в упрощенной форме — билингвальная компетенция в искусственных условиях выстраивается постепенно от мыслительной деятельности последовательного типа, сводящейся к переводу, до образования автономных семантико-прагматических групп и более свободного переключения кодов, строения речи без посредничества родного языка. Путь от своего рода «накладывания» разных аспектов систем и принципов применения языков в коммуникации к их самостоятельному сосуществованию не лишен многочисленных пересечений. Речь идет о трансфере, в том числе интерференции, или же интеръязыке, как промежуточной форме языка, которая в конечном итоге должна быть вытеснена. В этом, на наш взгляд, помогает применение элементов сопоставительного прогноза.

Необходимо отметить, что в данный момент в польской методике обучения иностранным языкам (главным образом английскому и немецкому, но также русскому) можно говорить о посткоммуникативном этапе¹⁵, предлагающем эклектическое сочетание разных методов и техник обучения¹⁶. Современное совмещение больше всего черпает из, еще недавно доминирующего в обучении, коммуникативного метода, след чего видим, например, в подготовке и критериях оценки Единых государственных экзаменов по иностранным языкам, в том числе и по русскому. Коммуникативный метод в своем чистом виде направлен на выработку у учащегося именно коммуникативной компетенции. Главная методическая цель — усваивать язык путем реализации коммуникативной интенции во время конверсации, так, что система изучаемого языка подчинена его применению в коммуникации, грамматика важна лишь в аспекте функции в реализованном акте речи, а естественность и ситуативность вытесняют родной язык ученика, без стремления эксплицировать взаимные сходства и различия на языковом, прагматическом и культурном уровнях и без попытки сделать процесс усваивания иностранного языка более осознанным. Предлагаемая здесь билингвальная компетенция, по идее, не исключает этих постулатов, предлагает лишь обратить внимание на приписанный их реализации культурный фон. Вопрос обучения русскому языку поляков специфичен из-за близости обоих языков. Позволим себе считать, что в польской аудитории в искусственных условиях идея «одноязычной естественности мышления» не в состоянии до конца выполнить поставленную цель. Целесообразным кажется, все-таки, также в рамках коммуникативного

¹⁵ W. Pfeiffer: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros 2001, s. 77.

¹⁶ H. Komorowska: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2005, s. 27.

подхода и при соблюдении одноязычной вербальной коммуникации на занятиях, в какой-то мере стремиться к системному упорядочению знаний, так, чтобы помочь учащимся осмыслить некоторые факты, прежде всего касающиеся контрастивности обоих языков на разных уровнях, что в дальнейшем может способствовать успешному применению языка в общении. Преподавательский опыт позволяет заметить, что без стремления сознательно опережать некоторые трудности прагматического и культурологического характера, большинству студентов очень трудно добиться успешности в коммуникации на межкультурном польско-русском уровне.

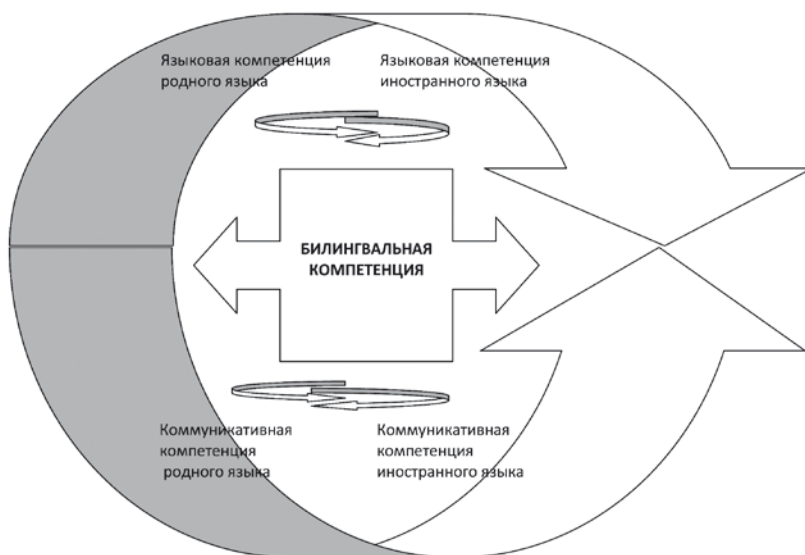
Просмотр названных идей когнитивной обработки иноязычной информации ведет нас к выводу, что при изучении русского языка поляками правомерно и целесообразно говорить об умении «подчинить себе» свое отечественное языковое мышление. Одна из техник — прием «опережения» отечественного мышления путем контрастивного сравнения словоформ и культурем обоих языков. Эта мысль недалека от выдвинутой Стивеном Крэшеном теории личного индивидуально-го мониторинга, основной принцип которой сводится к тщательному внутреннему наблюдению говорящего за своим языковым поведением, построением парадигм, выбором словоформ согласно норме и узусу изучаемого языка¹⁷. В предлагаемом понимании цель и результат овладения иностранным языком близок понятию становления «вторичной языковой личности»¹⁸, толкование которой, понимаемое как совокупность способностей (готовности) человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, в какой-то мере и вмещает в себя предлагаемый нами термин билингвальная компетенция.

Гипотетически намеченные зависимости условно иллюстрируем в виде данной ниже схемы. В принятом нами понимании она выстраивается как ситуация, когда языковая личность различает два разных кода на всех языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом) вместе с ситуациями их применения. Притом, несмотря на факт, что сфера языка и его применения в коммуникации для носителей родного языка практически взаимно слиты, в иностранном языке они только сближаются, стремясь тем самым к идеалу их смещения (эту зависимость иллюстрируем большими, по объему, стрелками. Поля, которые темнее, представляют родной язык, светлые — иностранный).

¹⁷ W. Klein: *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. Kurcz. Przeł. J. Okuniewski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2007, s. 114.

¹⁸ Н.Д. Гальскова: *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия 2009, с. 65–72.

Сложный процесс обработки информации как эффект знаний, опыта, эмоций, проходящий пока только в рамках отечественного восприятия мира, во многих ситуациях подчиняется трансферу с польского языка на русский, так что некоторые словоформы образуются в иноязычной речи переводческим путем или же нередко функционируют как своего рода «смещение языков» (намеченную зависимость условно представляют на схеме стрелки, которые потоньше). Но в конвенции иноязычной ситуации постепенно начинает строиться умение адекватно реагировать и воспринимать речь, как результат когнитивных операций, проходящих в рамках иностранного мышления¹⁹. Адекватность первичной и вторичной языковых ориентаций (в речевом поведении, ситуации, общении) иллюстрирует поле внутри схемы:



Рассматривая вопрос о становлении билингвальной компетенции, мы пришли к выводу, что оправдано соотнести его с вопросом о том,

¹⁹ Современные исследователи считают, что каждая теория усваивания языка (лингвистическая, бихевиористская, теория познания, модели переработки информации, теория усваивания языка путем общественных интеракции) описывает какой-то иной аспект языкового развития индивида, но ни одна не объясняет его полностью: J.B. Gleason, N.B. Ratner: *Przyswajanie języka*. Ц: *Psycholingwistyka*. Przeł. J. Bobryk i in. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 375–438. Такой вывод может вести к положению о сосуществовании разных типов и моделей усваивания языка в зависимости от индивида, его возраста, условий усваивания языка, конкретной ситуации и типа информации.

каким образом строится языковой образ мира конкретной личностью, сначала моно-, а затем и билингвальной. Границы этой дискуссии определены двумя научными подходами; имеется в виду универсальная структура языкового мышления и теория языкового детерминизма. С одной стороны, несмотря на анализ и особенности каждого отдельного языка, существует некий общий всем языкам перечень категорий, понятий, *lingua mentalis*, определяемый как общая для всех система мыслей, без которой трудно было бы определить общий фон коммуникации и сверхкультурное общение было бы весьма затруднительным и влекло бы за собой трудности на уровне взаимопонимания людей. Эти вопросы успешно разрабатываются, например, в рамках теории когнитивизма. Но, с другой стороны, согласно теории, построенной на учении Гумбольта, возможность и границы использования языка определены самим языком, в котором запечатлено определенное восприятие и ощущение мира. Язык дает субъективный образ мира, который осуществляется в нашем мышлении и в процессе строения речи. Согласно этому любой родной язык по-иному влияет на реципиента в тот момент, когда воспринимаются факты из окружающей его действительности, несколько по-иному строится картина мира, а в процессах общения иначе программируются грамматические особенности данного языка. Это ведет нас к более широкому обобщению, согласно которому носители разных языков опираются на иные образцы, особо выделяя одни отношения, одновременно не обращая внимания на другие²⁰. Но на современном этапе развития науки необходимо уитывать неразрывную связь уникальности и универсальности, так как:

Struktury każdego języka, stanowiące podstawę osobliwej działalności ludzkiej i przeznaczone przede wszystkim do międzyludzkiego porozumiewania, cechują się zarówno wyjątkowością w swojej ogólności, jak i różnorodnością w swoich szczególnych postaciach strukturalnych²¹.

Перейдем к иллюстрации приведенного выше положения. Например, грамматика польского языка выделяет тонкости в разграничении пола, что проявляется в глагольных формах множественного числа прошедшего времени:

my poszliśmy/my poszłyśmy, wy poszliście/wy poszłyście, oni poszli/one poszły,

²⁰ D.I. Slobin: *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. Dąbrowska, W. Kubiński. Przeł. O. i W. Kubiński. Kraków: Universitas 2003, s. 361–402.

²¹ M. Szczodrowski: *Glottokodematyka a nauka języków obcych...*, s. 11.

а также в самом местоимении 3-его лица мн. числа: oni/one. Грамматика русского языка не дает этого разграничения ни в формах местоимения (они), ни в глагольных формах: мы, вы, они / пошли, катались. Не акцентируется также различие в формах для одушевленных и неодушевленных существительных: бутылки, карандаши, коровы, тигры / лежали. Носителю польского языка, который учит русский язык, трудно дается не сама форма „пошли”, так как она, во-первых, сходна с польской формой 3 лица мн. числа, употребляемой по отношению к мужскому роду, а, во-вторых, одинакова для всех русскоязычных форм, что казалось бы проще по сравнению с отечественной грамматикой. Скорее всего это правило дается полякам трудно из-за языкового мышления, которое уже детерминировано «своим» восприятием окружающей действительности. Проблема подобного характера встанет перед носителем русского языка, которому придется определять действия с учетом мужской и женской точек зрения. Дополнительно трудным для освоения может оказаться принцип объединения в одну группу одушевленных существительных мужского рода, называющих представителей мужского пола (mężczyźni, panowie, chłopcy / usiedli), в то время как всем остальным формам приписана форма с окончанием на -ły: komputery, książki, ciastka / leżały (неодуш. сущ мужского, женского и среднего рода), tygrysy, panienki, dzieci / spały (одуш. сущ мужского, женского и среднего рода). Полагается, что применение иной грамматики иначе выстраивается в образах, запечатленных в словах, возможно также в оценках, заставляя как бы по-иному видеть одни и те же явления²².

Некоторые особенности в грамматическом, а нередко и в семантическом строе отдельных языков непосредственно связны с культурой. Интересно обратиться к положениям, для которых более убедительным объяснением различий в языковом поведении становится именно культура²³. Аспекты языка и его формальные репрезентации исследуются как черты, свойственные ему самому, но одновременно совместимы с конкретной приписанной этому языку, культурой. Поэтому на вышеуказанные грамматические различия обоих языков можно посмотреть и с этой перспективы. В польском культурном пространстве женщине приписывается непосредственно действующая роль и функция, в русском же — женскость воспринимается менее автономно. *Differentia specifica* не ограничивается лишь иными формами, иной экспрессией; она влечет за собой сложную систему познания и ориентации человека в своем пространстве, что неоднократно ведет носителей конкретных

²² D.I. Slobin: *Od „myśli i języka”...*, s. 361–402.

²³ Опираемся на установки Sapira, Whorfa, Voasa, разработанные в работе: D.I. Slobin: *Od „myśli i języka”...*, s. 361–402.

языков к своего рода стереотипизации мышления и поведения. Существенные различия покажет сопоставление мифа русской женщины с шаблонным образом польки в глазах россиян: «А вот есть такая женщина — русская женщина, есть такое место на земле — Россия, где женщины нисколько не уступают западным сестрам, но при этом еще и остаются женственными и милыми существами и не стремятся господствовать над мужчинами»²⁴, что, в намного более резкой форме, прозвучит в высказывании известной российской манекенщицы, для которой «отношение к российской женщине в России напоминает арабские обычаи. Все ожидают, что она будет рожать детей, прекрасно выглядеть и сидеть молча»²⁵. Тем временем «Женщина в польском обществе, даже средневековом, гораздо более свободна. Она сама может выражать свое мнение в некоторых случаях [...]. И это, конечно же, не могло не накладываться на отношения между женщиной и женщиной. То есть, польский мужчина просто не мог себе представить, что он может распоряжаться женщиной как вещью»²⁶. Это ведет к более обобщенной оценке на тему места и роли женщины в сознании польского мужчины: «Поляк даже в средневековом обществе все-таки видел в женщине личность, с которой нужно было считаться, и которую нужно было уважать»²⁷.

Несмотря на свою стереотипность, этот, все-таки иной, образ женщины сказывается, как кажется, на формах речевого поведения, на паралингвистике, знание которых несомненно входит в коммуникативную компетенцию. Итак, возьмем наблюдаемые в польском кругу акты приветствия. Мужчина может поздороваться с женщиной пожатием руки, так же, как и с мужчиной. В ситуации полилога женщина особо выделяется и с ней здороваются первой, перед мужчинами. Существует также обычай целовать женщину в руку, правда, немного архаичный, но все-таки наблюдаемый, особенно по отношению к женщинам «в возрасте» или в ситуациях, когда мужчина хочет показать себя особенно вежливым. Момент, когда поляк знакомится с русским речевым этикетом, должен обогащаться дополнительным комментарием культурологического характера, иначе некоторые ситуации в российском общении будут далеко непонятны, могут восприниматься как невежливость и несоблюдение речевого этикета, что в некоторых случаях может

²⁴ О. Рябов: *Миф о русской женщине в отечественной и западной историософии*. «Филологические науки» 2000, № 3, с. 28–37.

²⁵ Kobiety w Rosji traktuje się jak Arabki. 14.09.2009. www. Dziennik.pl.

²⁶ Т.Ляленкова: *Мужчина и женщина. Польские стереотипы*. Радио Свобода. 26.10.2006, 15:55. <www.svobodanews.ru>.

²⁷ Там же.

привести к иллюзивному самоубийству. Несовпадение культурем²⁸ не равнодушно для проблемы формирования негативных стереотипов, в данном случае национальных. Можно предполагать, что порядок вещей и оценка действительности, которой мы проникаем с детства параллельно с усваиванием родного языка ведут к тому, что зачастую культура сановится императивом для мышления, так как посредством культуры и языка осуществляется своего рода субъективизация мира. Для большинства носителей языка этот процесс остается неосознанным. При этом он «невероятно трудно поддается любым изменениям в ходу усваивания второго языка во взрослой жизни»²⁹.

В обсуждении проблемы билингвальной компетенции обратимся к примерам словоформ, неосознанное применение которых в новом иноязычном контексте может рождать коммуникативную неадекватность и прагматическую несоответственность. Они нередко определяются в методике как «ложные друзья переводчика», но в нашей интерпретации больше внимания уделяем проблеме познания обычаев, культурных особенностей, которые для данного языкового поведения становятся стереотипами. Приведем несколько примеров, в которых названия и денотаты в польском и русском языках разные, но содержание приписанных им соответствующих лексем многими поляками, изучающими русский язык, понимается одинаково.

Гимназия в России как элитарная, чаще всего платная школа, с каким-то уклоном, например, языковым, в которой могут обучаться дети с 1 по 11 класс в любых пределах (1–4, 9–11 класс) и *gimnazjum* в Польше как обязательный этап школьного обучения после шестилетки, который длится 3 года. *Gimnazjum* в своем современном виде в общественном сознании оценивается весьма отрицательно из-за проблем, вызванных возрастом подростков и связанным с этим рядом воспитательных трудностей. Такие же ситуативные несоответствия влечет за собой лексема «средняя школа», которая в России в период обучения включает начальную школу (3 года), неполное среднее образование (с 4 по 8 класс), а также обучение в 9, 10, 11 классах, которое завершается дипломом о полном среднем образовании и дает право поступать в вуз. В то время в Польше данная словоформа называет лишь трехлетнее

²⁸ «Под понятием “культурема” (термин был введен В.Г. Гаком) имеется в виду совокупность определенных знаков, которые и составляют национально-специфический фон (фоновые знания) соответствующей культурно-языковой общности». Л.В. Гарская: *Социокультурный аспект коммуникации: этнолингвистическая и лингводидактическая проблемы*. «Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация» 2002, № 3 <www.ebiblioteka.lt>, data dostępu 28.10.2011.

²⁹ D.I. Slobin: *Od „myśli i języka”...*, s. 361–402, s. 394.

обучение в лицее или техникуме, то есть в школе, которая дает право сдавать экзамены на аттестат зрелости и поступать в вуз. Данное описание позволяет судить, что повсеместно употребляемые поляками, изучающими русский язык, предложения типа: «После окончания начальной школы я перешла в гимназию. Затем я сдала выпускные экзамены и поступила в лицей»³⁰ не адекватны ощущениям носителя русского языка, которому чужды польские реалии.

Возьмем культураны иной сферы употребления. Борщ — национальное блюдо русской и украинской кухни имеет не очень много общего, кроме красного цвета, с супом, известным в Польше под названием *barszcz (czegwony)*. Так вот рождественский польский обычай описывается в учебных пособиях следующими словами:

Дню Рождества предшествует Сочельник. В Польше сочельником называется тоже праздничный ужин накануне Рождества, который состоит из 12-и блюд.

В большинстве — это постные блюда. На первое могут быть — уха, борщ с ушками, грибной суп...³¹.

Праздничный ужин состоит из 12 блюд. В этот вечер обычно сервируют на стол постные блюда, например, борщ с ушками или грибной суп...³²

Они создают неадекватный образ, так как в описании польской культураны имеется в виду суп без порезанных овощей, фасоли, картошки, мяса и густой сметаны; скорее всего более подходящим определением мог бы быть свекольный бульон или же польский борщ. Наверно и сами ушка более ощутимы, если соотнести их с похожим блюдом русской кухни: пельменами, или же с маленькими пирожками, варениками с грибной начинкой, **так называемыми** в Польше ушками с грибами³³.

Похоже культураны «коляда» не передает на русский язык того перлокутивного эффекта, замысел которого был заложен поляком в сформулированном по-русски предложении типа: «За столом все вместе поют коляды, а потом обмениваются подарками»³⁴.

³⁰ Sz. Ślusarski, I. Tiereszczenko: *Русский язык. Repetytorium tematyczno-leksykalne*. Poznań: Wągros 2010, s. 7.

³¹ M. Cieplicka, D. Torzewska: *Русский язык. Kompendium tematyczno-leksykalne 1*. Poznań: Wągros 2007, s. 78.

³² Sz. Ślusarski, I. Tiereszczenko: *Русский язык...*, s. 98.

³³ Проблема культураны религиозного характера в польском и русском языках уделено больше внимания в статье : O. Małysa, I. Nowak: *Tradycje religijno-kulturowe w prawosławiu i katolicyzmie w ujęciu lingwodydaktycznym*. „Przegląd Rysycystyczny” 2002, nr 2 (98), s. 84–94.

³⁴ Sz. Ślusarski, I. Tiereszczenko: *Русский язык...*, s. 98.

Коляда — это традиционная русская песня, которую пели ряженые; она имеет скорее народный характер, вмещает в себя пожелания счастья, богатства и урожая в Новом году. Kolędy же в польской культуре воспринимаются как песни, рассказывающие о рождении Иисуса, о вифлеемских яслях и трех волхвах. Эти песни в польском культурном пространстве со временем приобрели более общепольский, чем религиозный, характер, и подчеркивают особую праздничную атмосферу и семейный характер рождественских дней. Чтобы отличить их от народных *коляд* можно ввести определение *рождественские песни*, сравнивая их при этом с коннотациями, которые несут для большинства россиян *новогодние песни*. Приведенные выше примеры сводятся, скорее, к «называнию» поляками хорошо ощущаемого ими значения при помощи русских слов. Заложённая интенция хорошо понятна лишь полякам, изучающим русский язык, но трудно было бы ожидать достижения адекватного перлокутивного эффекта у коренного носителя русского языка или же представителя иной культуры, знающего русский язык. Не обращать внимания на эти, казалось бы, тонкие, но существенные, различия, значит не стремиться образовать у учащихся иной, чем своя, ориентации в мире.

В становлении билингвальной координации обратим внимание и на чисто языковые несоответствия. Проследим примеры, в которых — при соответствующих лексических рядах — в одном из языков одна синтагма заменяется иной формой, хотя денотат остается в принципе аналогичным:

СТОЛ

кухонный, операционный,
овальный, квадратный

также:

письменный стол

STÓŁ

kuchenny, operacyjny,
owalny, kwadratowy

но:

BIURKO

МЫТЬ

руки, пол, посуду

но:

ЧИСТИТЬ ЗУБЫ

MYĆ

ręce, podłogę, naczynia

также:

myć zęby

Как видно, в польском языке стол для работы нельзя определить прилагательным, так как название переходит в совершенно иное слово и класс существительных *biurko*, не имеющее ничего общего со стандартным словом «стол», что не безразлично для межъязыковой коммуникации. Применение в иноязычной речи единиц, специализация которых такая же, но одна из них конкретизируется более детально или

же немного иначе доставляет учащимся немало проблем. В процессе усвоения языка на пути к образованию навыков проходит разного типа мозговая обработка информации, что широко принимается во внимание в когнитивной методологии. Если опереться на данное положение, то в асимметрии, заложенной для овладения иноязычной речью, единицы поддаются особому типу сравнения: стандарт (польская единица) *versus* новый в русском языке — целевой — объект. Если лексемы совпадают, что в польско-русском соотношении явление нередкое (университет, читать, пишешь, осторожный, только /uniwersytet, czytać, piszesz, ostrożny, tylko), то коммуникация проходит успешнее, так как денотат называется тем же словом, благодаря чему обеспечивается стандарт высказывания.

Немалые проблемы вызывают случаи, когда нарушаются принятые для поляков стандарты словосочетаний, что в приведенных ниже примерах вызвано многозначностью слов:

НОМЕР 2,3, 4 также: в гостинице	NUMER '2,3,4' но : POKÓJ W HOTELU
ПОПАСТЬ в центр города но: ПОСТУПИТЬ в вуз	DOSTAĆ SIĘ do centrum miasta также: dostać się na studia, zostać studentem
УЧИТЬСЯ где? в университете как? неважно как долго? два года почему? по собственному желанию но: ИЗУЧАТЬ что? русский язык	STUDIOWAĆ gdzie? na uniwersytecie jak? przeciętnie, tak sobie jak długo? dwa lata dlaczego? z własnej chęci также: studiować język rosyjski
УЧИТЬСЯ что делать? говорить по-русски к чему? к экзамену но: УЧИТЬ что? математику, стихотворение	UCZYĆ SIĘ mówić po rosyjsku do egzaminu также: uczyć się matematyki, wiersza
УЧИТЬ кого? чему? иностранцев польскому языку кого? что делать?	UCZYĆ kogo? czego? obcokrajowców języka polskiego кого? co robić?

ребенка плавать	dziecko pływać
также:	но:
учить что? таблицу умножения	UCZYĆ SIĘ TABLICZKI MNOŻENIA

Такого типа примеры очень часто порождают у поляков гибридные конструкции типа: употребляемое в контексте автобиографии *я попала в вуз два года тому назад, мыслительные кальки *я изучаю в вузе, *я учусь математику, или же конструкции дополнительно детерминированы интерференцией в управлении глагола (учить что?/uczyć się czego?) *я учусь стихотворения. Трудно считать их лишь переходными формами на пути к становлению коммуникативной адекватности, так как они наблюдаются в речи студентов даже на продвинутом этапе обучения.

Если принять, что изучение иностранного языка, кроме овладения готовыми схемами и изучения привычных для данной культуры и языка стандартов, сводится к переработке уже имеющейся информации³⁵, а «автоматизация навыков уже не находится в жесткой зависимости от количества практики, но от правильной ее организации»³⁶, то в искусственных условиях и при сильном сходстве обоих языков, полезно организовать учебный материал таким образом, чтобы как можно успешнее расширять умения, обогащая их знаниями и сопоставлением языкового и культурологического характера и, тем самым, помогать категоризацию, реализованную отдельными учениками. На наш взгляд применение контрастивной тренировки с осознанием данных различий уже на этапе их фиксации помогает в успешном их использовании в коммуникации.

Позволим себе процитировать мысль ученого: «Czy odpowiedzialność za konstruowanie wyrażeń powinna być przypisana „gramatyce”, czy też powinna spoczywać na użytkowniku języka korzystającemu z pełnego wachlarza psychologicznych i kontekstualnych zasobów?»³⁷. Если параф-

³⁵ Понимание усваивания языка как обработки поступающей информации конкретной языковой личностью, в которой ошибки считаются лишь переходным этапом, а учащийся сам в состоянии справиться с ними в соответствующий момент, дан в психолингвистической интерпретации изучения иностранного языка. С.Е. Snow: *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*. W: *Psycholingwistyka*. Red. J.B. Gleason, N.B. Ratner. Przeł. J. Bobryk i inni. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005, s. 477–506. Принимаем это положение, обогащая его лингвистической и культурологической интерпретацией.

³⁶ А.В. Щепилова: *Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании*. «Иностранные языки в школе» 2003, № 2, с. 5–11.

³⁷ R.W. Langacker: *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego...*, s. 30–117.

разировать «грамматику» в духе когнитивного подхода, то правомерно понимать ее как совокупность черт³⁸, складывающихся на «язык» и обобщать ее как своеобразный толчок, который в некоторой степени дается индивиду «извне». А если так, то в искусственных условиях роль «толчка» выполнена учителем, учебными пособиями, выбором метода работы и способа объяснения материала. В ситуации близости обоих языков, когда на усваивание материала отводится реально всего лишь несколько часов в неделю, положительным стимулом может оказаться «школьная» осознанность. Предполагаем, что в образовании билингвальной польско-русской компетенции некоторые речевые навыки могут намного успешнее формироваться на базе предварительного их осознания, что недалеко от разграничения «стратегий овладения языком и стратегий преодоления коммуникативных затруднений»³⁹. Эти принципы были заложены в разработанных российской школой сознательно-сопоставительном методе, идеи которого даны Леонидом Щербой, сознательно-практическом методе, предложенном Борисом В. Беляевым, сохраняющем позиции коммуникативного подхода «при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры»⁴⁰. Они близки также разрабатываемому в последние годы в России коммуникативно-когнитивному подходу, который стремится «обеспечить ученику возможность извлечь максимум из уже имеющихся знаний и умений» — но, поскольку эти знания и умения в основном «родные», то не удивителен постулат включения в обучение элемента осознания некоторых трудностей.

В современной польской русистике на данный момент методическая установка по этим вопросам по ходу обучения языку не достаточно четкая. В плане общего направления русский язык подчиняется — предлагаемой для преподавания и других иностранных языков в Польше — коммуникативной и посткоммуникативной тенденции.

³⁸ „W gramatyce kognitywnej wyróżnia się trzy poziomy opisu wyrażen językowych: fonologiczny, semantyczny i poziom relacji symbolizacji zachodzącej między nimi” — J.R.Taylor: *Gramatyka kognitywna*. Przeł. E. Tabakowska. Kraków Universitas 2002, s. 23–24; „[...] w gramatyce kognitywnej nie ma podziału na semantykę, która bada znaczenia dosłowne i pragmatykę, badającą znaczenia w kontekście ich użycia” — J. Mazurkiewicz-Sokołowska: *Lingwistyka mentalna w zarysie*. Kraków: Universitas 2010, s. 34.

³⁹ А.В. Залевская: *Вопросы теории овладения вторым языком*. Тверь: Тверский государственный университет 1996, с. 33.

⁴⁰ А.Н. Щукин: *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: Филоматис, 2010, с. 195.

Izabela Nowak

O KSZTAŁTOWANIU SIĘ KOMPETENCJI BILINGWALNEJ

Streszczenie

Kompetencja bilingwalna została zinterpretowana jako rozszerzenie struktury myślenia i działania językowego (kompetencja językowa i kompetencja komunikatywna) o dodatkowy język obcy. Schemat bilingwalny opiera się na wzajemnej korelacji języka ojczystego i języka obcego ucznia (nawet jeśli jest to dla niego jeden z języków obcych) w jego modelu umysłowym (etap podporządkowany ojczystemu myśleniu, skorelowany z nim i współrzędnie złożony). Jednocześnie w specyfice kompetencji polsko-rosyjskiej silnie zaakcentowano determinizm ojczystego myślenia, języka, kultury, zwyczaju społecznego. W związku z tym skuteczność bilingwalna polsko-rosyjska w znacznej mierze promuje zachowanie, które ma na celu przełamanie transferu i myślenia zaprogramowanego przez bliskie — a jednak odmienne — postrzeganie świata. Niezależnie od podejścia komunikacyjnego i w ramach niego efektywność procesu dydaktycznego w omawianym zakresie w tak bliskich sobie językach może opierać się — paradoksalnie — na świadomym kontraście uwzględniającym specyfikę obu kultur i języków, co pokazano na konkretnych przykładach.

Izabela Nowak

ON FORMATION OF BILINGUAL COMPETENCE

Summary

Bilingual competence has been interpreted as the extension of thinking and language activity structure (language competence and communicative competence) through addition of another foreign language. The bilingual scheme is based on a mutual correlation of the mother tongue and the learner's foreign language (even if it is one of foreign languages s/he knows) in his/her mental model (i.e. stage controlled by thinking in mother tongue, correlated with it and coordinate). Also, with reference to specificity of Polish-Russian competence, a strong emphasis has been put on determinism of mother-tongue thinking, language, culture and social habit. Therefore bilingual effectiveness promotes to a large extent behavior which is to overcome the transfer and the way of thinking programmed by close but still different perception of the world. Regardless of the communicative approach and according to it, effectiveness of teaching the discussed content area can, paradoxically, be based on deliberate contrast taking into account specificity of both cultures and languages, which is illustrated by the examples provided by the author.