

9

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Wychowanie dwujęzyczne
w przedszkolu.

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 9

Komitety Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący)
dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Rada Naukowa

prof. Tomasz Czarnecki (przewodniczący)
prof. Adam Elbanowski, prof. Elżbieta Jamrozik, prof. Anna Tylusińska-Kowalska,
prof. Aleksander Wirpsza, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska,
dr hab. Silvia Bonacchi, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiefko

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2013

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr Anna Borowska,
dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zając

Skład i redakcja techniczna

mgr Agnieszka Kaleta

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-08-7

Wydanie drugie

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu* jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: sn.ikla@uw.edu.pl

www.sn.ikla.uw.edu.p

Spis treści

WSTĘP	6
1. ROZWÓJ JĘZYKOWY, POZNAWCZY I SPOŁECZNY DZIECKA	12
1.1. Historia badań nad rozwojem mowy dziecka, dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym	12
1.2. Teorie rozwoju mowy.....	17
1.3. Charakterystyka rozwojowa dzieci w wieku przedszkolnym	22
1.3.1. Fonetyka i fonologia	22
1.3.2. Morfologia.....	26
1.3.3. Składnia.....	30
1.3.4. System semantyczny.....	34
1.3.5. Kompetencja komunikacyjna	42
1.3.6. Rozwój poznawczy i społeczny.....	46
1.4. Podsumowanie.....	47
2. POJĘCIE DWUJĘZYCZNOŚCI.....	50
2.1. Kompetencja językowa jako miara dwujęzyczności	50
2.2. Drogi do dwujęzyczności: dwujęzyczność naturalna a dwujęzyczność kulturowana	53
2.3. Parametr wieku a przyswajanie języka drugiego	56
2.4. Formy dwujęzyczności.....	60
2.4.1. Dwujęzyczność czysta a dwujęzyczność mieszana.....	60
2.4.2. Dwujęzyczność wzbogacająca a dwujęzyczność zubażająca	61
2.5. Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka.....	63
2.6. Dwujęzyczność a rozwój intelektualny dziecka	65
2.7. Czynniki socjopsychologiczne w rozwoju języka drugiego.....	69
2.7.1. Czynniki społeczne.....	70
2.7.2. Nastawienie i motywacja	71
2.7.3. Rodzaje i jakość kontaktów	73
2.7.4. Czynniki indywidualne	74
2.8. Podsumowanie.....	75
3. WYCHOWANIE DWUJĘZYCZNE	77
3.1. Próba definicji pojęcia wychowania dwujęzycznego.....	77
3.2. Wychowanie dwujęzyczne dziecka w rodzinie lub w środowisku wielojęzycznym.....	79
3.3. Dwujęzyczne wychowanie w szkole i przedszkolu.....	84
3.3.1. Tradycyjne formy wczesnego nauczania języka obcego w szkole.....	85
3.3.2. Programy bilingwalne.....	88
3.3.3. Szkoły zagraniczne	96

3.4. Ocena wybranych programów wychowania dwujęzycznego dzieci w wieku przedszkolnym	97
3.4.1. „Język angielski dla dzieci”	97
3.4.2. „Spotkanie z językiem angielskim w przedszkolu”	98
3.4.3. „Zanurzenie w języku angielskim”	101
4. PROJEKT PROGRAMU WYCHOWANIA DWUJĘZycznego W POLSKIM PRZEDSZKOLU	104
4.1. Wychowanie dwujęzyczne w Polsce	104
4.2. Warunki realizacji i powodzenia programu	108
4.3. Cele wychowania dwujęzycznego	113
4.4. Organizacja i struktura programu	115
4.5. Curriculum	117
4.6. Zagadnienia metodyczne	119
4.7. Kompetencje nauczycieli i wychowawców	121
4.8. Materiały glottodydaktyczne	122
4.9. Kontynuacja wychowania dwujęzycznego w szkole	123
5. UWAGI KOŃCOWE	125
6. BIBLIOGRAFIA	128

Wstęp

W obliczu przemian politycznych i ekonomicznych zachodzących obecnie na całym świecie znajomość języków obcych odgrywa coraz ważniejszą rolę zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. W dobie postępującej globalizacji i integracji narodów i kultur nie sposób przecenić korzyści płynących z umiejętności posługiwania się nie tylko językiem ojczystym. W warunkach rozwijającej się dynamicznie międzynarodowej komunikacji, postępu w dziedzinie rozwoju technologii informacyjnych i multimedialnych, ekspansji języków specjalistycznych, niewystarczające wydaje się nabywanie umiejętności językowych na poziomie podstawowym. Aby móc w pełni korzystać ze zdobyczy współczesnej cywilizacji, młodzi ludzie powinni zdobywać kompetencje w zakresie języków obcych, która umożliwiłaby im podejmowanie studiów i pracy zawodowej w środowiskach wielojęzycznych. Powinni oni dążyć do osiągnięcia w swoim rozwoju językowym kompetencji określanej mianem „dojrzałości akademickiej”, czyli umiejętności wykonywania operacji poznawczych w danym języku obcym (por. 2.1. i 3.3.2.). Wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego, a w szczególności programy wychowania dwujęzycznego, są szansą rozwoju takich właśnie kompetencji językowych.

Opinia, że w dzisiejszym świecie znajomość języków obcych oznacza dla młodych ludzi lepsze szanse zawodowe, stymuluje ogólnospołeczne zainteresowanie problematyką nauczania języków obcych i poszukiwanie skutecznych metod nauczania języków obcych w warunkach edukacyjnych. Sytuacja w szkolnictwie zmieniła się pod tym względem w ostatnich latach w znacznym stopniu. W Europie dokonuje się daleko idąca integracja – Unia Europejska, której obywatele posiadają prawo do przemieszczania się, osiedlania się oraz podejmowania pracy w dowolnym kraju członkowskim stała się już rzeczywistością. Taki rozwój wydarzeń ma bezpośrednie konsekwencje dla nauczania języków obcych w tych krajach. Już na początku lat sześćdziesiątych Rada Europejska zwracała uwagę na znaczenie nauczania języków obcych dla integracji w Europie i korzystanie z wolności i praw przez jej obywateli (M. Stawna 1991: 14). Kraje członkowskie Unii Europejskiej realizują od dawna założenia polityki językowej, której celem jest umożliwienie ich obywatelom opanowania co najmniej dwóch języków obcych i której wynikiem było powstanie wielu nowych programów edukacyjnych. W wielu z tych krajów dzieci uczą się już od lat siedemdziesiątych obowiązkowo pierwszego języka obcego od 1, 2 lub 3 klasy szkoły podstawowej (por. 3.3.1.). W centrum zainteresowania UE znajdują się także wysiłki mające na celu zwiększenie efektywności nauczania języków obcych w okresie przedszkolnym (R. de Cilia 1994: 11, H. Wode 1995: 10).

W Polsce sytuacja wygląda nieco inaczej. W polskim systemie szkolnictwa nauka języka obcego rozpoczynała się do tej pory z reguły dopiero w 5 klasie szkoły podstawowej. Mimo to wielu nauczycieli i rodziców wyrażało i nadal wyraża zainteresowanie wcześniejszym rozpoczęciem nauki języka obcego – wiele projektów jest prowadzonych szczególnie w szkołach i przedszkolach niepublicznych, ale nie tylko. Również wiele szkół publicznych w gminach, w których pozwalają na to środki

finansowe, stara się o rozszerzenie swojej oferty edukacyjnej o naukę pierwszego języka obcego w klasach 1 – 3.

Jednocześnie jednak wciąż mamy często do czynienia z uprzedzeniami wobec wczesnej dwujęzyczności i jej niepożądanych skutków dla rozwoju dziecka. Poza tym istnieje szeroko rozpowszechniony pogląd na to, iż uczenie małych dzieci języka obcego jest niezwykle trudne od strony metodycznej, wymaga wielu wysiłków zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów, i wiąże się często z niezadowolającymi rezultatami w rozwoju kompetencji językowej tych ostatnich. Obserwacja rzeczywistości podpowiada nam, że tak naprawdę dzieci są w stanie nauczyć się drugiego języka tylko wtedy, gdy wychowywały się w rodzinie dwujęzycznej lub część swego dzieciństwa spędziły zagranicą.

Mimo to wielu rodziców jest przekonanych o tym, że możliwie wczesny kontakt dziecka z językiem innym niż jego język ojczysty jest dla jego rozwoju bardzo korzystny. Twierdzenie, że małe dzieci w warunkach naturalnych przyswajają język obcy niemal „niechcący”, niezwykle szybko i łatwo, nie jest dla wielu ludzi niespodziewanym odkryciem czy kontrowersyjnym poglądem, ale faktem znanym często z własnego doświadczenia. Prawie każdy mógłby znaleźć w swoim bliższym lub dalszym otoczeniu przykłady na to, jak dzieci próbują poradzić sobie ze swoją wrodzoną umiejętnością obcowania z językami obcymi. Niektóre z tych eksperymentów są prowokowane przez rodziców celowo, inne są wymuszone sytuacją życiową rodziny (np. w przypadku emigracji); niektóre przynoszą pozytywne rezultaty, a niektóre kończą się fiaskiem, a nawet mogą powodować szkody i zaburzenia w rozwoju dziecka. Na pytanie, dlaczego tak się dzieje, spróbuję odpowiedzieć w tej pracy.

Adresatami niniejszej pracy są nauczyciele i wychowawcy przedszkolni, studenci kierunków językowych i pedagogicznych, władze i urzędnicy odpowiedzialni za edukację przedszkolną, a także wszyscy rodzice, którzy pragną wychowywać dwujęzycznie swoje dzieci.

Celem pracy jest zaprezentowanie i uzasadnienie, na podstawie literatury przedmiotu oraz analizy doświadczeń empirycznych, koncepcji dwujęzycznego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, czyli dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Zadaniem tej książki z pewnością nie będzie ukazanie „cudownej drogi” wychowania w pełni bilingwalnego indywiduum, podanie recepty na „wyprodukowanie” dwujęzycznego dziecka, lecz jedynie przedstawienie koncepcji, która, stanowiąc niejako pomost pomiędzy doświadczeniem i wiedzą potoczną na temat sukcesów, jakie odnoszą dzieci w przyswajaniu języka, a wiedzą naukową na ten temat, posiada ugruntowane teoretycznie i praktycznie szanse powodzenia. Aby ten cel osiągnąć, musiałam przede wszystkim dokonać analizy czynników, które wpływają na językowy i poznawczy rozwój dziecka, a następnie spróbować z analizy tej wyciągnąć wnioski dotyczące wychowania i kształcenia dzieci. Model wychowania dwujęzycznego dzieci, który zaprezentuję, opiera się z jednej strony na modelu kanadyjskiej immersji, a także na kilku europejskich projektach wychowania bilingwalnego dzieci. Prezentacja i ocena tych projektów również znajdzie się w tej pracy. Z drugiej strony podstawą modelu jest „Program wychowania dzieci w przedszkolu” obowiązujący w Polsce.

Jak wynika z tego krótkiego wprowadzenia, praca niniejsza musi objąć co najmniej dwa obszerne problemy badawcze. Z jednej strony są to badania nad rozwojem językowym dzieci, w szczególności nad dziecięcą dwujęzycznością, z drugiej zaś – problematyka metodyki i dydaktyki języków obcych dzieci w warunkach edukacyjnych.

Jednym z centralnych zagadnień pojawiających się w kontekście rozważań o wczesnym nauczaniu języków obcych jest pytanie, czy istnieje optymalny wiek rozpoczęcia nauki drugiego języka. o tym problemie napisano wiele, niemniej jednak w bogatej literaturze przedmiotu nie znajdziemy jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. We współczesnej psycholingwistyce kwestia optymalnego okresu w życiu człowieka dla rozpoczęcia nauki języka obcego pozostaje niewyjaśniona. Niemniej jednak okres przedszkolny uważany jest za okres szczególnie korzystny dla rozwinięcia dwujęzyczności zrównoważonej, czyli kompetencji porównywalnej z kompetencją jednojęzycznego mówcy rodzowitego każdego z tych języków. Wiek dziecka nie jest jednak jedynym czynnikiem decydującym o sukcesie nauki. Wielu badaczy (np. J. Macnamara 1977) zwraca uwagę na inne aspekty, które decydują o jej powodzeniu lub niepowodzeniu. Chodzi tu przede wszystkim o warunki, w których przebiega proces rozwoju dwujęzycznego, a w szczególności sytuację socjolingwistyczną dziecka i jego rodziny, a także typ nauczania dwujęzycznego, nastawienie dziecka i jego rodziny do nowego języka, motywację do nauki, metody nauczania, pomoce naukowe itp. Wszystkie te problemy zostały poruszone i omówione również w tej pracy.

Centralnym problemem tego opracowania będzie więc pytanie, od jakich kryteriów i warunków zależą pozytywne lub negatywne skutki dwujęzyczności, jakie teoretyczne i praktyczne warunki muszą być spełnione, aby proces przyswajania języka obcego przebiegał pomyślnie oraz jakie środki należy stosować, jakich błędów unikać, aby tego procesu nie zakłócać, lecz go wspomagać.

W pracy tej chcę pokazać, że wczesny kontakt z językiem innym niż język ojczysty dziecka może mieć, jeżeli spełnione zostaną pewne warunki, bardzo dobry wpływ zarówno na językowy, jak i poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój dziecka. Chcę udowodnić, że spotkanie z językiem obcym w wieku dziecięcym nie musi być eksperymentem o niewiadomym rezultacie, przeprowadzanym kosztem dzieci, lecz celem wychowawczym, do którego należy dążyć, ponieważ w ten sposób zapewnimy dziecku optymalny rozwój jego inteligencji i zdolności i umożliwimy osiągnięcie bardzo wysokiego stopnia kompetencji w języku obcym.

Struktura pracy

Część 1. poświęcona jest rozwojowi językowemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka. W części tej znajdzie się rozdział, w którym przedstawię pokrótce najważniejsze wyniki badań naukowych na temat przyswajania mowy, dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego. W rozdziale tym znajdzie się także rys historyczny tych badań, ze szczególnym uwzględnieniem osiągnięć dokonanych w Polsce.

Koncepcja wychowania dwujęzycznego, w ramach której modelowane są proce-

sy rozwoju językowego dzieci (zarówno w języku drugim, jak i w języku ojczystym) musi powstać w oparciu o pewną koncepcję języka. Sposób rozumienia tego, czym jest język ludzki, determinuje bowiem rozumienie tego, czym jest akwizycja języka i kształtuje tym samym podejście do procesów zachodzących w trakcie nabywania i rozwoju mowy. Zaproponowana w tej pracy koncepcja wychowania dwujęzycznego opiera się na teorii języka jako pewnej ludzkiej właściwości, jako jego kompetencji umożliwiającej mu aktywny udział w kontaktach z partnerami komunikacyjnymi, oraz na teorii rozwoju językowego jako rozwoju całego człowieka, jego wrodzonych zdolności i predyspozycji, w kontaktach z otoczeniem. Koncepcje te zostaną przedstawione na tle innych teorii lingwistycznych, które do dzisiaj odgrywają w nauce znaczącą rolę, wyznaczając pewne kierunki badań naukowych. Na tym tle zostaną także nakreślone procesy rozwoju poszczególnych składników wiedzy językowej człowieka: składnika fonologicznego, morfosyntaktycznego, semantycznego oraz pragmatycznego. Część tę zakończy próba odpowiedzi na pytanie, jakie sprawności językowe i intelektualne posiadają dzieci w wieku przedszkolnym, oraz jakie wnioski należy z tego wyciągnąć, opracowując koncepcję efektywnego programu nauczania języka drugiego dzieci w tym wieku.

W części 2. znajdują się rozważania nad pojęciem dwujęzyczności. Znalazienie jednoznacznej i zadowalającej definicji tego pojęcia nie jest wcale proste, ani łatwe. Zjawisko dwujęzyczności jest bowiem bardzo złożone i stanowi obiekt badań wielu dyscyplin naukowych: m.in. lingwistyki, psychologii i pedagogiki. Każda z tych dziedzin bada wybrane aspekty dwujęzyczności i konstruuje własne definicje tego pojęcia. W tej pracy również zostaje podjęta próba zdefiniowania pojęcia dwujęzyczności w oparciu o wybrane kryteria, takie jak stopień opanowania obydwu języków, indywidualną ocenę własnej dwujęzyczności osób bilingwalnych, możliwości systematycznych pomiarów kompetencji językowej, metodę opanowania drugiego języka (dwujęzyczność naturalna a dwujęzyczność kultywowana), a także skutki dwujęzyczności dla ogólnego rozwoju dziecka (dwujęzyczność wzbogacająca a dwujęzyczność zubażająca).

W części tej znajdzie się także rozdział poświęcony parametrowi wieku rozpoczęcia nauki drugiego języka i jego wpływu na osiągnięcia w rozwoju kompetencji uczniów w tym języku. W rozdziale tym postawię pytanie o optymalny wiek rozpoczęcia nauki języka drugiego/obcego oraz spróbuję przedstawić argumenty przemawiające za tym, iż wiek przedszkolny jest okresem szczególnie korzystnym dla rozwoju dziecięcej dwujęzyczności. Jednym z nich jest niewątpliwie ogromna rola, jaką pełni przedszkole w aktywnym wspieraniu wszechstronnego rozwoju dziecka.

Kolejne rozdziały tej części poświęcone są badaniu wzajemnych zależności zachodzących pomiędzy dwujęzycznością dziecka a jego rozwojem językowym, intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Skupię się w nich na porównaniu osiągnięć dziecka w rozwoju mowy w sytuacji, w której odbywa się on w środowisku monolingwalnym oraz w sytuacji, w której w otoczeniu dziecka występują dwa różne języki. Spróbuję pokazać, iż wówczas, gdy spełnione są określone warunki, obecność dwóch języków w środowisku dziecka nie tylko nie zaburza jego rozwoju językowego, lecz może wpływać na dziecko bardzo stymulująco. Także wzajemna zależność pomiędzy dwujęzycznością a inteligencją należy do najbardziej interesu-

jących zagadnień badawczych psycholingwistyki i jest przedmiotem wielu badań naukowych. W literaturze przedmiotu znajdujemy wyniki badań dokumentujących zarówno negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój inteligencji dziecka, jak i wpływ ze wszech miar pozytywny. Jeszcze inne badania pokazują, że nie istnieje żaden bezpośredni związek pomiędzy dwujęzycznością a inteligencją. W rozdziale 2.6. pokażę, jak doszło do uzyskania tak przeciwstawnych ocen tego zjawiska, a także udowodnię, iż w sprzyjających warunkach rozwój dwujęzyczny dziecka może mieć bardzo korzystny wpływ na rozwój jego inteligencji.

Ostatni rozdział części 2. poświęcony jest analizie wpływu czynników socjopsychologicznych, takich jak sytuacja społeczna i ekonomiczna rodziny, motywacja i nastawienie dziecka oraz jego rodziny wobec drugiego języka, intensywność kontaktu z drugim językiem oraz indywidualne predyspozycje dziecka, na sukces lub niepowodzenie procesu akwizycji drugiego języka.

Część 3. dotyczy różnych form i koncepcji wychowania dwujęzycznego dzieci. W tym miejscu przedstawię po pierwsze typologię modeli wychowania dwujęzycznego dziecka w rodzinie lub w środowisku dwujęzycznym, po drugie zaś – programów wychowania bilingwalnego w warunkach edukacyjnych. Scharakteryzuję i poddam krytycznej analizie motywów, cele i strategię wychowania dwujęzycznego w odniesieniu do proponowanej przeze mnie w dalszej części pracy koncepcji programu dla polskiego przedszkola.

W tej części znajdzie się także opis i porównanie trzech projektów wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu: „Język angielski dla dzieci” jako przykład wczesnego nauczania języka obcego, „Spotkanie z językiem angielskim w przedszkolu” jako przykład programu wczesnej częściowej immersji (*early partial immersion*) oraz „Zanurzenie w języku angielskim”, w którym język obcy jest językiem komunikacji w przedszkolu (wczesna całkowita immersja – *early total immersion*). Wszystkie projekty prowadzone są w niemieckojęzycznych przedszkolach w Wiedniu.

Część 4. stanowi projekt programu wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu. Koncepcja ta zostanie zaprezentowana na tle doświadczeń uzyskanych w innych programach edukacji bilingwalnej w Polsce. W tej części omówię warunki realizacji i powodzenia programu, cele wychowania dwujęzycznego, zasady organizacji i strukturę programu, curriculum przedszkola dwujęzycznego, zagadnienia metodyczne, problematykę kompetencji nauczycieli i wychowawców przedszkolnych oraz materiały glottodydaktyczne do nauki języka drugiego w przedszkolu.

Jeżeli chodzi o warunki konieczne dla urzeczywistnienia idei wychowania dwujęzycznego małych dzieci, to są to m.in. sprzyjający kontekst socjolingwistyczny, odpowiednia grupa adresatów projektu, optymalne warunki organizacyjne, logistyczne i finansowe, a także odpowiedni wybór języka drugiego/obcego. W rozdziale poświęconym tym zagadnieniom pokażę, że warunki te mogą być z łatwością spełnione w dowolnym polskim przedszkolu.

Cele wychowawcze przedszkola bilingwalnego nie różnią się w zasadzie niczym od celów przedszkola monolingwalnego. Są one jedynie poszerzone i uzupełnione o specyficzne cele językowe. Zadaniem każdego przedszkola jest aktywne wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka: rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjo-

nalnego i społecznego, a także rozwoju jego osobowości i tożsamości. Przedszkole powinno ponadto kształtować i rozwijać dziecięce zainteresowania i zdolności, wspomagać jego naturalną chęć zdobywania wiedzy o sobie, swoim środowisku i o świecie. Oprócz tego ważnym zadaniem przedszkola jest przygotowanie dziecka do podjęcia przez nie nauki w szkole. Wszystkie wyżej wymienione cele mogą być realizowane z powodzeniem w przedszkolu dwujęzycznym.

W kolejnym rozdziale tej części przedstawione są możliwości organizacji grup dwujęzycznych w przedszkolu w zależności od wyborów i decyzji podjętych przez rodziców i wychowawców. Język drugi może bowiem stać się jedynym językiem komunikacji w przedszkolu (*early total immersion*) lub obydwa języki mogą być obecne w środowisku przedszkolnym (*early partial immersion*). W drugim przypadku istnieje kilka różnych strategii wprowadzenia języka drugiego obok języka ojczystego dzieci do ich codziennych zajęć i zabaw. Strategie te zostały przedstawione i omówione w dalszej części tego rozdziału.

Rozdział poświęcony curriculum dla przedszkola dwujęzycznego zawiera propozycję, która uwzględnia zalecenia „Programu wychowania dzieci w przedszkolu” obowiązującego w Polsce.

Następny rozdział odnosi się do problemów metodycznych. Na temat szczegółowych zagadnień dydaktyki programów wychowania dwujęzycznego nie można niestety znaleźć zbyt wiele w bogatej skądinąd literaturze przedmiotu. Niemniej jednak w tym rozdziale spróbuję podać kilka wskazówek dla nauczycieli i wychowawców, dotyczących technik pracy z dziećmi uczącymi się języka drugiego w przedszkolu.

Nauczyciele i wychowawcy pragnący brać udział w programach wychowania dwujęzycznego w przedszkolu powinni posiadać ściśle określone kompetencje, które omówione są w kolejnym rozdziale. Przede wszystkim powinni oni posiadać wykształcenie pedagogiczne, uprawniające ich do pracy z małymi dziećmi, powinni także legitymować się dobrą znajomością obydwu języków, oraz posiadać wiedzę na temat metodyki i dydaktyki danego języka drugiego jako obcego.

Bez odpowiednich materiałów i pomocy naukowych przeprowadzenie projektu wychowania dwujęzycznego wydaje się niemożliwe. W rozdziale poświęconym temu zagadnieniu zaproponuję sposoby zdobywania, a także samodzielnego tworzenia takich właśnie materiałów.

Końcowy rozdział części 4. zawiera podsumowanie rozważań na temat wychowania dwujęzycznego w przedszkolu. Wynika z nich, że do pełnego sukcesu tego procesu, czyli do rozwinięcia przez dzieci pełni kompetencji w obydwu językach, niezbędna jest jego kontynuacja w szkole. Rozdział ten jest więc swoistym apelem o powszechność i dostępność edukacji bilingwalnej na wszystkich szczeblach polskiego szkolnictwa.

1. Rozwój językowy, poznawczy i społeczny dziecka

Niniejszy rozdział jest poświęcony opisowi stanu rozwoju językowego, poznawczego i społecznego dzieci w świetle współczesnych badań naukowych w dziedzinie psycholingwistyki. Rozdział ten nie stanowi jednak pełnego przeglądu badań, ani też nie przedstawia wyczerpującej analizy wszystkich zjawisk związanych z fenomenem dziecięcego rozwoju. W tym miejscu chciałabym jedynie skrótowo przedstawić wybrane wyniki badań nad rozwojem mowy, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki rozwojowej dzieci w wieku 3–6 lat, oraz podkreślić te aspekty rozwoju poznawczego i społecznego, które są ważne dla opracowania koncepcji wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu. Koncepcja wychowania dwujęzycznego musi opierać się na określonej koncepcji języka, a także na określonej teorii akwizycji mowy. Dlatego w rozdziale tym przedstawię argumenty przemawiające na rzecz teorii języka jako pewnej ludzkiej właściwości, a także na rzecz koncepcji rozwoju językowego jako rozwoju całego człowieka, jego wrodzonych zdolności, w kontaktach z otoczeniem. Koncepcje te zostaną przedstawione na tle innych teorii lingwistycznych, które do dzisiaj odgrywają w nauce znaczącą rolę, wyznaczając pewne kierunki badań naukowych. Dla uzupełnienia obrazu współczesnych badań nad przyswajaniem języka i dwujęzycznością pokrótce przedstawiona zostanie także historia badań w tym zakresie.

1.1. Historia badań nad rozwojem mowy dziecka, dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym

Zainteresowanie fenomenem rozwoju językowego dziecka jest prawdopodobnie tak stare, jak stara jest sama ludzkość. Z początku szczególnym zainteresowaniem cieszyły się, jak wszystko, co wydawało się ludziom niezwykle lub dziwaczne, przypadki zaburzonego rozwoju językowego. Opowieści o tzw. „wilczych dzieciach”, które wychowywały się wśród zwierząt i nie opanowały ludzkiej mowy, towarzyszyły ludziom na całym świecie począwszy od czasów antycznych. Ale także ów „zwyczajny” fakt i codzienne doświadczenie, że każde dziecko w „normalnych” warunkach potrafi opanować język ojczysty, fascynowały całe pokolenia psychologów i lingwistów. Najwcześniejsze świadectwa tej fascynacji pochodzą z czasów antycznych i średniowiecznych – już wtedy dokonywano także doświadczeń, których przedmiotem byli ludzie, a w których poszukiwano np. „pierwotnego języka ludzkości” (więcej na ten temat – A.E. Fantini 1985: 1).

Istnienie języka i jego użycie jest dla każdego człowieka czymś jak najbardziej naturalnym. Sam język zaś, jego natura i jego własności, jest jednak czymś nad wyraz skomplikowanym i w gruncie rzeczy niezbadanym. Historia językoznawstwa liczy sobie wprawdzie kilkaset lat, jednak dyscyplina ta nie zajmowała się w rzeczywistości istotą języków ludzkich, lecz tylko ich aspektami zewnętrznymi lub

manifestacjami, takimi jak formy wyrazów, zdań lub tekstów (por. F. Grucza 1993a, 1993b).

Każdy badacz, który pragnie poświęcić się problematyce językowego rozwoju człowieka, ma do dyspozycji bogatą literaturę fachową z całego świata. Jednak znalezienie odpowiedzi na pewne pytania, dotyczące zarówno uniwersalnych prawidłowości i zasad w procesie nabywania mowy, jak również wybranych aspektów rozwoju poszczególnych systemów języka, nie jest wcale łatwe, ani proste. Badacz napotyka tu niezmiennie na niejasności, kontrowersje i dyskusje. Nie jest to jednak takie dziwne, jeśli zważymy, jak wiele trudności przedstawia zdefiniowanie samego pojęcia „język ludzki”.

F. Grucza wskazuje na źródła tych trudności. Wynikają one jego zdaniem między innymi z wieloznaczności pojęcia „język”, a także z faktu, iż w tradycji lingwistycznej język był postrzegany jako materialny obiekt, jako istniejący niezależnie od człowieka abstrakcyjny system, złożony z wyrazów i reguł gramatycznych. Współczesna lingwistyka (lub raczej niektórzy jej przedstawiciele) postrzegają język jako „strukturę ludzkiego mózgu”, której natura nie jest materialna. F. Grucza postuluje w oparciu o prace polskiego lingwisty Jana Baudouina de Courtenaya tezę, że język jest pewną ludzką właściwością i nie może być badany w oderwaniu od człowieka. Językowe właściwości ludzi manifestują się poprzez jego zdolność formowania i produkowania wypowiedzi językowych, służących jako narzędzi komunikacji, a także zdolność odbierania i interpretowania wypowiedzi innych. Ludzie działający jako partnerzy komunikacyjni, a więc mówcy i słuchacze, produkują i rozumieją wypowiedzi językowe w sposób systematyczny i regularny. F. Grucza nazywa te reguły, określające zachowania językowe ludzi – regułami językowymi. Do językowych właściwości człowieka należą więc reguły językowe, a także jego zdolność do użycia tych reguł oraz jego wiedza o tych regułach i zdolnościach (F. Grucza 1993a: 159).

Wynika z tego to, że pojęcie język nie może być używane synonimicznie w stosunku do innych pojęć lingwistycznych, takich jak kompetencja językowa, system języka, gramatyka, system gramatyczny, system komunikacyjny lub narzędzie komunikacji. Jednakże systematyczne zmierzenie się z repertuarem tradycyjnych pojęć językoznawczych znacznie przekracza ramy tej książki. Dlatego w dalszym ciągu omówię jedynie pokrótce niektóre hipotezy i teorie języka oraz rozwoju językowego na tle współczesnych wyników badań naukowych. Poznanie współczesnego stanu badań nad fenomenem akwizycji mowy jest bowiem kluczem do stworzenia odpowiedniego programu wychowania dwujęzycznego dzieci w wieku przedszkolnym.

Jednen z największych problemów, także we współczesnej lingwistyce, wynika stąd, iż przez długie lata język, jak już wspomniano wyżej, postrzegany był jako obiekt, składający się z poszczególnych elementów:

Of any natural language we know that it has a lexicon, a sound system, and a set of structural rules (J. Macnamara 1977: 19).

Ten sposób rozumienia, czym jest język, określał obszary zainteresowań w badaniach lingwistycznych: zajmowano się jedynie niektórymi aspektami języka – fonetyką i fonologią, słownictwem lub składnią. Nie dziwi więc fakt, iż wyniki ba-

dań uzyskane w tych poszczególnych dziedzinach nie dały zadowalającej odpowiedzi na pytanie o fenomen rozwoju mowy jako całości, nie objęły i nie wyjaśniły tego fenomenu.

Niemniej jednak rosnąca na przestrzeni lat liczba badań i eksperymentów dotyczących rozwoju mowy u dziecka pozwoliła na dostrzeżenie i postawienie coraz bardziej złożonych pytań badawczych w tej dziedzinie i przyczyniła się do powstania coraz lepiej uzasadnionych teorii i hipotez.

Nabywanie mowy i rozwój językowy dziecka jest przedmiotem badań pedolinguistyki (psycholinguistyki rozwojowej). Określenie to wprowadził czeski fonetyk Karel Ohnesorg w roku 1955 (tu: 1972). Termin ten pochodzi od pojęcia pedologii (psychologii dzieci i młodzieży) oraz lingwistyki. Pedolinguistyka jest uznawana za część psycholinguistyki. Psycholinguistyka rozwojowa obejmuje określony przedział czasu w życiu człowieka i bada określone aspekty kompetencji językowej i komunikacyjnej – zajmuje się dziećmi w wieku do około 6 lat, tj. do początku szkoły podstawowej. Określenie takiej granicy wiekowej wiąże się z tym, że przyjmuje się, iż właściwe stadium rozwoju językowego kończy się właśnie w tym wieku:

Most of the language learning process takes place between the ages of 2 and 5 years (U. Bellugi 1971: 95)

Nie oznacza to oczywiście, że w chwili osiągnięcia wieku 6 lat kończy się całkowicie rozwój językowy. Nowsze badania pokazują, że w pierwszej dekadzie życia zachodzą kilkakrotnie znaczne zmiany w języku dziecka (por. R. Tracy 1991: 20). Dziecko idzie do szkoły, poznaje nowy wariant języka – mowę pisaną, zaczyna poznawać także metajęzyk, tzn. język opisujący język, stale i w znacznym stopniu rozszerza się jego słownictwo, poznaje nowe językowe środki wyrazu (np. metaforę, ironię czy sarkazm), a także specjalistyczne metody organizacji tekstu i wypowiedzi (np. streszczenie, wypracowanie i in.).

Jednak pierwszy etap rozwoju mowy – począwszy od pierwszych prób użycia prostych środków językowych po próby tworzenia dłuższych i bardziej złożonych wypowiedzi – zachodzi podczas pierwszych 6 lat życia. Pod koniec tej fazy dzieci opanowały już szereg ważnych reguł syntaktycznych, fonologicznych i morfologicznych swojego języka ojczystego, poznały znaczenia wyrazów i znane są im podstawowe reguły komunikacji językowej.

Jak to jest możliwe, że dziecko jest w stanie w tak krótkim czasie opanować tak złożony system, jakim jest język, jak to się dzieje, że nowonarodzony człowiek staje się istotą społeczną, zdolną do nawiązywania i utrzymywania kontaktu z innymi istotami ludzkimi, jest jednym z centralnych pytań badawczych psycholinguistyki. Historia badań nad mową dziecka rozpoczęła się jednak na długo przedtem, zanim ukonstytuowała się dziedzina wiedzy zwana psycholinguistyką (w roku 1951 na interdyscyplinarnym sympozjum w Cornell University – por. I. Kurcz 1992: 8). Przez pokolenia zainteresowanie badaczy tą problematyką było uzasadnione jedynie tym, iż dzięki obserwacjom rozwoju mowy dziecka chciano poznać drogi i mechanizmy rozwoju duchowego i intelektualnego człowieka. Dlatego fenomenem tym

interesowali się początkowo nie lingwiści, lecz lekarze, filozofowie i psychologowie. Oni to uznawani są za ojców badań nad rozwojem języka.

Pierwsze znaczące dzieło na ten temat ukazało się w roku 1787 (tu: 1971) pod tytułem „*Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*”. Jego autorem był niemiecki filozof Dietrich Tiedemann. Na następne publikacje w tej dziedzinie trzeba było poczekać aż do drugiej połowy XIX wieku. Do pionierów badań nad rozwojem mowy u dziecka należeli między innymi Fritz Schultze (1871, 1880), który opracował pierwszą teorię przyswajania dźwięków mowy, czy Carl Franke (1871, 1899), którego dzieło zawiera jedno z najlepszych wczesnych podsumowań wyników badań w tej dziedzinie. W roku 1882 (tu: 1971) ukazała się praca Wilhelma Preyera pod tytułem „*Die Seele des Kindes*”, której autor jako pierwszy spróbował, na podstawie prowadzonej regularnie obserwacji rozwoju językowego swojego syna od momentu jego urodzin do ukończenia trzeciego roku życia, nakreślić wnikliwe studium pierwszych faz rozwoju fizycznego i duchowego dziecka. Od tego czasu metoda stałej obserwacji rozwoju dzieci stała się jedną z najpopularniejszych metod opisu rozwoju językowego.

Pierwszym lingwistą, który zajął się problematyką rozwoju mowy, był August Schleicher (1871, 1865). W roku 1870 swoje obserwacje opublikował także polski lingwista Jan Baudouin de Courtenay.

W drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku rosło również, szczególnie wśród pedagogów – w związku z rosnącą dostępnością edukacji szkolnej – zainteresowanie problematyką dwujęzycznego wychowania dzieci. Przegląd prac na ten temat powstałych w tym czasie prezentuje W.F. Mackey (1977). Po pierwszej wojnie światowej w Luxemburgu odbyła się pierwsza międzynarodowa konferencja poświęcona tej problematyce.

W pierwszej połowie XX wieku powstało wiele prac poświęconych problematyce rozwoju językowego dziecka oraz dwujęzyczności. Uczni nadal interesowali się z jednej strony rozwojem duchowym i intelektualnym człowieka – należał do nich między innymi Jean Piaget, którego pierwsze dzieło ukazało się w 1923 roku i którego prace zaliczane są do najważniejszych w tej dziedzinie do dnia dzisiejszego, a także Lew Wygotsky (pierwsze, rosyjskie wydanie jego pracy – 1934) oraz Karl Bühler („*Die geistige Entwicklung des Kindes*” – 1918, tu w: W. Leopold 1971c). Z drugiej strony rosło także zainteresowanie badaczy problematyką rozwoju mowy z czysto lingwistycznego punktu widzenia. Do najważniejszych prac z tego okresu należy monografia Clary i Wilhelma Sternów (1975, 1907), którzy stworzyli systematyczne studium rozwoju językowego swoich trojga dzieci. W roku 1913 ukazała się pierwsza obszerna szczegółowa analiza rozwoju językowego dwujęzycznego dziecka – syna francuskiego lingwisty Julesa Ronjata (tu w: V. Vildomec 1971)

Luis Ronjat wychowywał się w rodzinie dwujęzycznej, w której oboje rodzice od momentu urodzin dziecka używali w kontaktach z nim wyłącznie swego języka ojczystego. Tę metodę wychowania dwujęzycznego – zasadę „*one person – one language*”, czyli „*jedna osoba – jeden język*” – Ronjat zastosował w oparciu o pracę Maurice Grammonta z roku 1902, który przypuszczał, że podział języków i ich ścisłe przyporządkowanie poszczególnym osobom z otoczenia dziecka pomoże mu nauczyć się tych języków w sposób bardziej efektywny i łatwiejszy. Podobną meto-

dę zastosowali także inni badacze dwujęzyczności, np. Antoine Grégoire (1971, 1937), którego systematyczna i wnikliwa obserwacja rozwoju systemu fonetycznego synów stała się podstawą tez naukowych Romana Jakobsona, który w 1941 (tu: 1964, 1971) roku ogłosił swoją pracę poświęconą teorii przyswajania dźwięków mowy. Natomiast jedną z ważniejszych prac w dziedzinie rozwoju dziecięcego słownictwa i struktur syntaktycznych zawdzięczamy Dorothei McCarthy (1971, 1930).

Po II wojnie światowej ilość prac w dziedzinie badań nad rozwojem mowy, dwujęzycznością i problematyką wychowania dwujęzycznego wzrosła tak znacznie, iż nie sposób wymienić w tym miejscu ważniejszych prac choćby skrótowo. Ogólnie można powiedzieć natomiast, że prace w tej dziedzinie dzielą się na dwie grupy.

Z jednej strony są to prace polegające na krótszej lub dłuższej obserwacji jednego lub kilku dzieci z najbliższego otoczenia badacza (często chodzi o własne dzieci badacza). Jako przykład takich badań może służyć praca Wenera F. Leopolda (1971a, 1948, 1971b, 1953), a spośród prac późniejszych – H. Ramge (1975), E. Oksaar (1987c), czy S. Jonekeit/ B. Kielhöfer (1995).

Drugą grupę współczesnych prac poświęconych problematyce rozwoju mowy stanowią badania większych grup dzieci pod kątem wybranego aspektu rozwojowego, np. dziecięcego rozwoju struktur poznawczych, czy rozwoju struktur składniowych. Do najbardziej znanych należą badania Jeana Piageta i jego współpracowników (np. J. Piaget/ B. Inhelder 1972, B. Inhelder/ B. Matalon 1972, H. Sinclair 1971, 1973), inne przykłady takich prac, to T. Slama-Cazacu (1984), P. Menyuk (1969), czy H. Grimm (1973).

W latach sześćdziesiątych popularna stała się metoda tak zwanych „*linguistic studies*“ polegająca na celowej obserwacji mniejszych grup dzieci w celu znalezienia potwierdzenia dla pewnych tez lingwistycznych (przede wszystkim tez Chomsky’ego). Do ważniejszych prac z tej grupy należą prace W.R. Millera i S.M. Ervin (1971, 1964, por. też S. S.M. Ervin-Tripp 1973), R. Browna i U. Bellugi-Klima (1971, 1964), R. Browna/ C. Cazden/ U. Bellugi-Klima (1971, 1968), D.I. Slobina (1971, 1965), D.L. Olmsteda (1971, 1966) i M. McNeilla (1970).

Także literatura dotycząca problematyki wychowania dwujęzycznego w szkole rosła w liczbę. Badania na tym polu można podzielić na trzy grupy:

Pierwszy obszar tematyczny dotyczył poszukiwania efektywnych metod nauczania języka obcego w szkole. Drugim były problemy dotyczące dwujęzyczności dzieci mniejszości etnicznych oraz emigrantów, a także jej skutki dla osiągnięcia sukcesu w nauce szkolnej. Poszukiwano tutaj środków, które umożliwiłyby przekazywanie takim dzieciom języka większości społecznej w sposób jak najbardziej skuteczny, aby zapewnić im integrację w szkole i sukces w nauce. W roku 1962, czyli roku, w którym rozpoczął się eksperyment w St. Lambert w Kanadzie otworzył się trzeci obszar tematyczny, a mianowicie badania nad immersją, czyli nauczaniem dwujęzycznym (por. roz. 3.3.2.).

Polska psycholingwistyka

Historia polskich badań nad rozwojem mowy dziecka rozpoczęła się w roku 1870,

kiedy to wybitny polski lingwista Jan Baudouin de Courtenay opublikował w niemieckim czasopiśmie *Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung*, VI (tu w: W.F. Leopold 1971c: 19) artykuł na temat przyswajania języka polskiego przez swoje dzieci. Obserwacje kontynuował i publikował on w latach 1885–1904. Były one w następnym stuleciu często cytowane i udowodniły swoją nie tylko historyczną wartość.

Podobnie jak w innych krajach europejskich polscy badacze mowy dziecięcej stosowali w pierwszej połowie XX wieku przeważnie metodę pamiętnika i obserwowali rozwój językowy własnych dzieci. Przegląd prac w tej dziedzinie opublikowanych w tym okresie znajduje się w pracy M. Smoczyńskiej (1985). Badacze interesowali się przede wszystkim rozwojem słownictwa, składni i morfologii. W latach pięćdziesiątych ukazały się pierwsze prace poświęcone fonologii, których przegląd znajduje się w pracy P. Łobacz (1996), a także rozwojowi semantyki.

W drugiej połowie XX wieku rosło zainteresowanie badaczy pytaniami z dziedziny psychologii rozwojowej. W wielu centrach uniwersyteckich w Polsce powstały projekty badań zakrojone na szeroką skalę. W Krakowie nad tym problemem pracował zespół Stefana Szumana, który badał przede wszystkim stosunek języka i myślenia (I. Kurcz 1976: 49). Prace kontynuowała potem Maria Przetacznik-Gierowska. Inne wybitne nazwiska polskiej psycholingwistyki to Leon Kaczmarek, Grace W. Shugar i Ida Kurcz, która w swojej najnowszej pracy (2000) dokładnie pisze o najważniejszych osiągnięciach polskiej psycholingwistyki.

Jeżeli chodzi o problem dwujęzyczności, to w polskiej literaturze przedmiotu znajdujemy pojedyncze publikacje – o procesie akwizycji dwóch języków w warunkach naturalnych pisał np. J. Arabski (1997), natomiast nieco bogatsza jest literatura dotycząca nabywania języka w warunkach szkolnych przez dzieci.

1.2. Teorie rozwoju mowy

Teoria rozwoju mowy powinna wyjaśnić przebieg procesu, w wyniku którego dziecko w konfrontacji ze skończonym zbiorem wypowiedzi językowych osób ze swego otoczenia tworzy system językowy, pozwalający mu rozumieć i formułować w zasadzie nieskończony zbiór wypowiedzi. Teoria akwizycji języka stawia pytania o przebieg, warunki i możliwości procesu rozwoju mowy. Próbuje znaleźć odpowiedzi na te pytania na podstawie obserwacji, przede wszystkim studiów longitudinalnych, których celem jest rekonstrukcja przebiegu procesów akwizycji, ich cech wspólnych, a także różnic indywidualnych. Teoria akwizycji mowy wyjaśnia ten proces w ramach pewnej określonej teorii języka. W zależności od tego, jaka koncepcja mowy leży u podstaw badań, formułowane są różne hipotezy dotyczące procesu nabywania mowy. W tym miejscu spróbuję pokrótce wyjaśnić te związki w badaniach psycholingwistycznych drugiej połowy XX wieku.

Psycholingwistyka rozwinęła się w czasie, gdy psychologia zdominowana była przez teorie behawiorystyczne, zaś lingwistyka – przez strukturalizm. Strukturalizm (termin w rozumieniu J. Piageta – por. I. Kurcz 1976: 25) jest metodą teoretycznej analizy zjawisk składających się, jak się przyjmuje, z pewnych struktur, które należy

zbadać. Ze strukturalistycznego punktu widzenia języka ludzki był taką właśnie strukturą, systemem złożonym ze słów, fraz i zdań. Badania behawiorystyczne zajmują się zachowaniami, które powstają jako rezultat stale powtarzających się bodźców i reakcji. Zachowanie werbalne (językowe) nie różni się z tego punktu widzenia od innych typów zachowań, a język definiowany jest jako „zbiór nawyków” (por. N. Chomsky 1971: 426).

Teoria akwizycji mowy, która powstała na gruncie tych dwóch orientacji, zakłada, iż człowiek przychodzi na świat jako istota zdolna do pewnych reakcji. Ze strony swego otoczenia dziecko stale otrzymuje bodźce werbalne, na które reaguje. Na początku dziecko, nie będąc w stanie reagować językowo, imituje dźwięki, za które jest nagradzane przez opiekunów zainteresowaniem i radością. Nagradzanie jest ze strony rodziców selektywne, ponieważ reagują oni silniej na dźwięki podobne do dźwięków ich języka, co działa na dziecko jak wzmocnienie wybranych bodźców. Dzięki powtarzalności (wzmacnianych) bodźców i reakcji powstają zachowania, prowadzące do rozwoju mowy u dziecka. Kryteria, wedle których dorośli wzmacniają reakcje dziecka, są z początku bardzo liberalne. Z czasem jednak ulegają one zaostreniu (zjawisko to nosi nazwę „*shaping process*”), tzn. rodzice poprzez swoje zachowanie dążą do tego, aby repertuar werbalnych reakcji dziecka coraz bardziej upodabniał się do repertuaru dorosłych użytkowników danego języka, a jego wypowiedzi stawały się coraz lepiej sformułowane. Do tego dochodzi tzw. kontrola bodźców językowych („*stimulus control*”), tzn. tylko niektóre wypowiedzi dziecka są nagradzane, a mianowicie te, które są odpowiednie w danej sytuacji komunikacyjnej. Rozwój językowy dziecka jest więc widziany jako stały przyrost i dążenie do perfekcji inwentarza elementów językowych (por. G. Kegel 1987: 114–126).

Teorię tę po raz pierwszy skrytykował Noam Chomsky w roku 1957. Zastanawiał się on, w jaki sposób każde zdrowe dziecko, niezależnie od stopnia swojej inteligencji i doświadczenia językowego, tzn. niezależnie od tego, z jakimi wzorcami werbalnymi ma do czynienia, jest w stanie w ciągu pierwszych 4 czy 5 lat swego życia zbudować doskonały system językowy, a także zdobyć wiedzę o tym, które struktury są w jego języku poprawne gramatycznie i akceptowalne (*generative grammar* – N. Chomsky 1971: 429). Dziecko buduje z biegiem czasu „idealny” system językowy, mimo że wypowiedzi osób z jego otoczenia są często niepełne, błędne lub uproszczone. W odpowiedzi na te wątpliwości N. Chomsky sformułował w oparciu o poglądy Wilhelma von Humboldta własną, natywistyczną teorię języka, która zakłada istnienie wrodzonej wewnętrznej struktury językowej (gramatyki), która w danym środowisku językowym przyjmuje konkretne kształty i jest reprezentowana w postaci konkretnego języka. Wrodzone są według N. Chomsky’ego także „mechanizmy przyswajania języka” (tzw. *LAD* – *language acquisition device*), tzn. człowiek jest genetycznie zaprogramowany do akwizycji mowy, zaś jego otoczenia posiada jedynie funkcję wyzwalającą i stanowi okazję do wyćwiczenia biologicznie zdeterminowanych form zachowania. Dziecko w procesie akwizycji mowy rozwija wewnętrzną reprezentację systemu reguł, który decyduje o tym, w jaki sposób należy tworzyć, używać i rozumieć zdania. Dla N. Chomsky’ego system reguł językowych oznaczał przede wszystkim system reguł syntaktycznych.

Teoria N. Chomsky'ego stanowiła ogromny bodziec rozwoju badań nad językiem i akwizycją mowy. Ogólnie rzecz ujmując, można przyjąć, iż badania te rozwijały się na trzech płaszczyznach:

Pierwszą grupę prac badawczych stanowią prace natywistyczne, oparte bezpośrednio na lingwistycznej teorii N. Chomsky'ego (lub jej późniejszych, zrewidowanych wersjach – przegląd teorii języka N. Chomsky'ego, np. w: R. Tracy 1991: 8–10). Są one zbyt liczne, aby można było je wymienić w tym miejscu. Zamiast tego wymienię tylko kilka wybranych kierunków badań.

Następcy N. Chomsky'ego uzupełnili jego teorię gramatyki generatywno-transformacyjnej (jako systemu reguł syntaktycznych, które dziecko przyswaja w procesie akwizycji mowy – *transformational-generative grammar*) o aspekty reguł semantycznych i opracowali teorię semantyki generatywnej. Pod wpływem poglądów Chomsky'ego powstały także liczne prace w nurcie tzw. gramatyki uniwersalnej, rozumianej jako wrodzona struktura językowa. Struktura ta składa się z pewnych właściwości językowych, rozumianych jako właściwości gramatyki, w postaci uniwersaliów. Uniwersalia te obejmują np. typy reguł i ograniczeń reguł gramatycznych, teoretyczne słownictwo, z którego „wybiera” gramatyka danego języka konkretnego. Na tej teorii akwizycji mowy bazuje wiele, także najnowszych, prac z zakresu akwizycji języka (por. 1.3.3.).

Drugą grupę stanowią prace w nurcie kognitywizmu. W badaniach kognitywnych, zapoczątkowanych w USA w latach sześćdziesiątych, język ludzki jest rozumiany jako część ludzkiego wyposażenia poznawczego. Wiele badań nad rozwojem mowy w tym nurcie opiera się na pracach Jeana Piageta poświęconych rozwojowi poznawczemu dziecka i zależności pomiędzy rozwojem intelektualnym a językowym. Nabywanie mowy przedstawiane jest jako proces, który bazuje na rozwoju poznawczym, w szczególności na rozwoju funkcji symbolicznej (przegląd badań w tej dziedzinie w: G. Kegel 1987: 188–190).

Zwolennicy teorii kognitywnych również przyjmują istnienie pewnych wrodzonych uniwersaliów językowych. Nie są one jednak tożsame z zasadami gramatyki uniwersalnej. Zaproponowane np. przez Slobina (1985b) w ramach jego teorii LMC (*LMC* = „*language-making capacity*”) uniwersalia można zinterpretować jako wrodzone strategie przetwarzania informacji językowej, które są odpowiedzialne za percepcję i językową analizę usłyszanych wypowiedzi i prowadzą do rozwoju pełnego systemu językowego. Owe zasady przetwarzania językowego Slobin nazywa „*operating principles*” (1985b: 1159) i twierdzi, że są one uniwersalne i prymarne w stosunku do doświadczenia językowego dziecka.

Także Hermine Sinclair-de Zwart, współpracownica i kontynuatorka myśli Piageta, zakłada istnienie uniwersaliów poznawczych (lecz nie uniwersaliów językowych), pewnych uniwersalnych struktur myślenia, które umożliwiają akwizycję języka:

the child must possess cognitive structures which make it possible for him to assimilate the base rules (H. Sinclair 1971: 124).

Kognitywiści podkreślają w swoich pracach znaczenie procesu nauki i zdolności uczenia się dzieci, stojąc tym samym w opozycji do czysto natywistycznych teorii,

które rozumieją rozwój języka jako proces zdeterminowany genetycznie, a także do teorii behawiorystycznych:

the organism does not develop in a strictly pre-programmed way, nor is it passively submitted to the influence of environment; there is a constant interaction and, mostly importantly, there are endogenous self-regulatory mechanisms which assure the organism's adaptation (H. Sinclair 1971: 122).

Trzecią grupę badań stanowią prace powstałe na gruncie badań socjolingwistycznych. Badanie czynników społeczno-kulturowych w użyciu języku opiera się na teorii funkcji języka Karla Bühlera oraz na teorii aktów mowy J.L. Austina i J.R. Searla. Z tego punktu widzenia żadna wypowiedź językowa nie może być rozpatrywana poza swym kontekstem. Częścią składową każdej wypowiedzi jest bowiem „zamiar mówcy”, z którym wypowiada on pewne zdania, i który może być zinterpretowany przez odbiorcę jedynie w odniesieniu do kontekstu wypowiedzi (sytuacji komunikacyjnej). Zdolność do wyrażania językowego i właściwego rozumienia zamiarów komunikacyjnych mówcy można wyjaśnić w oparciu o pojęcie kompetencji komunikacyjnej Della Hymesa (por. roz. 1.3.5.).

Dziecko, które uczy się mówić, musi zdobyć nie tylko kompetencję językową (termin N. Chomsky'ego), ale opanować także pewne reguły pragmatyczne, które pozwolą mu odróżnić od siebie pewne warianty wypowiedzi (np. prośbę, żądanie, ostrzeżenie, groźbę, krytykę). Reguły te dziecko poznaje dzięki interakcji ze swoimi opiekunami, która ostatnio stała się przedmiotem wielu ciekawych badań naukowych. W tym podejściu rozwój językowy dziecka jest pojmowany jako kompleksowy proces rozwoju emocjonalnego, społecznego, percepcyjnego, motorycznego, neurologicznego, poznawczego i językowego dziecka (por. J. Locke 1995: 277). Wszystkie te właściwości są integralnymi częściami tego procesu.

Postęp w dziedzinie badań nad akwizycją mowy był możliwy z pewnością dzięki przeprowadzeniu licznych eksperymentów naukowych przedstawiających zjawiska związane z procesem akwizycji mowy w coraz to nowym świetle, ale także dzięki rewizji poglądów na to, czym w swej istocie jest język ludzki. Coraz częściej język nie jest rozumiany jako „idealny system reguł”, jako pewna struktura lub obiekt, istniejący poza człowiekiem i niezależnie od niego poddawany badaniom, przyswajany z zewnątrz przez dziecko, lecz jako specyficzna ludzka właściwość, czy też zdolność, która musi się rozwijać. Proces rozwoju językowego odbywa się z jednej strony na skutek genetycznie zaprogramowanych zmian w mózgu człowieka w genetycznie zaprogramowanej kolejności (F. Grucza 1993b: 38), zaś z drugiej strony na skutek ćwiczenia i zdolności uczenia się dziecka, pod wpływem jego najbliższego otoczenia.

Jak wyżej wspomniano, dla opracowania całościowej koncepcji wychowania dwujęzycznego w przedszkolu niezbędne jest przyjęcie pewnej koncepcji języka i teorii przyswajania języka.

Języka nie można rozpatrywać w oderwaniu od człowieka, język jest bowiem specyficznie ludzką właściwością, co udowadnia przekonująco F. Grucza (m.in. 1993a, 1993b). Rozwój językowy należy w tym świetle rozumieć jako rozwój człowieka. Zdolność nabywania języka, czy też zdolność uczenia się języka jest niewąt-

pliwie cechą mu wrodzoną. Współczesne badania neurologiczne i neuroanatomiczne (por. J. Locke 1995) potwierdziły, iż człowiek posiada specyficzny system neurologiczny, który przeznaczony jest do nabywania języka. Do tego „wyposażenia językowego” należy np. zdolność dziecka do odróżniania już od momentu swoich urodzin (a może nawet i przed narodzinami) ludzkiego głosu od innych (niejęzykowych) dźwięków. Ludzki głos jest „zawarty” jednak nie tylko w dźwiękach, ale także w gestach i mimice twarzy. a jedną z pierwszych zdolności, jaką manifestuje nowonarodzony człowiek, jest zdolność rozpoznawania twarzy matki lub innego opiekuna. Fakt, iż małe dzieci preferują twarze wobec innych złożonych bodźców (N. Chomsky 1971: 427, J. Locke 1995: 285) przemawia za istnieniem wrodzonego wyposażenia językowego.

We współczesnej literaturze poświęconej problematyce akwizycji mowy znajdujemy pogląd, iż istnieją dwa typy wrodzonych mechanizmów przyswajania języka. Locke (1995) rozróżnia pomiędzy SSC – „*specialisation of social cognition*” i GAM – „*grammatical analysis module*”. SSC umożliwia dziecku aktywny udział w życiu społecznym dzięki przyswojeniu tzw. „słownictwa roboczego” („*working vocabulary*”). Należą do niego takie zwroty, jak: „*stop it*”, „*go away*”, „*I want it*”, „*give me*”, których dziecko używa nie analizując ich i nie zastanawiając się nad nimi. Opanowanie reguł gramatycznych i reprezentacji językowych (znaczeń) umożliwia dziecku natomiast GAM, który jest odpowiedzialny za analizę przykładów językowych.

Koncepcja wychowania dwujęzycznego nie może jednak opierać się na podejściu radykalnie natywistycznym. W procesie rozwoju językowego nie można moim zdaniem nie doceniać roli uczenia się i ćwiczenia, jak również roli środowiska dziecka, jaką pełni ono w tym procesie. Dziecko bowiem uczy się stopniowo w kontaktach z osobami ze swego najbliższego otoczenia, w jaki sposób może używać wypowiedzi m.in. jako środków komunikacji i coraz lepiej, skuteczniej je stosować (por. F. Grucza 1993a: 154). W tym kontekście należy wziąć pod uwagę także specyficzne zachowania osób z otoczenia dziecka podczas interakcji z nim. Jak wcześniej wspomniano, interakcja dziecka z otoczeniem jest możliwa dzięki wrodzonej zdolności dziecka do reakcji na ludzki głos i na twarze. Interakcja polega z jednej strony na reakcji dziecka na bodźce z jego otoczenia, a z drugiej strony na specyficznych zachowaniach dorosłych wobec dziecka. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na istnienie pewnego specyficznego wariantu językowego, nazywanym „*baby talk*” lub „*motherese*”. Tym wariantem językowym posługują się dorośli oraz starsze dzieci w kontaktach z maluchami. Cechami charakterystycznymi tego wariantu są uproszczenia fonologiczne, syntaktyczne i semantyczne, procedury „zwrotne”, takie jak pytania, powtórzenia, rozszerzenia i uzupełnienia dziecięcych wypowiedzi i inne. Takie zachowania językowe określane są wspólnym pojęciem „*fine-tuning*”, czyli „dostrajanie się do dziecka”. Odgrywają one bardzo istotną rolę także w wychowaniu dwujęzycznym i są przedmiotem wielu ciekawych badań naukowych (krytyczna analiza tego problemu w: R. Tracy 1990, por. też R. Mitchell/ F. Myles 1998)

1.3. Charakterystyka rozwojowa dzieci w wieku przedszkolnym

W rozdziale tym zostaną przedstawione wybrane aspekty dziecięcego rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju językowego, a także poznawczego i społecznego. Problematyka akwizycji mowy zajmie centralne miejsce w tym rozdziale, a rozwój systemu językowego zostanie podzielony, zgodnie z tradycyjnym podejściem do tego problemu w lingwistyce, na rozwój składnika fonologicznego, morfosyntaktycznego, semantycznego i pragmatycznego wiedzy językowej. Pełne przedstawienie charakterystyki rozwojowej dziecka w wieku przedszkolnym wymaga naszkicowania poszczególnych faz rozwoju począwszy od momentu jego narodzin. Czytelnicy zainteresowani bardziej wnikliwą analizą zjawisk zachodzących w wieku od 0 do 3 lat znajdą w tym rozdziale wskazówki odsyłające ich do literatury przedmiotu. Rozdział ten nie będzie poświęcony także przedstawieniu i krytycznej analizie teorii rozwoju poszczególnych składników wiedzy językowej – w tym zakresie czytelnik również znajdzie odpowiednie adresy bibliograficzne.

1.3.1. Fonetyka i fonologia

Zainteresowanie badaczy rozwojem mowy dziecka było od samego początku ściśle związane z zainteresowaniem nabywaniem dźwięków mowy. Już w XIX wieku wielu badaczy przysłuchiwało się uważnie pierwszym słowom wypowiedzianym przez dzieci i próbowało sformułować wnioski dotyczące całego rozwoju językowego (przegląd wczesnych prac z tej dziedziny w: C. Franke 1971: 42). Pierwszą hipotezę dotyczącą kolejności przyswajania dźwięków mowy sformułował F. Schultze w roku 1880 (tu: 1971), który twierdził, że rozwój fonetyczny dzieci rozpoczyna się od dźwięków, których produkcja wymaga najmniejszego wysiłku fizjologicznego i postępuje w kierunku dźwięków wymagających wysiłku większego. Ale dopiero Roman Jakobson (1941, tu: 1964, 1971) stworzył jednolitą teorię rozwoju fonetycznego i fonologicznego. Jakobson poszukiwał zasad, które rządziłyby sukcesywnym nabywaniem poszczególnych fonemów i sformułował tezę, że nabywanie dźwięków odbywa się wedle zasady maksymalnego kontrastu. Wyszedł on z założenia, że języki ludzkie operują maksymalnie 12 opozycjami dźwiękowymi (np. dźwięczność – bezdźwięczność, miękkość – twardość) i że każdy język „wybiera” tylko niektóre z tych opozycji dla rozróżnienia pomiędzy fonemami. Jakobson uważał, że opozycje rzadko reprezentowane w językach ludzkich opanowywane są przez dzieci stosunkowo późno – im rzadziej dane dźwięki są spotykane w językach świata, tym później pojawiają się w repertuarze dziecka.

Chronologia rozwoju dźwięków

Zanim dziecko zacznie wymawiać swoje pierwsze „znaczące”, czy też „sensowne” słowa, przez około rok trwa tzw. okres przedjęzykowy w życiu dziecka. Dokładniejsze badania wykazały jednak, że już w tym okresie dzieci przechodzą pewne stadia rozwoju fonologicznego (por. L. Menn/ C. Stoel-Gammon 1995: 337). Okres ten można podzielić na dwie fazy. Pierwsza z nich trwa około 4 miesięcy i odznacza się

produkcją dźwięków wegetatywnych (por. R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 324–325, J. Locke 1995: 283). Druga faza jest nazywana okresem gaworzenia. W fazie tej można zaobserwować „wypowiedzi” dziecka posiadające wyraźną strukturę sylabiczną i wzorce intonacyjne. Dziecko zaczyna produkować samogłosko- i spółgłoskopodobne dźwięki, które łączy w dłuższe, powtarzające się sekwencje sylabiczne o strukturze spółgłoskowo-samogłoskowej (np. *ba, da, bababa, dadada*). Dźwięki charakterystyczne w tym okresie życia dziecka są zadziwiająco do siebie podobne we wszystkich językach świata (L. Menn/ G. Stoel-Gammon 1995: 338).

Do niedawna niewiele uwagi poświęcano temu okresowi nabywania mowy jako fazie przedjęzykowej. Dopiero stosunkowo niedawno wzięto pod uwagę hipotezę, że w tym okresie życia dziecko przygotowuje się mniej lub bardziej celowo na późniejszy proces akwizycji dźwięków języka swojego otoczenia. Przyjmuje się, że dziecko ćwiczy w tym okresie sprawności potrzebne później dla prawidłowej artykulacji, takie jak koordynacja ruchów organów mowy (warg, języka itp.) i użytkowanie strumienia powietrza.

W ciągu pierwszego roku życia dziecka rozwijają się jego narządy mowy – budowa anatomiczna tych narządów u noworodka różni się znacznie od budowy narządów człowieka dorosłego (zob. R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 360). Różnice te wyjaśniają, dlaczego dzieci są w stanie produkować dźwięki niemożliwe lub bardzo trudne do wymówienia przez dorosłego. Jakobson przypuszczał, że dzieci w tym pierwszym okresie rozwoju są w stanie wyprodukować dowolne dźwięki, uniwersalne dla wszystkich języków, a później wybierają z nich dźwięki języka swojego otoczenia. Przypuszczenie to nie znalazło jednak potwierdzenia w nowszych badaniach (por. A. Schleier 1996: 131).

Na podstawie badań produkcji dziecięcych dźwięków w okresie przedjęzykowym wielu badaczy wysnuwa jednak przypuszczenie, że pomiędzy tym okresem, a późniejszym stadium pierwszych słów znaczących istnieje bezpośredni związek, a mianowicie że pierwsze słowa dziecka są kontynuacją ciągów dźwięków z okresu gaworzenia:

...infant vocalizations are continuous with later development of spoken language (R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 332, por. także J. Locke 1995: 284, L. Menn/ G. Stoel-Gammon 1995: 339).

Pod koniec pierwszego roku życia dziecka (pomiędzy 9 a 12 miesiącem życia) rozpoczyna się faza mówienia, w której dziecko bardzo szybko uczy się rozumieć różnice pomiędzy dźwiękami i używać ich w komunikacji z osobami ze swego otoczenia. Jak już wspomniano, Jakobson twierdził, że dzieci nie przyswajają w tym czasie pojedynczych dźwięków, lecz zawsze opozycje, które są znaczące dla rozróżnienia pomiędzy fonemami danego języka ojczystego. Rozwój ten przedstawił w postaci tabeli ukazującej kolejność nabywania opozycji fonematycznych, która jego zdaniem jest uniwersalna (R. Jakobson/ M. Halle 1964: 94).

Strukturalistyczna teoria Jakobsona nie znalazła jednoznacznego potwierdzenia w badaniach nad rozwojem mowy poszczególnych dzieci, jednak okazała się bardzo produktywna i przyczyniła się do przeprowadzenia wielu badań naukowych, a i dzisiaj wiele prac z dziedziny rozwoju fonetyki i fonologii opiera się na jego

hipotezie. Prace te dzielą się na dwie grupy: badania potwierdzające odkrycia Jakobsona¹ oraz badania wskazujące na pewne punkty krytyczne, które jednak nie obalają jego tez całkowicie².

E. Oksaar (1972: 195, 1987c: 172) zwraca na przykład uwagę na to, że dzieci nie przyswajają kontrastów fonologicznych, lecz raczej „kontrastują słowa”. Twierdzi ona na podstawie przeprowadzonych przez siebie obserwacji dzieci, że przyswajają one najszybciej te słowa i zarazem te kontrasty, które odgrywają ważną rolę w wypowiedziach osób z ich najbliższego otoczenia, nie zaś te, które najczęściej występują w językach świata. i tak np. dzieci przyswajające język estoński dość wcześnie uczą się rozróżniać pomiędzy krótkimi, długimi i bardzo długimi samogłoskami i spółgłoskami – opozycją, która rzadko występuje w innych językach. Trzy stopie długości zarówno samogłosek, jak i spółgłosek były przyswojone przez wszystkie z obserwowanych przez nią dzieci już w wieku 2,1–2,3³ lat, mimo iż ich system fonologiczny w tym wieku nie był jeszcze w pełni ukształtowany.

E. Oksaar zaobserwowała w trakcie swoich badań jeszcze jedno bardzo ciekawe zjawisko: jej syn Sven w wieku 30 miesięcy prawidłowo wymawiał nazwę marki samochodu „*NSU Prinz*“, choć w innych przypadkach zastępował dźwięk [nts] przez [ns]; swoją ulubioną potrawę, szwedz. „*dillköt*” [diltsoʧ] wymawiał od początku w jej prawidłowej „dorosłej” formie fonetycznej, podczas gdy w innych słowach w języku szwedzkim unikał wymawiania [ts] lub zastępował ten dźwięk przez [s].

Próba wyjaśnienia istnienia w języku dziecięcym słów, które nie podlegają ograniczeniom fonetycznym wynikającym z normalnego rozwoju systemu fonetycznego, a które są typowe dla dzieciennych produkcji językowych i które są bardziej zbliżone do ich dorosłej formy niż inne dziecięce słowa (tzw. idiomy fonologiczne) oferują modele „podwójnego leksykonu”, opisywane w ostatnim czasie w wielu pracach, przede wszystkim z nurtu psychologii poznawczej (przegląd takich prac w: E. Kaltenbacher 1990: 114). Modele te przewidują istnienie dwóch oddzielnych zbiorów słów: jeden z nich obejmuje reprezentacje leksykalne ważne dla percepcji i rozumienia usłyszanych wypowiedzi (tzw. „*input-lexicon*”). Drugi z nich („*output-lexicon*”) jest odpowiedzialny za produkcję form wyrazowych. Istnienie idiomów fonologicznych podwójne leksykony wyjaśniają w ten sposób, że u podstaw tych dziecięcych produkcji językowych leżą nie jednostki leksykonu wyjściowego, lecz odpowiednie reprezentacje w leksykonie wejściowym (E. Kaltenbacher 1990: 144; por. też SSC i GAM w roz. 1.1. oraz strategię rozwoju składni w roz. 1.3.3.).

Informacji na temat wiedzy dzieci o zbiorze fonemów języka ich otoczenia i o regułach fonologicznych dostarczają również badania nad percepcją dźwięków przez małe dzieci. Zdaniem niektórych badaczy (np. N. Chomsky, M. Halle i inni

¹ zob. np. H.V. Velten 1971, H. Ramge 1975: 61, P. Herriot 1974: 162, D.I. Slobin 1974: 67, G. List 1972: 23, W. Leopold 1971a: 137.

² zob. np. E. Leopold 1971a: 136, 1971, 1943: 82–91, U. Schönplflug 1977: 60, A. Schleier 1996: 131, E. Oksaar 1987c: 168, I. Łobacz 1996: 12, L. Menn/G. Stoel-Gammon 1995: 348

³ 2,1 – oznacza 2 lata i 1 miesiąc; 2,3 – odpowiednio – 2 lata 3 miesiące; takie oznaczenie wieku dziecka jest zachowane w całej pracy

generatywiści) dziecko w trakcie rozwoju tworzy wiedzę na temat reguł tworzenia ciągów dźwięków, podobnie jak wiedzę na temat reguł gramatycznych. i podobnie jak w przypadku gramatyki (por. R.M. Golinkoff/ K. Hirsch-Pasek 1995 na temat składni i T. Roeper 1973 na temat morfologii) – zrozumienie wyprzedza produkcję dźwięków.

Badania (por. np. O.K. Garnica 1973) wykazały, że dzieci już w wieku 1,10 lat są w stanie rozpoznać prawie wszystkie opozycje fonematyczne obecne w języku ich otoczenia, mimo iż jeszcze długo nie będą w stanie prawidłowo wymówić wszystkich tych dźwięków i kombinacji dźwiękowych. Oznacza to, że dyskryminacja fonemów zaczyna się długo przed akwizycją reguł fonetycznych i fonologicznych. Pokazują to następujące przykłady:

Agnieszka w wieku 5 lat: „... pani nam mówiła, że nie mówi się *capka*, tylko *capka!*” por też: U. Schönplüg (1977: 61): „Dziecko pyta, czy może pójść z innymi na „kaduselę”. Inne, starsze dziecko naśladuje jego niedoskonałą wymowę: „On chce iść z nami na kaduselę”. Młodsze dziecko reaguje gwałtownie: „Mówi się ‘kaduselę!’” (tłum. aut.); D.I. Slobin (1974: 71): „Ostatnio pewna trzyletnia dziewczynka powiedziała mi, że nazywa się *Litha*. Powtórzyłem: „*Litha?*” „*Nie, Litha*”. „*Ach, Lisa?*” „*Tak, Litha*” (tłum. aut.); N.W. Smith (1973: 137).

Wraz z nabywaniem fonemów języka swojego otoczenia dziecko gromadzi wiedzę na temat, jakie kombinacje fonematyczne są w jego języku używane (tzn. jakie uchodzą za wymawialne). Oznacza to, iż dziecko wraz z nabywaniem prawidłowej wymowy (reguł fonetycznych) nabywa system reguł fonologicznych, czyli reguł kombinacji fonemów i sylab.

Ogólną charakterystykę wczesnego dziecięcego słownika pod względem fonologicznym opisują L. Menn/ G. Stoel-Gammon (1995). Pierwsze słowa dzieci są sporadyczne, niesystematyczne w swoich relacjach do słów osób dorosłych, bardzo niestałe artykulacyjnie i często są homonimami. Dzieci redukują dorosłe słowa w sposób systematyczny, choć nie wszystkie ich produkcje językowe są systematyczne. Charakterystyczne dla dziecięcych produkcji są następujące cechy:

- zastępowanie dźwięków frykatywnych przez eksplozywne (wybuchowe): [ti] zamiast „see”,
- redukcja zbitek spółgłoskowych do jednej spółgłoski: [pat] zamiast „spot”,
- omijanie nieakcentowanych sylab: [nae] lub [naenae] zamiast „banana”,
- asymilacje: [gak] zamiast „sock”, lub [minz] zamiast „beans”.

Często opisywane jest zjawisko „cluster reduction” (por. N.W. Smith 1973: 166), które, jak twierdzą niektórzy, ma charakter uniwersalny i pojawia się we wszystkich językach, w których występują zbitki spółgłoskowe.

Są to bardzo generalne stwierdzenia, jednak mimo istnienia bogatej literatury na temat dziecięcej fonetyki i fonologii niemożliwe jest sformułowanie ostatecznych wniosków i prawd generalnych. Główne trudności wynikają z faktu, iż większość opisanych przypadków dotyczy języka angielskiego (około 70% badań), natomiast brakuje systematycznych opracowań dotyczących innych języków, np. języka pol-

skiego, czy niemieckiego⁴. Wielką rolę odgrywa także subiektywność badaczy, których percepcja dziecięcych produkcji językowych jest ukształtowana przez doświadczenia konkretnego języka (por. R.D. Kent/ G. Miolo 1995: 312). Można tym wytłumaczyć częściowo sprzeczne ze sobą wyniki niektórych badań w tej dziedzinie. Podobnie rzecz się ma także zresztą także w dziedzinie semantyki, morfologii i składni.

Podsumowując, można stwierdzić, iż okres pomiędzy 1,6–2,0 a 4,0–4,6 to faza najintensywniejszego rozwoju fonetycznego w życiu dziecka. Okres ten jest zarazem najbardziej szczegółowo opisanym stadium akwizycji dźwięków mowy. W wieku około 2 lat dziecko potrafi wymówić już wszystkie samogłoski występujące w języku jego otoczenia, a także około 2/3 wszystkich spółgłosek. W wieku około 4 lat dziecko kontroluje już większość dźwięków swojego języka ojczystego. Niektóre dzieci posiadają już w wieku 5 lat ukształtowany system fonetyczny, jednak niektóre dzieci osiągają ten etap dopiero w wieku około 7 lat:

Krzesimir w wieku 5,5 lat:

(Odpowiedź na pytanie: Jak się nazywasz?): „*Ksesimir*“;

(Odpowiedź na pytanie: Ile masz lat?): „*tsy albo ctery*“;

(por. też E. Ingram 1976: 15, P. Łobacz 1996: 31).

1.3.2. Morfologia

Morfoskładnia jest zbiorem wszystkich kategorii językowych służących wyrażaniu relacji gramatycznych. Należą do nich m.in. szyk wyrazów (składnia) i morfemy gramatyczne. Akwizycja tych ostatnich stanowi centralne zagadnienie niniejszego rozdziału.

Istnieje kilka rodzajów morfemów: A.M. Peters rozróżnia w swoim opracowaniu (1995) morfemy fleksyjne (*inflectional*), derywacyjne (*derivational*) i wolne (*free-standing morphemes*). Morfemy fleksyjne służą do oznaczania różnych kategorii gramatycznych, np. liczby pojedynczej i mnogiej, zdrobnień rzeczowników, form czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego czasowników, trybu przypuszczającego, stopnia przymiotnika i in. Morfemy derywacyjne (słowotwórcze) umożliwiają mówcy tworzenie nowych wyrazów z innych wyrazów lub rdzeni wyrazowych, np. rzeczowników od czasowników lub przymiotników. Do morfemów wolnych należą np. rodzajniki w języku niemieckim lub czasowniki posiłkowe (*do, did*) w języku angielskim.

Dzieci w trakcie swojego rozwoju językowego muszą przyswoić cały system relacji gramatycznych, a w szczególności znaleźć rozwiązanie następujących problemów (por. A.M. Peters 1995: 463): jakie są dopuszczalne formy oznaczania określonych relacji (alomorfy), w jakim miejscu w zdaniu są one umieszczane (dystrybucja morfemów), do czego są one potrzebne (funkcje morfemów).

⁴ por. E. Oksaar 1987c: 26, przegląd badań w: D. McNeill 1970, N.V. Smith 1973, E. Ingram 1976, najnowsze badania w: R.D. Kent/ G. Miolo 1995, dla języka polskiego zob. P. Łobacz 1996, dla języka niemieckiego zob. A. Schleier 1996.

Badania nad rozwojem morfologicznym dzieci próbują znaleźć odpowiedź na dwa podstawowe pytania: Kiedy dziecko zaczyna używać elementów morfologicznych w celu rozróżnienia różnych relacji gramatycznych w swoich wypowiedziach? Oraz: Jak dziecko uczy się formułować swoje wypowiedzi w zgodzie z obowiązującymi w jego języku regułami fonologicznymi i morfologicznymi?

Z wielu badań wynika, że morfemy fleksyjne pojawiają się w wypowiedziach dzieci dość późno, mimo iż zdają się one rozumieć znaczenie końcówek fleksyjnych w wypowiedziach dorosłych na długo przedtem, zanim same są w stanie ich używać (por. T. Roeper 1973: 189). Mimo to dzieci unikają form fleksyjnych nawet wtedy, kiedy naśladują wypowiedzi dorosłych (zob. „rozmowa matki i syna Adama” w: R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 309). Okres bezfleksyjny trwa w życiu dziecka około roku (do końca drugiego roku życia). W swej wnikliwej analizie mowy dziecka W. Leopold pisze:

Practically no morphological devices (...) were learned by my daughter during the first two years. Her speech type was isolating. Syntactic relationships were made by word order which generally followed the standard.(...) Occasionally the word on which the interest was centered was placed first. (W. Leopold 1971b: 140).

Okres bezfleksyjny notują także w swoich dziennikach C. i W. Stern (1975: 248). Zauważają oni także, że dla języka dziecka charakterystyczne jest nagłe pojawienie się różnych końcówek fleksyjnych, i to nie w jakiejś określonej kolejności, np. deklinacji, koniugacji i stopniowania, lecz w najważniejszych kategoriach jednocześnie. Podobne obserwacje poczyniła E. Oksaar (1987c: 197).

R. Brown (1973) opisuje proces akwizycji 14 morfemów w języku 3 dzieci. Dla swoich badań Brown przyjął kryterium produkcji w 90% sytuacji, w których w języku dorosłych dany morfem jest wymagany. Faza bezfleksyjna trwała różnie u każdego dziecka od 1,9 do 2,6 lat. Następnie R. Brown zbadał kolejność pojawiania się w wypowiedziach dzieci 14 morfemów. Z jego badania wynika, że mimo nieznaczących różnic w kolejności pojawiania się poszczególnych morfemów w wypowiedziach dzieci, ich nabywanie trwało u każdego dziecka około roku. Zgadza się to z obserwacjami W. Leopolda, który zauważa:

„During the third year the more important morphological forms were learned (...)” (W. Leopold 1971b: 141).

Nie oznacza to naturalnie, iż dziecko w pewnym określonym momencie życia (w okolicy trzecich urodzin) opanowuje cały system relacji morfologicznych swojego języka. Trudności w prawidłowym użyciu – w sensie języka dorosłego – rysują się szczególnie mocno w językach, w których system morfologiczny jest skomplikowany, jak w języku polskim, lub niemieckim. H. Clahsen, M. Rothweiler i A. Woest (1990) przeprowadzili badania nad akwizycją systemu form liczby mnogiej w języku niemieckim i stwierdzili, że dzieci nabywające ten język jako pierwszy dość wcześnie, bo już na początku trzeciego roku życia, zaznaczają w swoich wypowiedziach – w 90% kontekstów – formy liczby mnogiej, są to jednak w większości formy nieprawidłowe. Prawidłowe końcówki liczby mnogiej używane są dopiero przez pięcioletki. U dzieci

trzy- i czteroletnich poziom błędów wynosi jeszcze 50%. W języku rosyjskim, który pod względem morfologicznym jest jeszcze bardziej skomplikowany niż język niemiecki, badacze odnotowują podobną sytuację (por. D.I. Slobin 1971: 346).

Bardzo interesującym zjawiskiem w dziecięcym rozwoju morfologicznym jest zjawisko nadmiernej generalizacji. W trakcie wielu badań⁵ obserwowano używanie przez dzieci prawidłowych form nieregularnych czasowników w czasie przeszłym w języku angielskim: *came, went, sat*, czy w języku niemieckim: *kam, ging, schlug*. Jednak jak tylko dzieci przyswoiły reguły tworzenia form czasu przeszłego w tych językach dla czasowników regularnych, przez dodanie końcówki *-ed* w języku angielskim i końcówki *-te* w języku niemieckim do rdzenia czasownika, zaczęły natychmiast używać tej reguły także w stosunku do czasowników nieregularnych i pojawiły się nieprawidłowe formy, takie jak: *goed, stand up-ed, breaked* oraz *komnte, gehte*. Dopiero później dzieci nauczyły się znów rozróżniać pomiędzy formami czasu przeszłego czasowników regularnych i nieregularnych. W języku rosyjskim istnieją np. różne końcówki fleksyjne dla oznaczenia rzeczownika w narzędniku w rodzaju męskim, żeńskim i nijakim. Z badań wynika, że dzieci często generalizują męską końcówkę *-om* i używają jej na oznaczenie wszystkich rzeczowników w narzędniku. Jednak w momencie, kiedy przyswajają końcówkę żeńską *-oi*, zaczynają używać jej znów we wszystkich kontekstach. Dopiero później ponownie pojawia się w ich wypowiedziach końcówka *-om* i dzieci prawidłowo oznaczają rzeczownik w narzędniku w zależności od jego rodzaju gramatycznego. Tendencja do używania nadmiernej generalizacji reguł morfologicznych utrzymuje się w języku niektórych dzieci aż do okresu wczesnoszkolnego. System morfologiczny dzieci w języku rosyjskim stabilizuje się dopiero w wieku około 8 lat. Podobnie wygląda sytuacja dzieci przyswajających język polski jako swój język ojczysty (por. Program wychowania 1992).

Jednym z możliwych wyjaśnień istnienia fenomenu nadmiernej generalizacji jest to, że dzieci prawdopodobnie zapamiętują poprawne nieregularne formy jako „niezależne” słowa, ale potem odkrywają istnienie prostej reguły eliminującej znaczną liczbę takich jednostek i regulującą większość przypadków. Reguła ta jest dla dzieci pociągająca, ponieważ dzieci „nie lubią wyjątków” (P. Herriot 1971: 151). Podobnie więc jak w przypadku akwizycji fonemów i reguł fonologicznych swojego języka, tak i w przypadku akwizycji systemu morfologicznego, dzieci zdają się stosować dwie odmienne strategie uczenia się. Jedną z nich jest zapamiętywanie pojedynczych form wyrazowych w ich prawidłowej formie fleksyjnej wraz z oznaczeniem danej kategorii gramatycznej. Z drugiej strony dzieci poszukują reguł, które pozwoliłyby im na efektywniejsze korzystanie z zasobu słów i eliminowałyby nadmierną liczbę zgromadzonych w nim jednostek.

Teza ta prowadzi nas do drugiego pytania zadanego na początku tego rozdziału, a mianowicie, kiedy i w jaki sposób dzieci przyswajają reguły morfologiczne swojego języka.

⁵ por. E. Oksaar 1987c, G.J. Berko 1971, W. Miller/ S.M. Ervin 1971, H. Ramge 1975, R. Brown 1973, D.I. Slobin 1971.

Najbardziej znanym eksperymentem mającym na celu odpowiedź na to pytanie jest badanie Jean Berko (1971, 1958), która przebadła 56 dzieci w wieku 4 do 7 lat. Badała ona na materiale nierzeczywistych, nieistniejących w języku angielskim słów użycie przez dzieci reguł dotyczących stosowania morfemów fleksyjnych i derywacyjnych. Jej badanie wykazało, iż dzieci rzeczywiście dysponują pewnymi określonymi regułami morfologicznymi, które stosują w odniesieniu do nowych, nieznanych im wyrazów swojego języka. Tworzyły one np. prawidłowe formy liczby mnogiej z zastosowaniem zasad angielskiej morfologii i fonologii. Jednak w odniesieniu do niektórych wyrazów, dla których najwyraźniej nie dysponowały jeszcze odpowiednimi regułami morfologicznymi, reagowały milczeniem, powtórzeniem słowa lub utworzeniem formy nieprawidłowej.

Z badania wynika, że pomiędzy 4 a 5 rokiem życia dzieci (okres przedszkolny), a potem także pomiędzy 6 a 7 rokiem życia (pierwsza klasa szkoły podstawowej), następuje znaczny postęp w akwizycji reguł morfologicznych. Różnice w tworzeniu prawidłowych form fleksyjnych w młodszych i starszych dzieci zebrane przez G.J. Berko (1971: 158, por. też A.M. Peters 1995: 464) pokazują to bardzo wyraźnie.

Psycholingwistyka jest jednak daleka od tego, aby formułować ostateczne wnioski na temat nabywania systemu morfologicznego przez dzieci i przyznaje, że wiele pytań pozostaje niewyjaśnionych. Badacze dopiero niedawno zaczęli badać i porównywać dziecięce strategie w różnych językach i pozwalają sobie na ostrożne wnioski. i tak na przykład wydaje się, iż w językach posiadających rozbudowany system reguł morfologicznych dzieci odkrywają ich istnienie dosyć wcześnie, jednak błędy w ich stosowaniu są częstsze i utrzymują się dłużej. Dotyczy to w szczególności słowotwórstwa, dlatego słowa tworzone przez dzieci często wydają się dorosłym zabawne i egzotyczne:

„*Der Löffel ist besuppt*“ – utworzone w wieku 3 lat (A.M. Peters 1995: 467)

„*kamieniowa droga*“ – Krzesimir w wieku 5,5 lat

Badacze są zgodni co do tego, że rozwoju morfologii w języku dziecka nie należy oddzielać od rozwoju fonetyki i fonologii, a także składni i semantyki. Niektóre kategorie semantyczne pojawiają się bowiem w wypowiedziach dzieci jednocześnie z pojawieniem się odpowiednich końcówek fleksyjnych, np.:

- w języku rosyjskim mnogo i rozróżnienie liczba pojedyncza – liczba mnoga
- w języku angielskim *right away*, *soon* i formy czasu przyszłego (D.I. Slobin 1971: 347; por. też G. Kegel 1987: 164)

Podsumowując można stwierdzić, że w wieku pomiędzy 2 a 3 rokiem życia dzieci rozpoczyna się proces rozwoju morfologicznego – w tym okresie dzieci zaczynają zwracać uwagę na obecność elementów morfologicznych w wypowiedziach dorosłych i używać swoich pierwszych końcówek dla oznaczenia kategorii gramatycznych. Pomędzy 3 i 4 rokiem życia dzieci zaczynają produktywnie stosować elementy morfologiczne, całkowitą kontrolę nad systemem morfologicznym swojego języka uzyskują jednak dopiero w wieku około 6–8 lat. Ma to daleko idące konsekwencje dla opracowania programu dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu.

1.3.3. Składnia

Rozwój dziecięcej składni stał się w ostatnim czasie przedmiotem licznych badań naukowych w obrębie wielu różnych języków. Jednak pomimo intensywnych badań wiele podstawowych pytań nadal pozostaje bez odpowiedzi (por. E. Kaltenbacher 1991: 1). Postęp dokonał się przede wszystkim w dziedzinie opisu mowy dziecięcej – ze względu na formy, jakie przybierają wypowiedzi dzieci w poszczególnych stadiach rozwoju. Natomiast stosunkowo mało wiadomo na temat sposobu, w jaki dzieci przyswajają struktury składniowe swojego języka i jakie czynniki odgrywają w tym procesie znaczącą rolę, chociaż właśnie te zagadnienia w ostatnim czasie znajdują się w centrum zainteresowania badaczy.

Z uwagi na objętość tej pracy niemożliwe jest ani obszerne przedstawienie rozwoju składni dziecięcej poszczególnych języków – zainteresowanych odsyłam do pracy pod redakcją D.I. Slobina (1985a, tom I), ani też przedstawienie hipotez i teorii próbujących wyjaśnić przebieg procesu akwizycji reguł składniowych i funkcje dziecięcych wypowiedzi. W dalszej części jedynie pokrótce przedstawię te zagadnienia.

Mimo iż „właściwa” analiza syntaktyczna dziecięcych wypowiedzi rozpoczyna się w momencie, kiedy dziecko zaczyna formułować wypowiedzi co najmniej dwuwyrazowe, chwilę uwagi poświęćmy fazie wypowiedzi jednowyrazowych.

W wieku około 12 miesięcy dziecko zaczyna wymawiać swoje pierwsze znaczące słowa. Są to na ogół nazwy osób i przedmiotów z jego bezpośredniego otoczenia. Jest to początek tzw. fazy wypowiedzi jednowyrazowych, która trwa przez około 4–8 miesięcy, tak że dziecko w wieku 1,6–1,8 lat zaczyna budować swoje pierwsze wypowiedzi dwuwyrazowe.

Już dość wcześnie w historii badań nad rozwojem mowy dziecka postulowano⁶, aby jednowyrazowe wypowiedzi dziecka traktować jako sensowne zdania, wyrażające złożone treści i odpowiadające dorosłym pełnym zdaniom – jako „jednowyrazowe akty mowy”. Znaczenie wypowiedzi jednowyrazowych (a także ich zamiar komunikacyjny) jest ściśle związane z daną sytuacją komunikacyjną i z reguły na podstawie tej sytuacji jest prawidłowo rozumiane przez opiekuna dziecka (por. przykład słowa „mama“ w: H. Range 1975: 75 lub R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 313). Wkrótce dziecko porzuca jednak wygodne stadium wypowiedzi jednowyrazowych i rozpoczyna budowanie dłuższych konstrukcji zdaniowych.

Stadium następujące po fazie wypowiedzi jednowyrazowych nazywane jest tradycyjnie fazą wypowiedzi dwuwyrazowych, ponieważ taki właśnie typ wypowiedzi zdaje się dominować w produkcji językowej większości dzieci. Dominacja wypowiedzi dwuwyrazowych trwa jednak bardzo różnie u różnych dzieci i w różnych językach. Dlatego w wielu pracach począwszy od tej fazy rozwoju syntaktycznego wypowiedzi dzieci nie mierzy się już w latach i miesiącach, ale w długości wypowiedzi (*MLU – mean utterance length in morphemes* – dokładniej zob. np. Brown,

⁶ np. C. Stern/ W. Stern 1975, W. Leopold 1971b, D. McCarthy 1971, D. McNeill 1970; por. roz. I.3.5.

1973, 54). Wprowadzenie pomiaru długości wypowiedzi dziecięcych przy pomocy MLU pomaga badaczom uchwycić indywidualne różnice rozwojowe.

Analiza syntaktyczna dziecięcych wypowiedzi koncentrowała się początkowo wyłącznie na badaniu długości zdania i typów zdań oraz ich funkcji (szczegółowo na ten temat zob. G. Kegel 1987: 67–69). Dopiero w latach pięćdziesiątych powstały, pod wpływem amerykańskiego strukturalizmu i analizy dystrybucyjnej języka, pierwsze hipotezy na temat syntaktycznego rozwoju mowy dziecka. W centrum zainteresowania znalazło się pytanie, czy dzieci dysponują regułami syntaktycznymi,

i, jeżeli tak, to w jaki sposób różnią się one od reguł dorosłych i jak zmieniają się one w trakcie rozwoju językowego. Na to pytanie podawano kilka możliwych odpowiedzi.

M.D.S. Braine (1971, 1963) przedstawił koncepcję gramatyki osiowej (*pivot grammar*). Wyszedł on z założenia, że w wypowiedziach dziecięcych występują dwie klasy słów. Jedną z tych klas to klasa słów „osiowych” (*pivot class*), zawierająca stosunkowo niewielką liczbę elementów pełniących w wypowiedziach dziecka określone funkcje syntaktyczno-semantyczne i odpowiadających takim elementom wypowiedzi dorosłych, jak zaimki, przyimki, czy czasowniki posiłkowe. Drugą klasą to klasa „otwarta”, która jest o wiele obszerniejsza i ciągle się rozszerza. Znajdują się w niej takie wyrazy jak rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. W wypowiedziach dziecka mogą występować albo kombinacje złożone z jednego słowa z klasy „pivotów” i jednego elementu klasy otwartej lub z dwóch elementów klasy otwartej. Kombinacje dwóch wyrazów osiowych nie występują. Mimo iż hipoteza Braine’a nie została zaakceptowana przez następne pokolenia badaczy (krytyka koncepcji zob. np. R. Brown 1973: 97), to dane zebrane przez niego stały się przedmiotem wielu dalszych, bardzo interesujących interpretacji.

Na gruncie koncepcji gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky’ego powstało wiele konkurencyjnych do teorii gramatyki osiowej prób odpowiedzi na pytanie o rozwój dziecięcej składni. Przykładem może tu być koncepcja „mowy telegraficznej” (R. Brown/ C. Fraser 1964, tu w: R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971, 307). Autorzy tej koncepcji podkreślają, iż dla wypowiedzi dziecięcych charakterystyczne jest pomijanie wszelkich elementów pełniących w zdaniach funkcje czysto syntaktyczne, posiadających za to niewielkie znaczenie semantyczne, takich jak rodzajniki, czasowniki posiłkowe (*auxiliary verbs*) czy końcówki fleksyjne:

where birdie go

what dat.... somebody pencil (who’s pencils are they?)

read dat (will you read it to me?) (D. McNeill 1970: 19)

Dzieci używają prawie wyłącznie słów (rzeczowników, czasowników i przymiotników), które przekazują ważne informacje i których znaczenie jest łatwe do odczytania dzięki możliwości wskazania określonych przedmiotów czy czynności.

Jednak później koncepcja „mowy telegraficznej” spotkała się z krytyką. Sam R. Brown (1973: 79) wskazuje na badania, które nie potwierdziły bezwzględnego opuszczania elementów funkcyjnych w wypowiedziach dzieci (por. dalej: strategia pronominalna rozwoju syntaktycznego). Poza tym ważnym pytaniem w tym kontek-

ście jest to, w jaki sposób dzieci są w stanie opuszczać w swoich wypowiedziach pewne elementy, nie mając specyficznej wiedzy lingwistycznej o tym, jakie elementy pełnią jakie funkcje w zdaniach. W odpowiedzi na te punkty krytyczne zaproponowano hipotezę rozwoju struktur frazowych (A. Bar-Adon 1971, R. Brown/ U. Bellugi-Klima 1971: 314), która w zrewidowanej i rozwiniętej formie, szczególnie w nurcie badań nad gramatyką uniwersalną, po dzień dzisiejszy stanowi podstawę wielu prac dotyczących akwizycji składni⁷.

W latach siedemdziesiątych popularność czysto syntaktycznych koncepcji rozwoju mowy dziecka spadła jednak na korzyść koncepcji semantycznych, kognitywnych oraz interakcyjnych.

I.M. Schlesinger (1971) twierdził, że dziecko w swoich wypowiedziach nie wyraża relacji syntaktycznych (np. podmiot – orzeczenie, czy orzeczenie – dopełnienie) lecz relacje semantyczne (np. sprawca czynności – czynność, czynność – przedmiot czynności, czy sprawca czynności – przedmiot czynności). Ch. Filmore w swojej koncepcji gramatyki przypadku (*case grammar* – tu w: R. Brown 1973: 132) także wychodził z założenia, że dzieci dysponują uniwersalnymi wrodzonymi kategoriami semantycznymi, które w różnych językach realizowane są na różne sposoby, za pomocą końcówek fleksyjnych, szyku wyrazów w zdaniu itp. M. Bowerman (1973) w swojej analizie wypowiedzi dziecięcych stosuje zarówno opis syntaktyczny, jak i semantyczny. Uważa ona, że struktura wypowiedzi dwu- i wielowyrazowych daje się wyjaśnić zarówno za pomocą jednego, jak i drugiego modelu. Dyskusja na ten temat wydaje się więc niezakończona:

The evidence is that the child's basis for making early word combinations has a strong semantic component; how soon there is a formal syntactic base as well is still an open question. (A.M. Peters 1986: 324; tu w: E. Kaltenbacher 1990: 11).

W nowszych pracach z dziedziny badań nad rozwojem mowy dziecka spotykamy także koncepcje nie opierające się na modelu gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky'ego. Przykładem może tu być praca E. Kaltenbacher (1990; por. też L.R. Gleitman/ J. Gillette 1995, Weeks 1990), która wychodzi z założenia, że reguły syntaktyczne powstają w wyniku stosowania przez dzieci dwóch różnych strategii i tworzenia przez nie dwóch różnych typów wypowiedzi – typu analitycznego (nominalnego) oraz typu syntetycznego (pronominalnego). Wypowiedzi obydwu typów występują już u dzieci we wczesnych stadiach rozwoju składni – mniej więcej wtedy, gdy wypowiedzi osiągają długość 2,5 MLU. Wypowiedzi te można klasyfikować albo na podstawie ich budowy fonologicznej (warstwa dźwiękowa), albo na podstawie cech dystrybucyjnych. Wypowiedzi nominalne są z reguły wymawiane wyraźniej, posiadają wyraźniejsze pauzy, składają się prawie wyłącznie z rzeczowników i bezokolicznikowych form czasowników. W wypowiedziach pronominalnych więcej jest zaimków niż rzeczowników i odmienionych form czasow-

⁷ por. np. R. Tracy 1991; J. Weissenborn/ Z. Penier/ T. Parodi/ N. Müller w: Rothweiler (red), 1990; A. Radford 1995; zob. też przegląd badań dot. gramatyki uniwersalnej w: R. Mitchell/ F. Myles 1998 oraz M. Verris 1990.

ników. W tym typie wypowiedzi dziecko często łączy kilka słów usłyszanych w wypowiedziach osób z jego otoczenia i powtarza je bez wyraźnego zaznaczenia granic pomiędzy poszczególnymi słowami, częściowo w sposób nieprecyzyjny. Te wczesne nieanalizowane „formuły” łączone są ściśle z naśladowczym zachowaniem dziecka, mimo iż nie zawsze są one imitacjami wypowiedzi dorosłych.

W związku z tymi dwoma typami dziecięcych wypowiedzi mówi się w psycholingwistyce rozwojowej o dwóch drogach (liniach) lub dwóch strategiach w procesie akwizycji składni. Linia nominalna rozpoczyna się od wypowiedzi jednowyrazowych i prowadzi poprzez wypowiedzi dwuwyrazowe i trójwyrazowe do kompleksowych struktur zdaniowych, składających się przeważnie z rzeczowników, czasowników i przymiotników. Na drodze rozwoju pronominalnego dzieci wypowiadają od samego początku zdania, które przejmują w całości z wypowiedzi osób ze swego otoczenia i stopniowo krok po kroku analizują i dzielą na części składowe. Obydwie strategie są używane przez wszystkie dzieci równolegle – w zależności od preferencji indywidualnych, stadium rozwoju, sytuacji i kontekstu rozmowy. Ponieważ jednak istnieją dzieci, które szczególnie chętnie używają jednej lub drugiej strategii, w literaturze jest mowa o dzieciach „referencjalnych” lub „nominalnych” oraz o dzieciach „ekspresywnych” lub „pronominalnych” (por. A.M. Peters 1995: 475). Dzieci referencjalne używają języka chętniej po to, aby nazywać przedmioty w ich otoczeniu, natomiast dzieci ekspresywne widzą w języku raczej środek wpływania na działania swych towarzyszy (E. Kaltenbacher 1990: 15). Rozróżnienie pomiędzy tymi dwoma strategiami rozwoju składni odpowiada postulowanym przez J. Locke (1995) dwóm mechanizmom nabywania języka, z których jeden – SSC – jest odpowiedzialny za nieanalizowane wypowiedzi dziecka (*give me, i want it*), a drugi – GAM – za analizę gramatyczną bodźców językowych z otoczenia (por. też *referential words* i *context-bound/social-pragmatic words* – M. Barrett 1995, roz. 1.3.4. oraz hipotezę podwójnego leksykonu w 1.3.1.).

W strategii nominalnej podstawą rozwoju wypowiedzi wielowyrazowych jest rozwój słownictwa. Dziecko tworząc swój leksykon koncentruje się na percepcyjnie wyrazistych (pod względem leksykalnym lub fonetycznym) słowach w wypowiedziach osób ze swego otoczenia i na tej podstawie tworzy pierwsze schematy szyku wyrazów, które wykorzystuje w tworzeniu wypowiedzi dwu- i trójwyrazowych (E. Kaltenbacher 1990: 166). W dalszym ciągu rozwoju dziecko musi nauczyć się używać w swoich wypowiedziach oprócz tych wyrazistych elementów także wyrazów nieakcentowanych, czyli wyrazów pełniących w zdaniach funkcje syntaktyczne.

Wypowiedzi w ciągu pronominalnym mają charakter nieanalizowanych stałych formuł. Strategię tę dziecko stosuje, kiedy próbuje wiernie naśladować części wypowiedzi osób ze swojego otoczenia, uwzględniając także nieakcentowane elementy (E. Kaltenbacher 1990: 119). W trakcie swego rozwoju dziecko uczy się segmentować takie wypowiedzi, rozszerzać je i czynić ich użycie bardziej elastycznym.

W dalszej części skoncentruję się na opisie kompetencji syntaktycznej dzieci w wieku od trzech lat do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej.

Szeroko zakrojone badania mowy dziecka w wielu językach doprowadziły do ogólnie akceptowanego wyniku, że dzieci z różnych wspólnot językowych w róż-

nym wieku przyswajają morfologiczne i syntaktyczne aspekty swoich języków ojczystych (por. L.A. Weeks 1990, A.M. Peters 1995). Jednak mimo różnic w poszczególnych językach dają się wyróżnić pewne ogólne tendencje rozwojowe.

Chociaż u wielu dzieci dość wczesnie pojawiają się dłuższe wypowiedzi (więcej niż dwa słowa), to u większości z nich rozwój bardziej złożonych struktur zdaniowych i struktur morfologicznych następuje dopiero podczas trzeciego i czwartego roku życia. Początkowo dzieci wyrażają bardziej złożone treści zestawiając ze sobą dwie lub kilka krótszych wypowiedzi. Ich związek jest oddawany dzięki powtórzeniom najważniejszego elementu:

... jaki to kolor jest.... kolor aparat Jasia....aparat ma Jaś... (Jaś w wieku 2,4 lat)

... eines ... de Buch die Oma Melanie mi... Buch mitgenommen / e e in Koblenz die immer mitgenommen (Linda w wieku 26 miesięcy – E. Kaltenbacher 1990: 172).

Już w okolicy trzecich urodzin dzieci są zdolne do konstruowania swoich wypowiedzi zgodnie z zasadniczymi regułami języka dorosłych. W tym wieku dzieci opuszczają jeszcze często elementy formalne języka, takie jak rodzajniki, czasowniki posiłkowe, końcówki fleksyjne określające przypadek, liczbę czy rodzaj rzeczownika lub przymiotnika. W wieku około czterech lat dziecko uzyskuje już w znacznym stopniu kontrolę nad elementami syntaktycznymi i morfologicznymi swojego języka. Opanowanie systemu reguł składniowych jest kontynuowane do wieku około 5–6 lat, a jego czas trwania, intensywność i kolejność zależy w znacznym stopniu od indywidualnych predyspozycji dziecka i od języka, który ono nabywa (L.A. Weeks 1990: 64). W tym okresie w wypowiedziach dzieci pojawiają się pierwsze „prawidłowe” zdania pytające i przeczące, a także pierwsze złożone orzeczenia, składające się z czasowników posiłkowych i modalnych oraz czasowników głównych

(H. Grimm 1973: 115, L.R. Gleitman/ J. Gillette 1995: 415). Po ukończeniu czwartego roku życia dzieci zaczynają wyrażać pierwsze przypuszczenia (używać trybu przypuszczającego), jeszcze później pojawiają się pierwsze zdania złożone i stopniowanie przymiotników. W wieku około 5 lat dzieci zaczynają używać strony biernej. W momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej wszystkie normalnie rozwinięte dzieci są zaznajomione z wszystkimi regułami języka ich otoczenia, chociaż „zaawansowany” rozwój wykracza poza wiek 7 lat (P. Menyuk 1969: 51). U niektórych dzieci w tym wieku nie można jeszcze wykluczyć trudności w rozumieniu i wyrażaniu niektórych złożonych struktur zdaniowych i skomplikowanych treści. Dotyczy to np. konstrukcji biernych, których pełna kontrola następuje pomiędzy 7 a 9 rokiem życia, a także złożonych zdań względnych, przeczących itp (J. Mehler 1971: 210, R.M. Golinkoff/ K. Hirsch-Pasek 1995).

1.3.4. System semantyczny

W tym rozdziale zastanowimy się nad tym, w jaki sposób dziecko uczy się tego, co znaczą jego własne wypowiedzi, a także wypowiedzi osób z jego otoczenia.

Aktywny leksykon dorosłego człowieka obejmuje około 20 tys. do 50 tys. wyrazów, jego słownictwo pasywne jest jeszcze obszerniejsze. Dziecko w wieku dwóch lat używa około 500 słów, zaś w wieku lat sześciu – zna już około 14 tys. wyrazów. W szkole uczy się pozostałych słów (E.V. Clark 1995: 393). Dzieci, które tworzą swój leksykon, muszą przyswoić wiele aspektów: muszą zdobyć wiedzę na temat form wyrazowych – ich wymowy i wewnętrznej struktury, aby móc izolować pojedyncze wyrazy od innych występujących w wypowiedzi i identyfikować je w innych kontekstach; muszą odkryć zasady morfologiczne i składniowe, które determinują przynależność słowa do danej klasy wyrazów; muszą odkryć zasady słowotwórstwa, nauczyć się stosować kryteria wyboru słów do danej wypowiedzi, a wreszcie muszą stworzyć znaczenia słów, odkryć relacje łączące symbole językowe z ich odpowiednikami w realnym świecie, a także relacje pomiędzy poszczególnymi elementami swego leksykonu. Pytanie, w jaki sposób dzieci tworzą i identyfikują znaczenia słów, w jaki sposób indywidualne doświadczenia dzieci, na podstawie których tworzone są pojęcia, są uogólniane i zmieniane, w jaki sposób symbole językowe i pojęcia się łączą i w jaki sposób klasyfikowane są znaczenia, jest centralnym pytaniem tego rozdziału.

W tradycji badań nad rozwojem mowy dziecka rozwój pojęć i znaczeń jest często utożsamiany z rozwojem dziecięcego myślenia. Jednakże rozważanie relacji pomiędzy językiem a myśleniem wykracza zdecydowanie poza ramy tej pracy – zainteresowanych odsyłam m.in. do następujących prac: D.I. Slobin (1974); obszernie G. Kegel (1987, 185–193), I. Kurcz (2000: 160–175); por. też H. Sinclair-de Zwart (1973), J. Church (1971a).

Do najważniejszych nierozwiązanych pytań psycholingwistyki należy pytanie, co w dziecięcym rozwoju językowym i poznawczym jest wrodzone, a co dziecko nabywa w wyniku socjalizacji i interakcji z otoczeniem, przez wychowanie i naukę w szkole. Opracowanie jednolitej koncepcji utrudniają dodatkowo znaczne różnice indywidualne pomiędzy dziećmi (por. M. Barrett 1995: 392).

We współczesnej psycholingwistyce przeważa jednakże pogląd, iż poszczególnych elementów rozwoju dziecka nie należy badać w izolacji. Dla rozwoju wrodzonych dziecięcych struktur poznawczych, tak samo jak dla rozwoju wrodzonych dziecięcych struktur językowych, niezbędna jest bezpośrednia interakcja społeczna z osobami z otoczenia dziecka. Pełny rozwój poznawczy i językowy jest niemożliwy – jak na to wskazuje np. J.S. Bruner (1972) – bez szkolenia dziecięcych zdolności intelektualnych, przede wszystkim dzięki edukacji szkolnej.

Rozwój dziecięcego słownictwa

Zanim zastanowimy się nad istotą dziecięcego tworzenia pojęć i znaczeń, musimy przyrzeć się zmianom ilościowym i jakościowym zachodzącym w dziecięcym leksykonie. Punktem wyjścia dla dalszych rozważań będą następujące pytania: jak wygląda rozwój ilościowy dziecięcego słownictwa oraz jaki związek istnieje pomiędzy rozwojem słownictwa a rozwojem morfo-syntaktycznym?

Najnowsze badania nad rozwojem dziecięcego słownictwa stwierdzają istnienie pewnych faz tego rozwoju (przegląd badań w tym zakresie – M. Barrett 1995: 363).

Pierwsze słowa pojawiają się u większości dzieci w wieku 10–12 miesięcy. W tym okresie dzieci rozumieją już około 60–100 słów. W wieku 13–19 miesięcy dzieci posługują się około 10 słowami, około dwudziestego miesiąca życie – jest ich już średnio 50. Po tym stadium następuje tzw. „eksplozja słownictwa” (*vocabulary explosion*) i w wieku 2–2,5 lat słownictwo większości dzieci obejmuje około 500 wyrazów. W początkowej fazie rozwoju dzieci przyswajają przede wszystkim rzeczowniki (przeważają one w mowie dziecka do stadium około 50–100 słów – M. Barrett 1995: 367), potem w wypowiedziach dzieci pojawiają się także czasowniki i przymiotniki, których liczba szybko rośnie. Różnice indywidualne są tu bardzo znaczne (od 60 do 600 słów), są one wyraźne szczególnie w odniesieniu do rozróżnienia pomiędzy dziećmi „referencjalnymi” a dziećmi „ekspresywnymi” (por. roz. 1.3.3.). Badania pokazują na przykład, że dzieci referencjalne używają w swoich wypowiedziach powyżej 50% nazw obiektów, zaś dzieci ekspresywne – poniżej 50%.

Nabywanie słownictwa wiąże się z rozwojem morfologicznym i syntaktycznym, co podkreśla wielu autorów (np. E.V. Clark 1993: 196, 1995: 411). i tak np. dzieci nabywające języki germańskie już w wieku 2 lat są w stanie czynić użytek z zasad tworzenia wyrazów złożonych – jednej z najczęściej stosowanych strategii słowotwórczych w tych językach. Natomiast w językach flekcyjnych, w których łączenie wyrazów nie jest tak produktywną strategią, dzieci rzadko tworzą „innowacyjne” kompozycje wyrazowe, za to w tworzeniu nowych słów często stosują zasady derywacji. Tworzą one nowe słowa stosując odpowiednie prefiksy i sufiksy, jednakże dopiero w trzecim lub czwartym roku życia. W wieku 7 lat wszystkie dzieci na ogół opanowały już strategie słowotwórcze, które są najbardziej produktywne w ich języku ojczystym.

Morfologia i składnia (np. szyk wyrazów lub końcówki flekcyjne, które umożliwiają zaliczenie nowego słowa do danej klasy wyrazów) spełniają w tworzeniu i porządkowaniu dziecięcego słownictwa bez wątpienia rolę wspomagającą. Nie mogą one jednak wyjaśnić fenomenu powstawania znaczeń i pojęć.

Rozwój dziecięcych znaczeń i pojęć

Rozwój dziecięcych znaczeń nie może być rozpatrywany w oderwaniu od badań nad dziecięcym rozwojem poznawczym. Dlatego w tej pracy również opis dziecięcego rozwoju pojęć zostanie przedstawiony na tle koncepcji faz rozwoju poznawczego dziecka J. Piageta (tu: 1969). Wedle J. Piageta dziecko stopniowo pokonuje poszczególne etapy rozwoju poznawczego „od inteligencji sensomotorycznej do logicznego myślenia”.

Okres sensoryczno-motoryczny trwa w życiu dziecka od urodzenia do około 16 miesiąca życia. W tym czasie myślenie dziecka charakteryzuje się tym, że obiekty i czynności są nierozdzielnie ze sobą związane. W tym okresie dziecko nie jest w stanie wyizolować obiektywnych cech danego przedmiotu, takich jak wielkość, kształt czy kolor (J. Church 1971b: 5). W wieku około 10–12 miesięcy dziecko zaczyna jednak używać swoich pierwszych słów. Oznacza to, że w tym czasie powstają pierwsze znaczenia tych wyrazów.

Już dość wcześnie w historii badań nad rozwojem mowy dziecka odkryto, iż dziecięce znaczenia słów są często dość „elastyczne” i że charakterystyczne dla dziecięcego użycia języka są ciągle zmiany, rozszerzenia i zawężenia pojęć. Dziecko określa np. mianem „*hau-hau*” konkretnego psa, ale także inne zwierzęta, pojazdy i obrazki. Tym samym słowem dziecko może określać także jakąś czynność i osobę tę czynność wykonującą – najwyraźniej tworząc relacje i związki pomiędzy obiektami i czynnościami, które mają jedną lub kilka cech wspólnych. Cechy tych pojęć ulegają ciągłej „reorganizacji”, jak pokazuje to przykład J. Piageta (1969: 277):

L. mówi w wieku 1,3 (4) „*ha*” do żywego kota, potem do pluszowego słonia, ale nie do koguta, czy konia. W wieku 1,3 (19) słowo „*ha*” jest używane w odniesieniu do konia i w odniesieniu do zabawek. W wieku 1,6 (25) „*ha*” zmieniło się w „*hehe*” i używane jest w odniesieniu do wszystkich zwierząt z wyjątkiem kota i królika, a także w odniesieniu do wszystkich ludzi, nawet siostry. Natomiast królik nazywany jest „*hin*” i zasymilował się z kotem, tak że kot określanym jest tym samym mianem. (tłum. aut.; inne przykłady zmiany znaczenia dziecięcych pojęć w: J. Piaget 1969: 276in., C. Stern/ W. Stern 1975: 187in., H. Sinclair-de Zwart 1973: 22–23, E. Clark 1973: 103, 1993: 36).

W literaturze przedmiotu jest wiele prób wyjaśnienia tego fenomenu (zob. w dalszej części rozdziału – teoria myślenia kompleksowego Wygotkiego i próba wyjaśnienia E. Clark). J. Piaget reprezentuje pogląd, iż najważniejszą rolę w ciągłych zmianach dziecięcych pojęć odgrywa interakcja dziecka z matką i innymi osobami z najbliższego otoczenia. W fazie sensoryczno-motorycznej najważniejszą formą interakcji jest naśladowanie. Dzięki niemu dziecko wypracowuje określone schematy czynności, składające się z powiązanych ze sobą ruchów i wrażeń zmysłowych, takich jak złapanie przedmiotu, przeniesienie go w inne miejsce, potrząśnięcie nim itp. Takie schematy czynności mogą być powtarzane przez dziecko i stosowane w odniesieniu do innych przedmiotów i w nowych sytuacjach. Dzięki doświadczeniom, które dziecko zdobywa w kontakcie z przedmiotami i ludźmi w swoim otoczeniu, schematy te ulegają ciągłym zmianom, są modyfikowane, różnicowane i uzupełniane o wciąż ciągle nowe schematy (J. Piaget 1969: 343).

Dziecięce naśladowanie odgrywa fundamentalną rolę w powstawaniu pojęć i znaczeń. Pod koniec okresu sensoryczno-motorycznego pojawia się bowiem zjawisko „naśladowania przesuniętego w czasie” – czyli dziecko zaczyna powtarzać czynności także wtedy, gdy model (do naśladowania) jest nieobecny. Dziecko musi zatem posiadać pewien rodzaj „duchowego obrazu”, pewne wyobrażenie tych czynności. W psycholingwistyce przyjmuje się, że każde pojęcie na początku swojego istnienia musi być wyobrażeniem. Wyobrażenie jest najwcześniejszą formą duchowej rekonstrukcji przedmiotów, czynności i wydarzeń (por. G. Szagun 1983: 233).

Wraz z powstaniem pierwszych wyobrażeń, które są pierwszymi formami symboli, rozpoczyna się w życiu dziecka druga faza rozwoju poznawczego – faza „ego-centricznej aktywności poznawczej” (J. Piaget 1969: 348).

Pierwsze stadium tej fazy J. Piaget nazywa stadium „myślenia przedpojęciowego”, a to dlatego, że znaki językowe dziecka w tym okresie nie mogą być klasyfikowane na podstawie ich cech logicznych – czyli nie są jeszcze pojęciami.

Za źródło powstania pojęć psychologowie dziecięcy (np. C. Stern/ W. Stern 1975, J. Piaget/ B. Inhelder 1972, J.S. Bruner 1972) uważają rozbudzenie się świadomości symbolicznej dziecka. Podczas drugiego roku życia, z początkiem działalności symbolicznej dziecka, czyli wtedy, gdy dziecko zaczyna przypisywać czynnościom i obiektom znaczenie symboliczne, można obserwować jego rosnące zainteresowanie nazwami rzeczy. W tym okresie w wypowiedziach dzieci pojawia się dużo pytań o nazwy i następuje znaczne rozszerzenie słownictwa (*vocabulary explosion*). Dziecko czyni „największe odkrycie na drodze rozwoju językowego”, mianowicie, że „każda rzecz ma swoją nazwę” (C. Stern/ W. Stern 1975: 190). Dziecko nazywa w tym okresie już nie tylko przedmioty, ale także ich cechy – zaczyna wyodrębniać takie cechy przedmiotów jak wielkość, kształt i kolor. Jednak te pierwsze nazwy rzeczy nie są pojęciami w sensie logicznym. Są to „przedpojęcia” (J. Piaget/ B. Inhelder 1972: 37) lub „pseudopojęcia” (C. Stern/ W. Stern 1975: 186).

Mimo szybkiego przyrostu rzeczowników, czasowników i przymiotników w języku dziecka i mimo stosowania efektywnych strategii porządkowania leksykonu, użycie słów przez dzieci na tym etapie charakteryzuje się licznymi poszerzeniami znaczeń (*over-extensions*), zawężeniami znaczeń (*under-extensions*), nakładaniem się znaczeń (*overlaps*) oraz błędnym tworzeniem znaczeń (*mismatches*). Z poszerzeniem znaczenia słowa mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko określa za pomocą jednego słowa obiekty należące w języku dorosłych do różnych kategorii, np. słowem „pies” dziecko określa psy, ale także owce, koty, wilki i króliki. Zawężenie znaczenia występuje wtedy gdy dziecko używa pewnego określenia tylko w stosunku do jednego rodzaju przedmiotów, czyli do części obiektów określanych w języku dorosłych za pomocą tego samego pojęcia, np. słowa „butelka” tylko w odniesieniu do dziecięcej butelki ze smoczką z tworzywa sztucznego. Dla języka dziecka charakterystyczne jest poszerzanie i zawężanie znaczenia tego samego słowa w danym okresie czasu. Słowa, których znaczenie jest zawężone lub poszerzone przez dziecko, stanowią w stadium między 30–60 a 200 wyrazów około 2/3 wszystkich wypowiedzi dziecka (E.V. Clark 1993: 34). Kolejnym interesującym zjawiskiem jest nakładanie się znaczeń w języku dziecka. Mamy z nim do czynienia wtedy, gdy dziecko używa jednego określenia w stosunku do przedmiotów, które są w jakiś sposób do siebie podobne, np. otwarty parasol, latawiec i markiza, jednak nie w stosunku do przedmiotów, które należą do tej samej kategorii, jednak nie zdradzają zewnętrznego podobieństwa, np. zamknięty parasol. Dzieci często tworzą także słowa, które najwyraźniej mają dla nich pewne znaczenie, są jednak zupełnie niezrozumiałe dla dorosłych (*mismatches*). Dzieci rezygnują z takich określeń z reguły po kilku dniach lub tygodniach na skutek permanentnych nieporozumień (E.V. Clark 1993: 37).

Drugie stadium tego okresu aktywności poznawczej, które dziecko osiąga w wieku około 4 lat, jest nazywane stadium „myślenia obrazowego”. Faza ta trwa do około siódmego lub ósmego roku życia, kiedy to rozpoczyna się faza „aktywności operacyjnej”. Faza ta, dzieląca się na okres operacji konkretnych (ok. 7–11 lat) oraz

okres operacji formalnych (ok. 11–14 lat), nie będzie tu jednak omówiona ze względu na to, że przypada ona na wiek pozostający poza obszarem bezpośredniego zainteresowania tej pracy.

W okresie myślenia obrazowego coraz ważniejszą rolę odgrywa obrazowe przedstawienie obiektów i czynności. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele bardzo interesujących opisów doświadczeń badających dziecięce obchodzenie się ze słowami i obrazami:

J.S. Bruner i jego współpracownicy (1971) przeprowadzili badania, których uczestnikami były sześć-, osmio- i jedenastoletnie dzieci. Niezależnie od tego, czy bodźcem, na który dzieci miały reagować, były słowa czy obrazki, eksperymenci stwierdzili istnienie pewnych określonych wzorców klasyfikacji obiektów.

U młodszych dzieci rozwiązanie zadania polegającego na pogrupowaniu przedmiotów odbywało się na zasadzie użycia zewnętrznych atrybutów tych przedmiotów (kolor, wielkość, wzór). Sześcioletki grupowały przedmioty w taki sposób, że powstawały „zbiory”, takie jak:

- kolekcje: „łódka, miarka, moneta, lalka, rower, nożyczki, piła, but, rękawiczka, szopa, świeca, ciasto, gwoździe i taksówka”, ponieważ: „niektóre są czerwone, niektóre są złote, a niektóre są żółte. Jeden jest biały, niektóre są brązowe, a niektóre są niebieskie”;
- skojarzenia: „but, krowa i rękawiczki”, ponieważ: „mogą to być skórzane rękawiczki i skórzane buty, a skóra pochodzi od krowy”;
- zbiory z elementem kluczowym: „dom buduje się za pomocą młotka, gwoździ i śrubek. Szopa stoi obok domu, i drzewo stoi obok domu. Buraki, ciasto, jabłko i dynię je się w domu”.

Z wiekiem i z postępowaniem w myśleniu symbolicznym zmniejsza się liczba tworzonych zbiorów, jako możliwości klasyfikacji przedmiotów, i dziecko uwalnia się od zależności od zewnętrznych, wizualnych cech przedmiotu. Starsze dzieci, tworząc relacje pomiędzy przedmiotami, zwracają uwagę na inne aspekty – są to w coraz większym stopniu struktury językowe, np. klasy formalne. Najwięcej rozwiązań w grupie jedenastolatków polega na przyporządkowaniu przedmiotów pojęciu nadrzędnemu, np. „*to są narzędzia*”, „*można je wszystkie zjeść*”, lub „*one się wszystkie poruszają*” (J.S. Bruner i in., 1971: 113–114).

Także L.S. Wygotzki (1981, 1934) uważał, że proces powstawania pojęć u dzieci rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, zaś kończy dopiero w wieku dojrzewania. Zanim młody człowiek będzie zdolny do logicznego myślenia, tzw. „myślenia pojęciowego”, jego myślenie będzie „myśleniem kompleksowym” (L.S. Wygotzki 1981: 122). Pojęcia od kompleksów różnią się tym, że w pojęciach elementy znaczenia są uogólniane według cech logicznych i abstrakcyjnych, zaś kompleksy powstają na podstawie konkretnych i faktycznych relacji pomiędzy przedmiotami.

Myślenie kompleksowe dziecka oddziałuje w znaczącym stopniu na jego mowę, decyduje o znaczeniu słów, których dziecko używa i jest odpowiedzialne za zmiany znaczeń w trakcie rozwoju językowego. Dziecko tworzy kompleksy na podstawie rzeczywistych, obiektywnych relacji pomiędzy przedmiotami. Z wiekiem zmienia

się jednak sposób, w jaki dziecko tworzy kompleksy. Wygotsky wyróżnił 5 typów kompleksów, chociaż nie określił dokładnie wieku, w którym dziecko przechodzi od jednego kompleksu do drugiego. Pierwszym typem jest *kompleks jądrowy*: na tym etapie rozwoju dziecko wybiera jeden przedmiot jako jądro i dodaje do niego inne przedmioty, niektóre, ponieważ są tego samego koloru, inne, ponieważ mają taki sam kształt, taką samą wielkość itp. Dziecko wybiera więc jedną wspólną cechę przedmiotów lub kilka wspólnych cech. Na następnych etapach rozwoju występują następujące kompleksy: *zbiory*, w których różne przedmioty grupowane są na podstawie jednej wspólnej cechy; *łańcuchy*, w których wybrane przez dziecko cechy przedmiotów układają się w łańcuch (np. niebieski trójkąt i niebieski kwadrat, następnie żółty kwadrat); *kompleksy dyfuzyjne*, w których cecha łącząca poszczególne elementy jest nieokreślona i niedokładna (np. do trójkąta dopasowane są inne trójkąty, ale także trapezy, ponieważ przypominają one dziecku trójkąty z obciętym górnym końcem) oraz *pseudopojęcia*, które tworzone są na podstawie abstrakcyjnych uogólnień i które przypominają dorosłe pojęcia właściwe, które jednak nie w pełni są jeszcze pojęciami.

Proces stabilizacji pojęć nie jest zakończony nawet wtedy, gdy słowa dzieci mają już ściśle określone znaczenia. Nowe doświadczenia, które dziecko zdobywa w swoim środowisku, stale wpływają na kształt pojęć, zmieniają go, rozszerzają itp. G. Szagun (1983) spróbowała odtworzyć hipotetycznie powstawanie niektórych pojęć w języku dziecka. Opisała ona zarówno powstawanie pojęć konkretnych, jak np. „*drzewo*”, jak również pojęć abstrakcyjnych, np. określeń stanów psychicznych, cech charakteru czy uczuć. Z jej badań wynika, że nawet pojęcia konkretne, których dziecko uczy się najwcześniej, ponieważ może je zobaczyć (i pokazać), przyjmują swoje ostateczne kształty dopiero w wieku około 12 lat.

Teorie rozwoju semantycznego

Badania nad rozwojem dziecięcej semantyki koncentrowały się początkowo na określeniu funkcji semantycznych wypowiedzi dziecka (por. E.V. Clark 1993: 65), a także na rozwoju struktur poznawczych dziecka i jego wpływie na nabywanie i specyficzne zmiany dziecięcych znaczeń wyrazów. Problem ten badano na podstawie eksperymentów z użyciem abstrakcyjnych, nierzeczywistych wyrazów i sylab (np. L.S. Wygotsky 1981; przegląd badań w: J. Piaget/ B. Inhelder 1972 41–42), a także za pomocą zadań definicyjnych (np. G. Berko 1971: 163). Wyniki tych eksperymentów były jednak bardzo wieloznaczne, a struktura pojęć okazała się zbyt skomplikowana, aby można było wszechstronnie i całościowo opisać i wyjaśnić fenomen akwizycji znaczeń wyrazów. W literaturze przedmiotu jednak, począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku, znajdujemy próby stworzenia spójnych teorii rozwoju semantycznego. Poniżej przedstawię pokrótce kilka najważniejszych.

D. McNeill (1970) opracował koncepcję horyzontalnego i wertykalnego rozwoju leksykonu dziecka. Zdaniem D. McNeilla dziecko w okresie wypowiedzi jednowyrazowych posiada leksykon, którego jednostki posiadają znaczenie całych zdań, lecz nie posiadają cech semantycznych, gdyż zajmowałyby one zbyt dużo miejsca w pamięci dziecka. W okresie wypowiedzi dwuwyrazowych dziecko musi z powo-

dów ekonomicznych zreorganizować swój leksykon – w tym okresie następuje znaczne rozszerzenie się słownictwa (*vocabulary explosion*) – dziecko musi więc zgromadzić wiele nowych jednostek w swoim leksykonie i przechodzi od znaczeń zdaniowych do znaczeń wyrazowych. W tym okresie jednostki leksykonu zostają wzbogacone o cechy semantyczne. Proces ten odbywa się, jak przypuszczał D. McNeill, na dwa sposoby. Rozwój horyzontalny polega na tym, że w dziecięcym leksykonie wraz z nowym słowem gromadzone są tylko niektóre jego cechy semantyczne. Dzięki temu można by wyjaśnić różnice pomiędzy dziecięcymi a „dorosłymi” znaczeniami wyrazów. Z każdym nowym słowem dziecko nabywa coraz to nowe cechy semantyczne i stale reorganizuje swój leksykon. W drodze rozwoju wertykalnego wraz z nowym słowem dziecko gromadzi w swoim leksykonie wszystkie jego cechy semantyczne. Każde słowo nabywane jest jednak osobno, tak że te same cechy semantyczne nie odnoszą się jednocześnie do wszystkich już zgromadzonych w leksykonie słów. Dopiero kiedy zgromadzone w leksykonie słowa są ze sobą porównywane, powstają grupy słów o wspólnych cechach semantycznych. Hipoteza McNeilla nie została jednak przyjęta bez zastrzeżeń – obszerna krytyka jego poglądów zob. E.V. Clark (1973: 67–68).

Pod wpływem lingwistycznej teorii N. Chomsky’ego powstały także koncepcje semantyki generatywnej. Jako przykład może tu posłużyć „*universal primitives hypothesis*“ (tu w: H. Clark 1973). Zakłada ona w oparciu o teorię języka jako wrodzonego wyposażenia człowieka, że dziecko posiada pewne wrodzone uniwersalne cechy semantyczne natury biologicznej. Istnienie tych cech determinuje struktura ludzkiego organizmu – H. Clark rozumie je jako pewien rodzaj wiedzy *a priori* o świecie zewnętrznym. Człowiek przychodzi na świat wyposażony w zmysły, które umożliwiają mu odbieranie świata zewnętrznego. Sposób, w jaki dziecko odbiera ten świat determinuje jego rozwój językowy – dziecko poszukuje nazw na to, co widzi, słyszy i odczuwa. Rozwój semantyczny jest więc odkrywaniem, w jaki sposób wyrażenia językowe łączą się z wiedzą *a priori* o właściwościach świata zewnętrznego.

W przeciwieństwie do tej hipotezy Eve Clark (1973) postuluje tezę akwizycji cech semantycznych. Hipoteza „*semantic feature acquisition*“ zakłada, że dziecko w procesie rozwoju językowego tworzy system cech semantycznych. E. Clark uważa, że dziecko wraz z każdym nowym słowem nabywa tylko jedną cechę semantyczną. Przyjęcie twierdzenia, że w danym okresie czasu dziecko nie zgromadziło jeszcze wszystkich cech semantycznych, które umożliwiłyby jednoznaczny identyfikację obiektów, wyjaśniałoby występowanie w jego wypowiedziach takich zjawisk, jak poszerzanie, zawężanie i nakładanie się znaczeń wyrazów. Pod wpływem dalszych badań E. Clark (1993, 1995) zmodyfikowała swoją teorię rozwoju semantycznego i skoncentrowała się na opisie strategii, jakie dziecko stosuje w tworzeniu i reorganizacji swojego leksykonu. Jej zdaniem najbardziej znaczące w dziecięcym rozwoju słownictwa są dwie zasady: zasada kontrastu (*contrast*) i zasada konwencjonalności (*conventionality*). Zasada kontrastu mówi, że dziecko nabywając nowe słowo jest świadome tego, iż jego znaczenie musi różnić się od znaczeń innych słów, i aktywnie tych różnic (kontrastów) poszukuje. Z drugiej strony dziecko wie także, że dla określenia obiektów i zjawisk istniejących w realnym świecie istnieją

zawsze skonwencjonalizowane formy językowe. Zasada konwencjonalności decyduje o tym że dziecko świadomie poszukuje tych określeń.

Eleanor Rosch (1973) opracowała inną teorię rozwoju znaczeń – jest to tzw. *teoria prototypów*. Wyszła ona z założenia, iż każda kategoria mentalna posiada wewnętrzną strukturę, która składa się z elementu centralnego i wariacji tego elementu. Elementem centralnym danej kategorii jest jej typowy przedstawiciel, tzw. „prototyp naturalny” (*natural prototype* lub *focal example* – E. Rosch 1973: 114 i 140). Jest on percepcyjnie najłatwiejszy do zidentyfikowania i jest z reguły przyswajany jako pierwszy reprezentant danej kategorii. Badania nad rozumieniem przez dzieci znaczeń wyrazów zdają się potwierdzać istnienie prototypów: dzieci, które w spontanicznych wypowiedziach często poszerzają lub zawężają znaczenia wyrazów, w zadaniach na rozumienie słów dużo częściej wskazują obiekt typowy dla danej kategorii niż obiekt nietypowy (E.V. Clark 1993: 35; przegląd badań w: Barrett 1995: 380).

Teoria prototypów, choć posiada dzisiaj wielu zwolenników, może zdaniem niektórych badaczy, jak np. M. Barrett (1995), wyjaśnić jedynie fenomeny związane z nabywaniem przez dziecko nazw obiektów (*referential words* – wypowiedzi nominalnych), natomiast nie wyjaśnia zjawisk wiążących się z akwizycją wyrażenia typu pronominalnego, które M. Barrett nazywa wyrażeniami socjopragmatycznymi lub wyrażeniami skontekstualizowanymi (*social-pragmatic/context-bound words*). M. Barrett postuluje w związku z tym istnienie dwóch dróg rozwoju semantycznego. Wyrażenia referencjalne (nominalne) jako nazwy obiektów, cech i czynności są przyswajane w postaci prototypów, natomiast wyrażenia socjopragmatyczne (wypowiedzi pronominalne) stanowią najpierw „reprezentacje mentalne” sytuacji i zjawisk zachodzących regularnie w bezpośrednim otoczeniu dziecka, które nie są analizowane i rozkładane na części składowe. Dopiero w trakcie rozwoju poznawczego holistyczne wyobrażenie tych sytuacji i zjawisk poddaje się dziecięcej analizie, dziecko zaczyna wyodrębniać poszczególne działania, osoby i obiekty biorące udział w danej sytuacji. Dzięki tej analizie użycie wyrażenia początkowo związanych jedynie z daną sytuacją (z danym kontekstem) się od nich uniezależnia (por. rozwój syntaktyczny w roz. 1.3.3.).

1.3.5. Kompetencja komunikacyjna

W historii badań na gruncie psycholingwistyki uwaga badaczy koncentrowała się początkowo, pod wpływem lingwistycznej teorii N. Chomsky’ego, na rozwoju kompetencji językowej dziecka, tzn. na rozwoju dziecięcej kompetencji gramatycznej. Potem perspektywa ta rozszerzyła się o badania nad rozwojem semantycznym, zaś w latach siedemdziesiątych – o problematykę funkcji komunikacyjnych wypowiedzi dziecka. Ten nowy kierunek badań powstał pod wpływem teorii aktów mowy J.L. Austina i J.R. Searle’a (1962, 1969) z jednej strony, i pod wpływem badań socjolingwistycznych z drugiej strony.

J.L. Austin twierdził, że wypowiedzenie każdego zdania przez człowieka wiąże się z jego pragnieniem wpływania na otaczający go świat lub osiągnięcia jakiegoś celu – jest więc działaniem społecznym. Każda wypowiedź jest aktem mowy, który

składa się według J.L. Austina z trzech warstw. Jeżeli zwrócimy się do naszego partnera komunikacyjnego z prośbą: „*podaj mi sól*”, to musi on zrozumieć tę wypowiedź akustycznie i gramatycznie, musi znać znaczenie poszczególnych elementów tego zdania, czyli odczytać prawidłowo treść wypowiedzi (akt lokucyjny) i musi je prawidłowo zinterpretować jako wezwanie do spełnienia pewnego życzenia (akt illokucyjny). Jeżeli nasz partner komunikacyjny rzeczywiście spełni naszą prośbę, to wypowiedź odniosła skutek nazywany przez J.L. Austina aktem perlokucyjnym. J.R. Searle rozwinął teorię J.L. Austina i zaproponował typologię aktów mowy. Mimo iż teoria ta (szczególnie w ujęciu J.S. Searle'a) została później skrytykowana ze względu na swą przydatność do analizy komunikacji międzyludzkiej (por. B. Kraft 1996: 57–60), zainspirowała wielu badaczy do podjęcia badań empirycznych dotyczących nabywania przez dzieci aktów mowy. Jedną z najbardziej znanych prac w tej dziedzinie są badania Brunera (1987). W Polsce ten kierunek badań reprezentuje przede wszystkim Grace W. Shugar (1995; zob. też B. Bokus/ M. Haman 1992).

Na początku lat siedemdziesiątych amerykański socjolingwista Dell Hymes (tu: 1971, 1979) wprowadził pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*. Kompetencja komunikacyjna jest określana jako zdolność człowieka do „posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i z uwzględnieniem cech, celów i postaw innych uczestników procesu komunikowania się” (I. Kurcz 1992: 16). Dziecko, które uczy się mówić, „przyswaja struktury językowe służące mu do wyrażania znaczeń w kontekście społecznym i dostosowanym do sytuacji posługiwania się językiem” (M. Przetacznik-Gierowska 1992: 16). Kompetencja komunikacyjna jest uważana za wrodzoną zdolność człowieka, która rozwija się w procesie socjalizacji, w interakcji z osobami z najbliższego otoczenia.

Interakcja dziecka z jego opiekunami stała się w ostatnim czasie przedmiotem licznych badań. W wielu pracach pojawia się pogląd, iż interakcja dziecka z dorosłymi jest decydująca dla jego rozwoju językowego (np. J. Locke 1995). Dziecko w procesie nabywania mowy musi się bowiem nauczyć brania udziału w procesie komunikacji z partnerami komunikacyjnymi, innymi słowy – przyswoić określony repertuar aktów mowy oraz umiejętność trafego odczytywania (osądzania) aktów mowy innych uczestników procesu komunikacji (por. E. Oksaar 1987c: 138). Zdaniem wielu badaczy już wypowiedzi jednowyrazowe dziecka należy rozumieć jako pełne akty mowy (por. 1.3.3.). Wypowiedzi dziecka powinny być zatem analizowane jako pełne „akty komunikacyjne” (E. Oksaar 1987b: 187) składające się z wyrażen werbalnych, nonwerbalnych i ekstrawerbalnych – jak ton głosu, spojrzenie, mimika i gesty – lub jako „dyskurs dziecięcy” (G.W. Shugar 1992: 66):

„Analizując rozwój dyskursu dziecięcego, traktowaliśmy zjawisko dyskursu jako proces społeczno-interakcyjny od początku jego tworzenia. W naszym podejściu nie sprowadzamy dyskursu do aktów językowych. Dyskurs składa się z bardziej złożonych połączeń aktów językowych i niejęzykowych. Ukazując rozwój zdarzeń interakcyjnych, badacze muszą uwzględnić różne formy i sposoby zachowań komunikatywnych, nie tylko językowe”.

W procesie rozwoju kompetencji komunikacyjnej dziecko musi rozwinąć umiejętność rozpoznawania socjokulturowych i lingwistycznych uwarunkowań określonych sytuacji komunikacyjnych i odpowiedniego działania. Musi się stopniowo zaznajomić z regułami wykonywania określonych działań społecznych, takich jak powitanie, dziękowanie, proszenie, pożegnanie itp. Musi nauczyć się specyficznych wyrażań językowych, które są silnie skonwencjonalizowane i zsynchronizowane z działaniami niewerbalnymi, np. wyrażeniu „*Dzień dobry, panie Tadeuszu*” towarzyszy podanie tej osobie ręki, zachowanie odpowiedniej odległości itp. (por. E. Oksaar 1987b: 189).

Wielu badaczy jest zgodnych co do tego, iż przynajmniej w pierwszych fazach rozwoju dziecka najważniejszą rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnej odgrywa jego interakcja z matką. Interakcja ta ma miejsce w określonym środowisku socjokulturowym – przeważnie w rodzinie – i niejednokrotnie zwracano uwagę na to, iż w takiej sytuacji zachowanie matki jest bardzo specyficzne. Na określenie typowych zachowań dorosłych wobec małego dziecka używa się w literaturze przedmiotu pojęć „*motherese*” lub „*baby talk*” (por. roz. 1.2.), co wskazuje na to, że chodzi szczególnie o zachowania językowe matki wobec dziecka. Działania matki, a także innych opiekunów dziecka, mają na celu jak najbardziej efektywne wspomaganie jego rozwoju.

Ciekawy opis rozwoju dziecka i wspomagającej go roli matki prezentuje w swojej pracy J.S. Bruner (1987). Uważa on, iż wyrażanie życzeń, obok prób zwrócenia na siebie uwagi matki, należy do repertuaru najwcześniejszych werbalnych (choć jeszcze nie językowych) zachowań dziecka, dlatego rozwój aktu mowy, jakim jest proszenie o coś, jest dla niego polem do interesujących badań.

Bruner zauważa, że dziecko bardzo szybko, bo już w wieku 3–4 miesięcy, zaczyna wyraźnie dawać znać osobom ze swego otoczenia, że sobie czegoś życzy. W tym okresie nie jest ono jeszcze w stanie pokazać, czego sobie życzy, i matka rozpoczyna proces „negocjacji” z dzieckiem, proponując mu wiele różnych rozwiązań (np. przedmiotów), a dziecko musi znaleźć drogę wyboru tego właściwego. Począwszy od około 8 miesiąca życia prośbom dziecka zaczynają towarzyszyć proszące gesty – wyciąga ono rękę w kierunku przedmiotu, który chciałoby dostać. Gest ten w ciągu następnych miesięcy coraz bardziej się „konwencjonalizuje”. Jak tylko dziecko jest w stanie wypowiadać swoje pierwsze słowa, zaczynają one towarzyszyć jego gestom. Po kilku miesiącach – w badaniach J.S. Brunera w wieku około 20 miesięcy – proszące gesty znikają i zamiast nich pojawiają się specyficzne wzorce intonacyjne, które są różne u różnych dzieci, jednak dają się zawsze jednoznacznie zidentyfikować jako intonacja prosząca. Wspomagająca rola matki na tym etapie polega na dostarczaniu dziecku „interpretacji wyjaśniającej”: *Chcesz więcej mleka? Czy mam ci podać misia? itp.*

Z biegiem czasu dziecko zaczyna tworzyć wypowiedzi wielowyrzowe i jego prośby stają się bardziej zrozumiałe. W tym samym czasie matka zaczyna stawiać dziecku związane z jego życzeniami pewne warunki. Matka poddaje dziecko „łagodnym naciskom”, pod wpływem których uczy się ono prawidłowo oceniać, w jakiej sytuacji jego prośba może być spełniona, a także do jakich zasad musi się stosować, kiedy prosi o coś inną osobę. Są to między innymi następujące zasady

(J.S. Bruner 1987: 86; por. też H. Ramge 1975: 18): matka pokazuje dziecku, że jego prośba musi być szczerą: „*Naprawdę tego chcesz?*”, musi to być także prośba uzasadniona: „*Zobacz, sam to potrafisz, spróbuj sam*”, a także prośba uprzejma: „*Niczego nie osiągniesz, waląc pięścią w stół!*” lub: „*Co to ma znaczyć? Jak ty się zachowujesz? Poproś ładnie*” itp. Dziecko, kierując swoją prośbę do innej osoby, musi uwzględnić także inne warunki: nie powinien stwarzać osobie, którą o coś prosi, nadmiernego kłopotu, wymagać od niej nadmiernego wysiłku, musi podziękować za spełnioną prośbę, lub musi zrozumieć i zaakceptować odmowę w sytuacji, kiedy jego prośba nie może być spełniona.

Aby spełnić te wszystkie warunki, dziecko musi rozwinąć pewną bardzo ważną zdolność – musi się nauczyć stawiania się na miejscu partnera komunikacyjnego. Zdolność ta określana jest w psycholingwistyce jako umiejętność poznawczego przejmowania ról.

Młodsze dzieci nie są zdolne do rozróżniania pomiędzy własnym „ja” i osobą partnera komunikacyjnego. Oznaką tego jest dla wielu badaczy charakterystyczne dla wypowiedzi małych dzieci błędne użycie trzeciej osoby, wyrażanej poprzez imiona członków rodziny lub ich określenia, w odniesieniu do samego dziecka, a także innych osób, np. matki:

Jasio robi piknik zamiast Ja robię (Robię)

To są Jasia lekarstwa zamiast To są moje lekarstwa

Jaś dał mamusi syropek zamiast (Ja) dałem tobie (ci) syropek

Jaś przykleił dla Magdy zamiast (Ja) przykleiłem dla ciebie (Jaś w wieku 2,4 lata; por też M. Smoczyńska 1992: 207).

Kategoria osoby, w tym wypadku rozróżnienie pomiędzy osobą odbiorcy *ty* a osobą nadawcy *ja* – jak wynika z badań Smoczyńskiej – pojawia się u dzieci w wieku około 3 lat. W procesie socjalizacji dziecko w zabawie przejmuje role innych osób, naśladując ich zachowania i czynności, ucząc się przez to postrzegać ich nastawienia i perspektywy (por. 1.3.6.). Zdolność dzieci do przejmowania i naśladowania w zabawie zachowań językowych i niejęzykowych innych osób H. Ramge (1975: 11) nazywa zdolnością symbolicznego przejmowania ról. Zdolność ta jest podstawą rozwoju zdolności poznawczego przejmowania ról, która rozwija się począwszy od około czwartego roku życia dziecka.

W oparciu o zdolność do poznawczego przejmowania ról różnych partnerów komunikacyjnych dziecko rozwija strategie, które umożliwiają mu coraz bardziej zróżnicowaną interakcję z coraz liczniejszymi partnerami komunikacyjnymi. Jedną z takich strategii jest umiejętność „współtworzenia tekstu z dorosłym” (G.W. Shugar 1992). Zdolność ta manifestuje się w trakcie rozwoju językowego dziecka bardzo wcześnie, na długo zanim dziecko jest w stanie produkować własne dłuższe i bardziej złożone wypowiedzi. Dziecięce strategie współtworzenia aktu komunikacyjnego z osobą dorosłą, jak np. podchwytywanie i powtarzanie pojedynczych elementów wypowiedzi dorosłego, pytania, przeczenia lub próby podtrzymania rozmowy, stały

się przedmiotem wielu interesujących badań nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej dziecka⁸.

Podsumowując można stwierdzić, iż jednym z najważniejszych zadań, jakie dziecko musi pokonać na drodze swojego rozwoju, jest nauczenie się brania udziału w życiu społecznym swojego otoczenia i umiejętności komunikowania się ze swoimi partnerami komunikacyjnymi. Dzieci już bardzo wcześnie podejmują próby interakcji z różnymi partnerami komunikacyjnymi, nawet wtedy, gdy nie znają jeszcze swojego języka w wystarczającym stopniu. Trzyletnie dzieci posiadają już bardzo dobrze rozwiniętą umiejętność koordynacji swoich działań z działaniami partnerów (E. Słonczewska 1992: 151), chociaż w tym wieku nie są w stanie wyrażać werbalnie złożonych treści. Potrafią sobie jednak radzić w takich sytuacjach – odwołują się do języka czynności (por. M. Dąbrowska 1992: 99). Także M. Przetacznik-Gierowska (1992: 22) potwierdza na podstawie swoich badań fakt, iż dzieci w wieku przedszkolnym posiadają już znaczną wiedzę, która pozwala im kształtować kontakty w sytuacjach interakcji z rówieśnikami. Wiedza ta dotyczy jednak raczej „retoryki interpersonalnej”, czyli umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z partnerem, nie zaś „retoryki tekstowej”, czyli umiejętności formowania własnych wypowiedzi.

1.3.6. Rozwój poznawczy i społeczny

O niektórych aspektach rozwoju poznawczego i społecznego była już mowa w poprzednich rozdziałach – w kontekście rozwoju myślenia dziecka i związanego z nim rozwoju pojęć (roz. 1.3.4) oraz w kontekście rozwoju kompetencji komunikacyjnej (roz. 1.3.5.). W tym miejscu chciałabym podsumować najważniejsze uwagi dotyczące dziecięcego rozwoju poznawczego i społecznego, które mają szczególne znaczenie dla koncepcji wychowania dwujęzycznego i przekazywania drugiego języka przez przedszkole.

W rozwoju poznawczym dzieci osiągają w momencie rozpoczęcia nauki w przedszkolu stadium tzw. „myślenia obrazowego”. W tym okresie postępuje proces stabilizacji pojęć. Dokonuje się on na podstawie coraz liczniejszych nowych doświadczeń, które dziecko przeżywa w swoim otoczeniu. Młodsze dzieci interesują się szczególnie zależnościami występującymi pomiędzy obiektami w ich najbliższym otoczeniu (Program wychowania 1992: 10, S. Papert 1996: 27 i 181). Wraz z rosnącym wiekiem rozszerza się sfera zainteresowań dziecka: starsze dzieci potrafią lepiej obserwować swoje środowisko, zaczynają poszukiwać relacji przyczynowo-skutkowych pomiędzy faktami, stawiają pytania i potrafią lepiej opowiadać o swoich spostrzeżeniach, doświadczeniach i wnioskach (Program wychowania 1992: 42). W sytuacjach interakcji z innymi dziećmi i z dorosłymi szczególnie młodsze dzieci nie mogą polegać na swoich umiejętnościach językowych. Komunikacja niewerbalna, która dokonuje się poprzez wspólne działanie, odgrywa na tym etapie szczególnie ważną rolę (por. M. Dąbrowska 1992: 99). Działania i czynności

⁸ np. M. Dąbrowska, B. Bokus, K. Więcko, J. Zamęcka, E. Słonczewska, M. Ligęza oraz J. Ryteł w tomie B. Bokus i M. Haman (red), 1992.

stoją w centrum zainteresowania dziecka, wypowiedzi językowe jedynie im towarzyszą. Trzyletnie dzieci rozumieją np. tylko niewiele słów, które nie odnoszą się do czegoś bezpośrednio znanego im z doświadczenia, dlatego szczególnie w pierwszych latach nauki w przedszkolu wypowiedzi dorosłych wychowawców powinny być zawsze związane z konkretnymi czynościami. Ponieważ proces stabilizacji pojęć nie zakończył się jeszcze u dzieci w wieku przedszkolnym, nie są one jeszcze „przywiązane do słów”. Oznacza to, że zarówno ich język ojczysty, jak i język obcy/drugi mogą być zastosowane jako narzędzie poznawania świata. Wszystko, czego dzieci doświadczą poprzez nowy język, rozszerzy ich wiedzę o środowisku. Elementy języka drugiego nie będą więc przyswajane jako odpowiedniki elementów znanych już w języku ojczystym. Umożliwi to dzieciom kreatywny i swobodny sposób obchodzenia się z nowym językiem.

Jeżeli chodzi o sprawności społeczne dzieci, to kształtowane są one przez cały czas nauki w przedszkolu. W momencie rozpoczęcia nauki dzieci jeszcze prawie nie potrafią podejmować interakcji w obrębie większej grupy. Trzyletnie dzieci nie potrafią się jeszcze wspólnie bawić, chociaż chętnie przebywają w towarzystwie innych dzieci. Bawią się one najczęściej same lub z jednym partnerem (Program wychowania 1992: 10). u dzieci starszych bardzo wzrasta potrzeba kontaktów społecznych. Mimo że nadal chętnie bawią się same lub w parach, rozwijają stopniowo umiejętności podejmowania aktywności grupowych. Dzieci pięcioletnie odkrywają upodobanie do przyjmowania ról: w zabawie naśladują chętnie dorosłych w ich rolach społecznych (zawodowych) – jako strażaków, załogę statku itp. Starsze dzieci są bardziej wrażliwe także na różne aspekty interakcji społecznej: odkrywają chęć współzawodnictwa, radość współpracy, zaczynają być wrażliwe na oceny ze strony partnerów komunikacyjnych (Program wychowania 1992: 30–32). Sześćioletnie dzieci można już określić mianem istot uspołecznionych, rozwinęły one samoświadomość i zdolność samooceny, samodzielność i samokontrolę. W porównaniu z młodszymi dziećmi strefa ich zainteresowań jest bardzo rozległa, ich chęć zdobywania wiedzy o świecie znacznie wzrosła. Potrafią się znacznie dłużej koncentrować na jednej czynności i nie bywają tak szybko, jak dzieci młodsze, zmęczone lub znużone. Przedszkole przygotowuje je także systematycznie do podjęcia nauki w szkole. Wiele aktywności podejmowanych w przedszkolu służy zaznajomieniu dzieci z rodzajem zadań, jakie czekają na nie w szkole, np. w związku z nauką czytania i pisanie, czy liczenia (Program wychowania 1992: 46).

1.4. Podsumowanie

Z przedstawionego wyżej opisu sprawności dziecka wynikają bezpośrednie wnioski dla przekazu języka drugiego w przedszkolu, poniżej omówione pokrótce (więcej zob. część 4).

Stan rozwoju poszczególnych części systemu językowego, fonetyki i fonologii, morfologii i składni, decyduje o tym, jakie elementy drugiego języka mogą być wprowadzane na poszczególnych stopniach rozwoju. Stanowi rozwoju poznawczego i emocjonalnego winny być podporządkowane treści wprowadzane w toku wycho-

wania przedszkolnego. Poznawcze sprawności dzieci decydują bowiem o ich zainteresowaniach, a także o możliwościach podejmowania określonych czynności i spełniania określonych wymagań. Wiedza o rozwoju społecznym dziecka, tzn. o jego możliwościach brania udziału w życiu społecznym grupy, we wspólnych działaniach, umożliwi opracowanie efektywnych form interakcji w sytuacjach, w których dzieci będą konfrontowane z językiem innym niż ich język ojczysty.

W badaniach nad rozwojem języka u dziecka cały okres przedszkolny postrzegany jest jako okres udoskonalania wymowy poszczególnych dźwięków. Mimo że przyjmuje się, iż proces przyswajania dźwięków mowy kończy się w około 6 roku życia dziecka, u niektórych dzieci dopiero w szkole system fonetyczny i fonologiczny ich języka ojczystego kształtuje się ostatecznie i w pełni.

Rozwój dziecięcej morfologii i składni w wieku przedszkolnym także uchodzi za niezakończony. W momencie przyjęcia do przedszkola, tzn. w wieku około 3 lat, większość dzieci opanowała wprawdzie podstawowe reguły gramatyki swojego języka ojczystego i potrafi generować krótkie, proste wypowiedzi. Wielu badaczy jest również zdania, że dzieci w tym wieku potrafią rozumieć wiele kompleksowych wypowiedzi dorsłych, np. zdania w stronie biernej, mimo że nie są jeszcze w stanie ich produktywnie używać (por. roz. 1.3.3.). Rozwój zdań złożonych i struktur morfologicznych następuje jednakże stopniowo przez cały czas nauki w przedszkolu. Kompletnie opanowanie systemu reguł gramatycznych i pełną kontrolę nad regułami morfosyntaktycznymi dzieci osiągają dopiero w szkole podstawowej.

W przedszkolu dzieci w ich rozwoju językowym wspierają aktywnie opiekunowie i wychowawcy. Poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia dzieci starsze (pięcioletnie i sześciolatki) są zachęcane do prawidłowego formułowania swoich wypowiedzi. Uczą się one uwzględniania i prawidłowego stosowania końcówek fleksyjnych, budowania zdań złożonych, prawidłowego użycia czasów gramatycznych dla określenia teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, itd. (Program wychowania 1992: 51). Należy jednak liczyć się z tym, że dzieci w tym wieku popełniają jeszcze wciąż dużo błędów z punktu widzenia dorosłego systemu językowego i używają wielu form nadmiernie generalizowanych. Dzieci w tym przedziale wiekowym tworzą jeszcze wiele tzw. „neologizmów”, a ich język jest często określany jako „egzotyczny” (H. Grimm 1973: 123).

Zachowanie dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje naturalna skłonność do imitacji. Jest ona najważniejszą strategią uczenia się, szczególnie u dzieci trzy- i czteroletnich. Dzięki tej skłonności dzieci potrafią doskonale naśladować wzorce językowe dostarczane im w wypowiedziach dorosłych, takie jak wymowa, intonacja i rytm zdania. Mimo to nie należy od dzieci w tym wieku oczekiwać, czy też wymagać bezbłędnej produkcji dźwięków mowy, w tym dźwięków drugiego języka. Ćwiczenia wymowy nie mają wiele sensu w tym przedziale wiekowym, bo rozwój systemu fonetycznego i fonologicznego języka ojczystego także nie jest jeszcze zakończony. To samo dotyczy morfologii i składni. Produkcja prawidłowych struktur morfosyntaktycznych drugiego języka nie może być wymagana od dzieci w wieku przedszkolnym (za wyjątkiem wyuczonych wierszyków, piosenek, czy powiedzonek). Dzieci w tym wieku nie rozwinęły jeszcze świadomości reguł gramatycznych, dlatego formalne nauczanie gramatyki na tym etapie nie ma sensu.

Rozwijające się sprawności poznawcze i społeczne dziecka stanowią natomiast doskonałą platformę przekazu języka drugiego. Rosnące zainteresowania dzieci, ich żądza wiedzy i ciekawość świata umożliwiają wprowadzenie coraz bardziej złożonych treści i tematów za pośrednictwem języka drugiego. Z wiekiem rośnie także liczba możliwości zastosowania różnych form aktywności i form interakcji, dzięki którym oferta języka drugiego staje się coraz bogatsza.

Motorem rozwoju drugiego języka jest, podobnie jak w przypadku języka pierwszego, z jednej strony dziecięca chęć poznania świata i zdobycia wiedzy na jego temat, zaś z drugiej strony postawa wychowawców, którzy dostarczają dziecku odpowiednich wzorców językowych i pomocy. Podobnie jak matka, muszą oni dostosowywać swoje wypowiedzi do możliwości językowych, komunikacyjnych i poznawczych dziecka, a jednocześnie stawiać mu odpowiednio wysokie wymagania, aby stale dostarczać bodźców do jego rozwoju.

2. Pojęcie dwujęzyczności

Dwujęzyczność jest zjawiskiem interesującym wiele dyscyplin naukowych, m.in. lingwistykę, psychologię czy pedagogikę. Każda z nich bada wybrane aspekty dwujęzyczności (wielojęzyczności) i każda z nich tworzy w oparciu o swoje szczególne zainteresowania definicje tego pojęcia.

Właściwie każdy z autorów zajmujących się problematyką dwujęzyczności tworzy własną terminologię lub używa określeń proponowanych przez innych badaczy, rozumiejąc je inaczej i „wypełniając” innymi znaczeniami. Może to prowadzić do wielu nieporozumień, dlatego na wstępie rozważań o dwujęzyczności należy zwrócić uwagę na te nieścisłości.

Jako synonimy funkcjonują następujące pojęcia: „dwujęzyczność” oraz „bilingwizm”, a w odniesieniu do kilku języków – „wielojęzyczność” lub „multilingwizm”. Pojęcia te odnoszą się zarówno do pojedynczych osób, jak i do całych grup społecznych, jednak w tej pracy będą one używane w odniesieniu raczej do osób indywidualnych, natomiast problematykę dwujęzyczności zbiorowej pozostawiam poza nawiasem moich zainteresowań (zainteresowanych odsyłam do literatury przedmiotu – zob. np. J. Fishman 1975/ S. S. Arsenian 1972, C. Baker 1993b).

Pod pojęciem dwujęzyczności indywidualnej rozumie się, ogólnie rzecz ujmując, zdolność człowieka do posługiwania się więcej niż jednym językiem (por. S.S. Arsenian 1972: 16/ R. de Cilia 1994: 12). Tak nieprecyzyjne sformułowanie dopuszcza liczne interpretacje, ponieważ zarówno stopień opanowania, jak również zakres użycia danego języka w poszczególnych dziedzinach życia, może być bardzo różny. W rezultacie istnieje prawie tak wiele definicji dwujęzyczności, ilu jest badaczy zajmujących się tą problematyką. Definicje, które chciałabym poniżej przedstawić i pokrótce omówić, dają się podzielić na pewne typy. S. S. Arsenian (1972: 19–21) podaje kilka kryteriów, które są bardzo ważne przy określeniu dwujęzyczności i próbie skonstruowania jej definicji. Szczególnie istotne wydają się cztery z nich, a są to:

- stopień opanowania obydwu języków (= kompetencja językowa w obydwu językach);
- indywidualna ocena własnej dwujęzyczności przez osobę bilingwalną;
- kontekst akwizycji drugiego języka (dwujęzyczność naturalna a dwujęzyczność kulturowana),
- wiek rozpoczęcia procesu akwizycji drugiego języka.

2.1. Kompetencja językowa jako miara dwujęzyczności

Podstawą szeregu definicji bilingwizmu jest lingwistyczne pojęcie kompetencji, tj. stopnia opanowania obydwu języków. Ten typ definicji obejmuje szerokie spektrum możliwości, począwszy od próby zdiagnozowania stanu idealnego, czyli sytuacji, w której obydwie języki opanowane są w stopniu bardzo wysokim:

beide Sprachen müssen vollkommen und gleichmäßig beherrscht werden (S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11);

native-like control of two languages (L. Bloomfield 1935, tu w: M. Clyne 1975: 66);

active, completely equal mastery of two or more languages (M. Braun 1937, tu w: T. Skutnabb-Kangas 1987: 82),

poprzez sformułowania neutralne:

to be considered bilingual, a person must have the ability to use two different languages (P. Hornby 1977b: 3; por. też S. Arsenian 1972: 16, R. de Cillia 1994: 12),

aż do opisu minimalnych wymagań, jakie musi spełniać osoba mająca być uznana za dwujęzyczną:

o dwujęzyczności może być mowa „at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language (E. Haugen, 1953, tu w: T. Skutnabb-Kangas 1987: 82);

lub:

es genügt, in einer zusätzlichen Sprache, etwas verstehen zu können (S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11; por. T. Skutnabb-Kangas 1987: 82).

W tym miejscu należy od razu zaznaczyć, że żadna z wymienionych wyżej pozycji ekstremalnych nie oddaje w pełni istoty dwujęzyczności. Idealny stopień opanowania języka bowiem nie istnieje w rzeczywistości; nawet osoby jednojęzyczne nie osiągają nigdy granicy możliwości rozwoju swej kompetencji językowej. Także pojęcie „*native-like control*” jest pojęciem bardzo nieprecyzyjnym, gdyż nie wszyscy rodowici mówcy danego języka opanowali go w równym stopniu (por. F. Grucza 1993a).

Jeżeli chodzi o drugi „biegun”, to nikt prawdopodobnie nie zaprzeczyłby, iż trudno byłoby uznać osobę „rozumiejącą wypowiedzi formułowane w drugim języku” lub „potrafiącą formułować poprawne zdania w tym języku” za osobę dwujęzyczną, lecz co najwyżej za osobę znającą w większym lub mniejszym stopniu dany język obcy.

Dlatego w niektórych definicjach tego pojęcia autorzy zwracają uwagę na dodatkowe aspekty charakteryzujące dwujęzyczność. Są to np. stopień czystości obydwu języków, tzn. brak interferencji pomiędzy nimi. Dwujęzyczność to ich zdaniem:

complete mastery of two different languages without interference between the two linguistic processes (Oestreicher 1974, tu w: T. Skutnabb-Kangas 1987: 82).

W tym kontekście w literaturze przedmiotu mówi się o zjawisku „*code-switching*”, czyli zdolności do wyboru i stosowania jednego z języków w zależności od osoby partnera komunikacyjnego, sytuacji komunikacyjnej, czy domeny życia. Ta umiejętność zmiany kodu – szybkiego i właściwego „przestawiania się” z jedne-

go języka na drugi jest uważana przez wielu autorów za ważny składnik kompetencji bilingwalnej.

Inni badacze proponują systematyczne pomiary kompetencji językowej w obydwu językach jako rozwiązywanie trudności związanych z określeniem jej poziomu w obu językach jako wystarczającej, aby daną osobę uznać za dwujęzyczną. Ich zdaniem pytanie o dwujęzyczność nie powinno brzmieć: „*czy dana osoba jest dwujęzyczna?*”, lecz „*w jakim stopniu jest ona dwujęzyczna?*” (W.E. Fthenakis i in. 1985: 16).

W pomiarach dwujęzyczności wychodzi się przede wszystkim od czterech podstawowych sprawności językowych, czyli sprawności czytania, rozumienia ze słuchu, pisania i mówienia. Kompetencja językowa w zakresie tych sprawności, jak również w dziedzinie gramatyki i słownictwa, mierzona jest za pomocą specjalnych testów (por. np. K. Lambeck 1984: 41, J.A. Fishman i in. 1971b: 485). Oprócz tradycyjnych metod testowania ilości, jakości (poprawności) i tempa wypowiedzi, czasu reakcji na bodźce językowe oraz liczby i częstotliwości interferencji, we współczesnych badaniach nad dwujęzycznością mierzy się za pomocą specjalnych kompleksowych procedur stopień kompetencji komunikacyjnej w języku drugim („*communicative language testing*“), a także diagnozuje się różnicę pomiędzy „powierzchnową znajomością języka” („*surface competence*“) a stopniem „dojrzałości akademickiej” lub inaczej „poznawczo-akademickiej kompetencji językowej” („*academic achievement*“, „*academically related language competence*“), czyli umiejętności „użycia języka jako instrumentu myślenia i operacji poznawczych” (C. Baker 1993b: 11 i 26, F. Genesee 1991: 185). Do pomiarów dwujęzyczności należą także procedury opisujące zaplecze językowe osób bilingwalnych, czyli obecność dwóch języków w rodzinie („*language background scales*“) oraz pytania na temat relatywnej oceny własnej dwujęzyczności przez osoby bilingwalne („*self rating on proficiency*“ – por. C. Baker 1993b: 21).

Jeżeli w obydwu językach został osiągnięty równie wysoki poziom rozwoju zarówno kompetencji językowej, jak i kompetencji komunikacyjnej, to można mówić o tzw. „dwujęzyczności zrównoważonej” („*balanced bilingualism*“ – por. Baker, 1993b, 8). Taki stopień rozwoju obydwu języków występuje wbrew pozorom w rzeczywistości dość rzadko, o wiele częściej poszczególne sprawności językowe są rozwinięte w różnym stopniu i różnych kombinacjach w języku ojczystym i w języku drugim. Wpływ na to ma wiele czynników, takich jak rodzaj, intensywność i moment pierwszego kontaktu z obydwoma językami, wykształcenie, nastawienie emocjonalne, indywidualna motywacja i inne osobiste powody uczących się (por. D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 172).

W tym kontekście używa się we współczesnych badaniach nad dwujęzycznością pojęć „dwujęzyczność funkcjonalna” (*functional bilingualism* – por. C. Baker 1993b: 13, P. Graf 1987: 20, K. Lambeck 1984: 50, J. Aleemi 1991: 72) lub „język dominujący“ i „język słabszy“ (S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 12). Pojęcie *functional bilingualism* określa skłonność czy też zdolność osoby bilingwalnej do wyboru jednego z języków w zależności od sytuacji komunikacyjnej, np. jeden z języków w życiu zawodowym, a drugi w kontaktach prywatnych, lub – jeden z języków w komunikacji ustnej, a drugi w komunikacji pisemnej. W decyzji (podejmowanej

przez osobę dwujęzyczną często nieświadomie), który z języków jest jej językiem dominującym, a który słabszym, najważniejszą rolę odgrywa kryterium ilościowej dominacji jednego z języków, ale także warunki socjopragmatyczne oraz nastawienie osoby dwujęzycznej – np. niechęć do używania jednego z języków (S. Buttaroni 1994: 37).

Indywidualna ocena własnej dwujęzyczności

Pod pojęciem dwujęzyczności, kryje się, jak zauważa E. Blocher (1982: 17), przynależność człowieka do dwóch społeczności językowych w stopniu takim, że istnieją wątpliwości co do tego, z którą z tych społeczności czuje się on silniej związany, lub też który z jego języków należałoby określić jako jego język ojczysty, którym lepiej on włada lub w którym myśli.

Emocjonalny stosunek i subiektywna ocena własnej dwujęzyczności lub dwujęzyczności innej osoby jest ważnym kryterium leżącym u podstaw drugiego typu definicji bilingwizmu. Oprócz „obiektywnie mierzalnej” kompetencji w obydwu językach, to kryterium jest dla wielu osób dwujęzycznych najważniejsze, kiedy proszone są o ocenę swojej kompetencji językowej (J. Aleemi 1991: 82). Dlatego niektórzy autorzy (np. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995: 11) są zdania, że świadomość własnej dwujęzyczności, indywidualne uczucie „przynależności” do obydwu społeczności językowych jest w ogóle najważniejszym kryterium oceny kompetencji dwujęzycznej.

2.2. Drogi do dwujęzyczności: dwujęzyczność naturalna a dwujęzyczność kultywowana

Kolejnym kryterium odgrywającym istotną rolę w próbie skonstruowania definicji dwujęzyczności jest metoda jej „uzyskania”. Ogólnie rzecz ujmując, chodzi tu o rozróżnienie pomiędzy „naturalną” i „sztuczną” (kultywowaną) drogą do dwujęzyczności. Niestety wcale nie jest tak łatwo określić, jakie metody i techniki stosowane w procesie nabywania obydwu języków powinny zostać zaklasyfikowane jako naturalne, a jakie – jako sztuczne. Poszczególni autorzy reprezentują bardzo odmienne stanowiska w tej sprawie. Z jednej strony odnoszą te określenia do sposobu, w jaki dziecko uczy się języka, zaś z drugiej strony – do warunków, w jakich ten proces zachodzi. W dalszej części spróbuję pokrótce naświetlić najważniejsze trudności związane z użyciem tych pojęć. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę szczególnie na to, iż w kontekście rozważań nad naturalną i kultywowaną dwujęzycznością terminy „dwujęzyczność” oraz „wychowanie dwujęzyczne” czy „akwizycja drugiego języka” są traktowane w pewnym sensie synonimicznie.

W niektórych pracach poświęconych dwujęzyczności naturalnej autorzy, np. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer (1995), reprezentują stanowisko skrajne, za naturalny proces rozwoju dwujęzycznego uznając jedynie sytuację, w której dziecko nabywa obydwa języki w domu rodzinnym, w rodzinie dwujęzycznej. Natomiast za sztuczną

uznają taką sytuację, w której w rodzinie jednojęzycznej rodzice starają się naśladować warunki panujące w rodzinie bilingwalnej, np. próbując komunikować się z dzieckiem w języku innym niż ich język ojczysty.

U. Schönflug (1977) inaczej definiuje pojęcie naturalnej akwizycji drugiego języka. Dla niej jest to proces nabywania drugiego lub kolejnego języka nie w sytuacji lekcyjnej, lecz w codziennych sytuacjach komunikacyjnych z partnerami, którzy używają w kontaktach z osobą uczącą się nowego języka. Nie ogranicza ona środowiska przyswajania języka do rodziny dziecka, a także nie odrzuca możliwości, że używany w kontaktach codziennych nowy język nie jest językiem ojczystym jego użytkowników.

E. Blocher (1982) uważa, że naturalna dwujęzyczność powstaje tam, gdzie przedstawiciele różnych wspólnot językowych kontaktują się ze sobą w życiu codziennym, tzn. albo w rodzinie bilingwalnej, albo w społeczeństwie wielojęzycznym, czyli w kraju, w którym dominującym językiem komunikacji jest język inny niż język danej rodziny. Dzieci z takich rodzin również przyswajają obydwa języki w sposób nieświadomy, a zatem – naturalny. Z dwujęzycznością kultywowaną mamy zdaniem E. Blochera do czynienia wtedy, gdy drugi język jest nabywany „ze względów politycznych lub społecznych” w domu rodzicielskim (np. dzięki obecności obcojęzycznej służby lub prywatnych nauczycieli), dzięki pobytom zagranicznym lub w szkole.

Jednak najczęstszym kryterium rozróżnienia pomiędzy dwujęzycznością naturalną i kultywowaną spotykamy w literaturze przedmiotu jest rozróżnienie pomiędzy wczesną, nieświadomą akwizycją języka drugiego a nauką języka obcego w szkole. i tak P. Graf (1987: 22) wprowadza w oparciu o koncepcję S. Krashena (1981) rozróżnienie pomiędzy „naturalną akwizycją języka” (*acquisition*) a „sterowanym uczeniem się języka” (*learning*) w szkole, na kursach językowych lub z pomocą podręcznika. Podobnie na problem ten patrzy np. W.E. Fthenakis, który pod pojęciem naturalnej dwujęzyczności rozumie „aktywne i pasywne użycie dwu języków”, przy czym język drugi „został przyswojony w naturalnym środowisku komunikacyjnym oprócz języka ojczystego w momencie, kiedy rozwój poznawczy dziecka znajdował się w takim stadium, że mógł odbywać się on zarówno przy udziale języka ojczystego (pierwszego) dziecka, jak i języka drugiego” (W.E. Fthenakis i in. 1985: 17). Dwujęzyczność kultywowana utożsamiana jest przez autora z „dwujęzycznością szkolną”, czyli wynikiem systematycznego nauczania języka obcego w warunkach edukacyjnych (por. też T. Skutnabb-Kangas 1987: 95).

Nieco inaczej widzą ten problem W. Edmondson i J. House (1993). Przeciwstawiają oni uczenie się języka obcego naturalnej akwizycji języka drugiego, która jednak może przebiegać zarówno poza kontekstem edukacyjnym, jak i na lekcji w szkole. Podkreślają oni więc rozróżnienie pomiędzy językiem drugim a językiem obcym, mimo iż znaczenie obu terminów niestety nie zostało w psycholingwistyce zdefiniowane w sposób jednoznaczny i mimo iż nie są one konsekwentnie od siebie oddzielane i przeciwstawiane (por. roz. 3.1.). Dla niektórych badaczy pojęcia te są równouprawnione (np. R. de Cilia 1994: 12, E. Werlen 2002), natomiast inni ograniczają zastosowanie pojęcia „język obcy” do kontekstu szkolnego i komunikacji poza obszarem własnej wspólnoty językowej, zaś pojęcie „język drugi” – do sytuacji

w rodzinie (dwujęzycznej) lub dalszym otoczeniu dziecka, tzn. gdy dziecko ma do czynienia z oboma językami w życiu codziennym i codziennych kontaktach komunikacyjnych (np. P. Graf 1987: 22).

Z przedstawionego wyżej przeglądu podejść do naturalności i sztuczności procesu akwizycji języka drugiego w badaniach nad dwujęzycznością wyraźnie wynika, że właściwie każdy badacz przyjmuje swoją własną miarę tej różnicy. Trudności we wszystkich cytowanych wyżej definicjach i objaśnieniach wynikają być może stąd, że określenie „naturalny” jest bardzo potoczne i że wszyscy sądzą, iż rozumieją to słowo w ten sam sposób. W rzeczywistości wcale tak nie jest. Jedną z metod wychowania dwujęzycznego, jaką jest zaangażowanie do opieki nad dzieckiem zagranicznej opiekunki, jest wedle jednych badaczy w pełni naturalna (np. U. Schönpfug 1977/ W.E. Fthenakis i in. 1985, P. Graf 1987, J. Aleemi 1991), a dla innych – sztuczna (np. S. Jonekeit/ B. Kielhöfer 1995/ E. Blocher 1982). Bardzo często decydującym kryterium tego, czy proces akwizycji języka drugiego jest naturalny czy kultywowany, są przytaczane przez autorów enigmatyczne określenia, takie jak: „dziecko uczy się nowego języka często nie zdając sobie z tego sprawy”, „bez wysiłku”, „mimoходом” i inne. Wydaje się to mieć swoje uzasadnienie w obserwacji z życia codziennego, że małe dzieci rzeczywiście zdają się przyswajać nawet kilka języków „bez wysiłku”, czy też „mimoходом”. Prawie każdy człowiek może potwierdzić słuszność tego twierdzenia przykładami zebranymi wśród swoich krewnych, przyjaciół, czy znajomych. Doświadczenia życiowe mogą być różne, jeżeli chodzi o praktyczne strony dwujęzycznego wychowania dzieci, jego wyniki, czy skutki dla dalszego życia dziecka; i nie ma w tym nic dziwnego. Zjawisko dwujęzyczności jest bowiem związane i zależne od wielu czynników, których opisanie i analiza ma pierwszorzędne znaczenie również dla opracowania koncepcji wychowania dwujęzycznego w przedszkolu (por. roz. 2.3 oraz 2.7.).

W jednej sprawie wszyscy badacze zgadzają się ze sobą. Dotyczy to stwierdzenia, że wczesny początek procesu akwizycji drugiego języka jest jednym z najważniejszych warunków uwieńczonego sukcesem „naturalnego” wychowania dwujęzycznego.

Tutaj rysują się jednakże również dwa odmienne stanowiska badaczy problematyki dwujęzyczności. Niektórzy z nich podkreślają konieczność równoczesnego rozwoju obydwu języków od samego początku – obydwaj języki muszą być nabywane symultanicznie od momentu urodzenia dziecka (S. Arsenian 1972: 19). Inni podają określony wiek dziecka, po ukończeniu którego naturalna akwizycja drugiego języka – w sensie nabywania języka „*as the first language*” – nie jest już możliwa (C. Baker 1993b: 67).

Dwujęzyczności symultanicznej (równoczesnej) jest więc przeciwstawiana dwujęzyczność konsekwentna (sukcesyjna). Konsekwentny proces akwizycji języka drugiego (po ukończeniu trzeciego roku życia) może odbywać się zarówno bez, jak i przy użyciu instrukcji formalnych (por. C. Baker 1993b: 68).

Poruszenie problemu różnicy między dwujęzycznością symultaniczną i konsekwentną prowadzi do następnego kryterium, które odgrywa znaczącą rolę w dyskusji o powodzeniu lub niepowodzeniu wychowania dwujęzycznego, a mianowicie do wieku, w którym rozpoczyna się ten proces.

2.3. Parametr wieku a przyswajanie języka drugiego

Pytanie, jaką rolę odgrywa wiek uczącego się w procesie akwizycji języka drugiego lub obcego, a także, jakie ma on skutki dla powodzenia lub niepowodzenia tego procesu, było i jest szeroko dyskutowane w psycholingwistyce i cieszy się w kręgach badaczy problematyki dwujęzyczności dużym zainteresowaniem. Wiek jest „*the most commonly cited determiner of success or failure in second language learning*” (B.-O. Rieck 1989: 170).

W dyskusji nad parametrem wieku w procesie akwizycji języka podkreśla się zwłaszcza dwa aspekty. Z jednej strony porównuje się proces naturalnej akwizycji języka u dzieci i dorosłych, a z drugiej strony przeciwstawia się naturalny proces akwizycji języka procesowi kultywowanemu w poszczególnych grupach wiekowych.

Potoczna wiedza na temat łatwości, z jaką małe dzieci przyswajają języki obce, co u dorosłych często wiąże się z podjęciem ogromnego wysiłku, skłoniło badaczy do zastanowienia się nad tym, jaki wiek mógłby zostać uznany za idealny dla poznania nowego języka. Na to pytanie jednak nie znaleziono jak od tej pory jednoznacznej odpowiedzi, mimo przeprowadzenia licznych i zakrojonych na szeroką skalę badań naukowych, a zdania badaczy są podzielone.

Wielu z nich reprezentuje pogląd, iż młodsi uczniowie znajdują się wobec starszych uczniów na uprzywilejowanej pozycji. „Wyższość” dzieci nad młodzieżą i dorosłymi w procesie akwizycji języka drugiego lub obcego manifestuje się zwłaszcza w dziedzinie wymowy. W literaturze przedmiotu często czytamy, że z reguły tylko dzieci w wieku przed dojrzwaniem są w stanie rozwinąć pełną kompetencję w tym zakresie i używać języka płynnie i bez obcego akcentu – w sposób, jaki charakteryzuje użycie tego języka przez jego mówców rodowitych (por. np. E.H. Lenneberg 1967: 176).

W literaturze przedmiotu często cytowane są wyniki eksperymentów⁹, które zdają się w pełni potwierdzać powyższą tezę. W większości przypadków badano liczne grupy ludzi – przeważnie imigrantów w Stanach Zjednoczonych po wieloletnim pobycie w tym kraju – w zakresie takich sprawności językowych, jak wymowa w wypowiedziach swobodnych, rozumienie ze słuchu i umiejętność naśladowania wymowy. Wszystkie eksperymenty pokazywały wysoki stopień korelacji pomiędzy wiekiem, w jakim rozpoczął się proces nabywania języka obcego i stopniem tzw. „*native-like competence*”, czyli kompetencji zbliżonej do kompetencji mówców rodowitych tego języka, a mianowicie na korzyść osób, które rozpoczęły naukę w wieku wcześniejszym.

Ale nie tylko z uzyskaniem doskonałej wymowy dzieci zdają się mieć mniejsze trudności niż starsi uczniowie. Przedmiotem licznych eksperymentów było także badanie „dziecięcego” i „dorosłego” procesu nabywania składni i morfologii. Wiele z nich (np. E. Hasania/ H. Gradman 1977/ M.S. Patkowski 1980) potwierdza tezę

⁹ zobacz np. W. Edmondson/ J. House 1993: 170, U. Schönplflug 1977: 127, B.-O. Rieck 1989: 171, C. Baker 1993b: 76; dokładny przegląd badań na ten temat w: D. Singleton 1989: 81 oraz D. Larsen-Freeman / M. Long 1991: 154.

o wyższości młodszych uczniów w dziedzinie akwizycji kompetencji składniowej podobnej do kompetencji mówców rodowitych. Wszyscy przebadani w ramach tych eksperymentów dorośli uzyskali gorsze wyniki pod względem poprawności i złożoności ich wypowiedzi niż młodszy badani, i to niezależnie od długości ich pobytu w kraju obcojęzycznym, niezależnie od rozmiaru kontaktu z tym językiem podczas pobytu i niezależnie od ich statusu społecznego i wykształcenia. Bez większego znaczenia na wynik testu zdawało się pozostawać także to, czy nauka języka odbywała się w warunkach naturalnych czy też w warunkach szkolnych (np. na kursach językowych).

Podsumowując można stwierdzić, że negatywna korelacja pomiędzy powodzeniem w procesie akwizycji drugiego języka a wiekiem uczącego się została udokumentowana dość przekonująco. Badacze problematyki dwujęzyczności są raczej zgodni co do tego, że między dorosłymi uczącymi się i dziećmi istnieją znaczne różnice w naturalnym procesie akwizycji języka drugiego/obcego, jednakże nie są zgodni co do tego, jakie są przyczyny tych różnic (D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 163).

Ogólnie rzecz ujmując postuluje się, aby proces ten nie rozpoczynał się później niż w wieku około 12–13 lat, ponieważ później naturalna akwizycja języka nie jest już możliwa. Ta granica wiekowa wynika z jednej strony z teorii rozwoju poznawczego J. Piageta (tu: 1969), zaś z drugiej strony z hipotezy wieku krytycznego (E.H. Lenneberg 1967).

Piaget określił wiek dojrzewania (około 11–13 roku życia) jako koniec rozwoju poznawczego człowieka. Na tym poziomie rozwoju człowiek rozwinął już zdolność abstrakcyjnego myślenia i jest w stanie dokonywać operacji formalnych (por. roz. 1.3.4.).

Hipoteza „okresu krytycznego” lub „wieku krytycznego” dla naturalnego procesu akwizycji języka powstała na gruncie obserwacji rozwoju dziecka, jego mowy, inteligencji, myślenia i zachowania, a także na podstawie wyników badań nad rozwojem zachowań innych gatunków (np. ptaków i ssaków – por. E.H. Lenneberg 1967: 175). Odkryto, że u wielu gatunków zwierząt istnieją granice wiekowe (*critical periods*) dla rozwoju pewnych zachowań, które mają związek z rozwojem, a ściślej rzecz biorąc z lateralizacją mózgu, tzn. z ostatecznym ustaleniem funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej.

„*Critical period hypothesis*” dla rozwoju językowego u ludzi zakłada, że mózg ludzki tylko w pewnym określonym okresie rozwoju odznacza się pewną „plastycznością” i jest nastawiony na akwizycję języka, a mianowicie od około drugiego roku życia do okresu dojrzewania. W tym okresie normalny, zdrowy człowiek nabywa zwykle swój język pierwszy w warunkach naturalnych. Przytaczane często w literaturze przedmiotu przypadki tzw. „wilczych dzieci”, tzn. dzieci, które z różnych powodów (wychowywanie się wśród zwierząt, sadystyczni rodzice) nie zetknęły się przed okresem dojrzewania z ludzką mową i które po tym okresie z trudem uczyły się mówić, zdają się potwierdzać tę hipotezę. Mimo to uznaje się obecnie za nierozstrzygnięte, czy utrata plastyczności mózgu jest jedyną i decydującą przeszkodą w opóźnionym rozwoju językowym, i jaką rolę odgrywają w tym procesie inne

czynniki, jak np. zaburzenia emocjonalne i psychiczne dzieci (D. Singleton 1989: 45, B. McLaughlin 1984: 50–52).

W analogii do procesu nabywania języka pierwszego przyjmuje się także dla języka drugiego istnienie pewnego wieku krytycznego. Nie oznacza to oczywiście, że w wieku późniejszym niemożliwe jest nauczenie się języka obcego. Ale począwszy od pewnego wieku uczenie się języka jest związane jednoznacznie z podjęciem dużego wysiłku i intensywnymi ćwiczeniami, zaś jego rezultaty są rzadko – jeżeli w ogóle – porównywalne z kompetencją mówców rodowitych danego języka obcego.

Wnioski E.H. Lenneberga poddawane są dzisiaj przez wielu badaczy w wątpliwość. Z jednej strony przypuszcza się, że „wiek krytyczny” nie kończy się wcale w okresie dojrzewania, lecz o wiele wcześniej (np. około 4–5 lat dla wymowy¹⁰), zaś z drugiej strony istnieją badania, które dokumentują tak samo dobre, lub nawet lepsze, wyniki w nauce języka u starszych dzieci i dorosłych niż u dzieci młodszych¹¹.

Stanowisko przeciwne do omówionego wyżej, tzn. teza o „wyższości”, a przynajmniej „nie-niższości” uczniów starszych w porównaniu z uczniami młodszymi, jest reprezentowana szczególnie na gruncie badań nad przyswajaniem języka drugiego/obcego w warunkach edukacyjnych. W niektórych eksperymentach, jak np. G. Neufelda (1977), testowane są specjalne metody szkolenia sprawności językowych i dokumentowana jest ich skuteczność. Inne prace (np. C.E. Snow/ M. Hoefnagel-Höhle 1978, 1979) koncentrują się na porównaniu poszczególnych grup wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli) pod względem postępów w nauce drugiego języka na przestrzeni danego okresu czasu.

Badania te niejednokrotnie dokumentują lepsze i szybsze postępy w nauce uczniów starszych; nie obalają one jednak tezy, że młodsze dzieci w dłuższym okresie czasu rozwijają pełniejszą kompetencję w zakresie drugiego języka. Dobre wyniki w procesie nauki języka w warunkach edukacyjnych udowadniają jedynie, jak skuteczne mogą być niektóre formy czy metody nauczania, takie jak specjalny trening wymowy, który został opisany w pracy Neufelda. Starsi uczniowie, a szczególnie dorośli lepiej sobie radzą w sytuacji lekcyjnej w klasie, co może tłumaczyć ich lepsze i szybsze postępy w nauce języka (por. J. Macnamara 1977: 22).

W świetle omówionych wyżej wyników badań tezy o istnieniu pewnego wieku krytycznego dla akwizycji języka nie można uznać za udowodnioną. Na tle najnowszych badań neuropsychologicznych i neurofizjologicznych ludzkiego mózgu (por. np. F. Pulvermüller/ J.H. Schumann 1994, I. Kurcz 2000) wiele pytań o istotę lateralizacji i jej wpływu na przyswajanie języka pozostaje na razie bez odpowiedzi. Istnieją dowody na to, że w procesach przetwarzania informacji językowej biorą udział obydwie półkule mózgowie, niemniej jednak stwierdza się pewne różnice w reak-

¹⁰ por. np. W. Edmondson/ J. House 1993: 170 i 173, B. McLaughlin 1987: 47, G. Saunders 1982a: 201.

¹¹ por. np. W. Edmondson/ J. House 1993: 168; obszerna dyskusja na ten temat i przegląd prac – w: B. McLaughlin 1984: 52–58, D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 154, D. Singleton 1989: 94 i 116.

cjach lewej i prawej półkuli w przypadku wczesnego i późniejszego nabywania języka drugiego (S. Buttaroni 1994: 39). Dlatego większość badaczy zakłada, że istnieje okres w życiu człowieka, który jest szczególnie korzystny dla rozpoczęcia procesu rozwoju drugiego języka, tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej (*sensitive period* – por. np. M.S. Patkowski 1980). Nad wyraz obszerna literatura przedmiotu, opisująca liczne przypadki dwujęzycznego wychowania dzieci w rodzinie bilingwalnej lub w środowisku bilingwalnym, jednoznacznie potwierdzają fakt, że w procesie symultanicznej akwizycji dwóch języków we wszystkich jego formach i odmianach wszystkie dzieci są w stanie rozwinąć zrównoważoną kompetencję w obu językach. W procesie konsekwentnej akwizycji języków, zarówno naturalnym, jak i kultywowanym, nie zawsze rezultatem jest porównywalna kompetencja w obydwu językach. Dorośli i starsze dzieci nabywają język drugi z reguły (przynajmniej w sytuacji lekcyjnej) szybciej niż młodsze dzieci, te ostatnie jednak zwykle osiągają wyższy stopień kompetencji językowej w tym języku. Nawet bardzo korzystna sytuacja edukacyjna nie może w wielu wypadkach zapobiec temu, że parametr wieku negatywnie wpływa na końcowy efekt procesu akwizycji języka drugiego/obcego (por. np. projekt HPD w: B.-O. Rieck 1989).

Niewątpliwie niesłuszne byłoby twierdzenie, że w tym procesie jedynie parametr wieku odgrywa istotną rolę – w najnowszych badaniach nad dwujęzycznością podkreśla się, że przyczyn ogromnych różnic między procesami nabywania języka drugiego/obcego w wieku dziecięcym i dojrzałym należy szukać w bardzo wielu czynnikach. Istnieją inne możliwe wyjaśnienia tego zjawiska, wśród nich na uwagę zasługuje przede wszystkim podejście socjopsychologiczne¹².

W ramach podejścia socjopsychologicznego poszukuje się wyjaśnienia dla trudności, jakie muszą pokonać dorośli na drodze rozwoju obcojęzycznej kompetencji językowej w istnieniu różnego rodzaju blokad emocjonalnych i psychicznych („*language-learning blocks*“ – pojęcie E.H. Lenneberga 1967: 176), związanych z motywacją, barierami kulturowymi, statusem społecznym itp. Dzieci i dorośli posiadają odmienne nastawienie do nauki języka. Dziecko „chwytą” język obcy natychmiast wtedy gdy jest on konieczny do nawiązania i podtrzymania kontaktu z osobą innojęzyczną, np. w celu wspólnej zabawy lub zakomunikowania swoich potrzeb. Młodzież i dorośli uczą się języków obcych z reguły dlatego, że w szkole lub w życiu zawodowym ich znajomość jest od nich wymagana.

Intuicyjnie wiemy, że dzieci nie znają uprzedzeń, które u dorosłych mogą mieć bardzo negatywny wpływ na postępy w nauce języka. Dzieci nie znają także strachu przed popełnieniem błędu, który niektórych dorosłych niemal paraliżuje. Dzieci nie odczuwają wreszcie zahamowań w wielu sytuacjach komunikacyjnych, dorosłych otaczają zaś liczne bariery wynikające częściowo z poczucia taktu i uprzejmości, a częściowo z braku zainteresowania lub nawet niechęci wobec partnera komunikacyjnego czy innej społeczności językowej i kulturowej. W ramach podejścia socjopsychologicznego podkreśla się także rolę czynników indywidualnych na powodzenie procesu akwizycji drugiego języka, takich jak zdolności językowe, style poznawcze,

¹² D. Larsen-Freeman/ M. Long 1991: 163, C. Baker 1993b: 75, B.-O. Rieck 1989: 172, por. też W. Edmondson/ J. House 1993: 175, D. Singelton 1989: 189–207 oraz roz. 2.7.

strategie uczenia się, pamięć i inne. Dorośli mają do dyspozycji zupełnie inne instrumenty poznawcze niż dzieci (zdolność formalnego, logicznego myślenia, zdolność do refleksji metajęzykowej, świadomość reguł gramatycznych, wytrenowana pamięć i inne), co oznacza lepsze przesłanki do udziału w formalnym szkoleniu językowym.

Mimo iż powyższe argumenty nie dają się łatwo zweryfikować empirycznie, i rzeczywiście w literaturze przedmiotu nie znajdziemy zbyt wielu przekonujących opisów eksperymentów naukowych, to są one akceptowane przez licznych badaczy problematyki dwujęzyczności. Większość z nich reprezentuje pogląd, że to nie wiek jako fakt biologiczny jest odpowiedzialny za powodzenie lub niepowodzenie w procesie akwizycji drugiego języka, lecz związane z nim uwarunkowania społeczne i psychologiczne, które mogą negatywnie wpływać na sukces nauki drugiego języka, zwłaszcza u dorosłych.

2.4. Formy dwujęzyczności

Rozróżnienie pomiędzy równoległym nabywaniem dwóch języków w dzieciństwie a niejednoczesnym nabywaniem obydwu języków jest w badaniach psycholingwistycznych ważne nie tylko w omówionym wyżej kontekście poszukiwania optymalnego wieku dla rozpoczęcia nauki drugiego języka z punktu widzenia możliwości osiągnięcia wysokiego stopnia rozwoju kompetencji językowej w tym języku. Chodzi mianowicie o różne formy dwujęzyczności, o różnice w organizacji obydwu systemów językowych w mózgu człowieka, tzn. o pytanie, w jaki sposób wiedza językowa jest zgromadzona w mózgu i dostępna w procesie komunikacji językowej.

2.4.1. Dwujęzyczność czysta a dwujęzyczność mieszana

W literaturze przedmiotu znajdujemy podział na trzy typy bilingwizmu: bilingwizm współrzędny, czyli czysty, bilingwizm złożony, czyli mieszany, oraz bilingwizm podporządkowany.

Terminy *"coordinate"*, *"compound"* oraz *"subordinate bilingualism"* wprowadził U. Weinreich (1974: 9–10). W przypadku dwujęzyczności współrzędnej (*"coordinate"*) zakłada się istnienie dwóch oddzielnych, niezależnych od siebie systemów znaków językowych i znaczeń w mózgu jednego człowieka. W przypadku dwujęzyczności złożonej (*"compound"*) istnieje jeden wspólny system znaczeń dla obu języków, których znaki (reprezentacje) zgromadzone są jednakże w oddzielnych „zbiornikach”. W przypadku dwujęzyczności podporządkowanej (*"subordinate"*) znaki językowe drugiego języka są tłumaczone z języka pierwszego.

Koncepcję U. Weinreicha zmodyfikowali w ramach badań nad behawiorystycznym modelem języka S.M. Ervin-Tripp i Ch.E. Osgood (1986). Oni również pisali w swojej pracy o *"coordinate language system"* i *"compound language system"*, jednak rozróżnienie to opierali na sposobie, w jaki powiązane są ze sobą znaki językowe i ich znacze-

nia (*sign i response*). W bilingwizmie mieszanym znak pierwszego języka (Sa) oraz znak drugiego języka (Sb) są powiązane poprzez proces uczenia się z tą samą „wewnętrzna reakcją pośrednią” (tym samym znaczeniem jako specyficzną konstelacją wyobrażeń i skojarzeń). W bilingwizmie czystym obydwie systemy językowe powiązane są z niezależnymi systemami znaczeń. S.M. Ervin-Tripp i Ch.E. Osgood wspominali także o bilingwizmie podporządkowanym, był on jednak rozpatrywany jako szczególny przypadek bilingwizmu złożonego.

Mieszany, czyli złożony system językowy powstaje zdaniem S.M. Ervin-Tripp i Ch.E. Osgooda jako wynik tradycyjnego nauczania języka obcego, w ramach którego nowy język jest prezentowany przez pryzmat języka pierwszego uczniów. System znaczeń języka pierwszego (ojczystego) zostaje w trakcie nauki zachowany i w skutek tego w wypowiedziach formułowanych w języku drugim wyraźnie widoczne są jego wpływy. Złożony system językowy może powstać zdaniem badaczy także wtedy gdy dziecko wzrasta w rodzinie dwujęzycznej, kiedy rodzice używają obydwu języków na przemian bez związku z określonymi sytuacjami komunikacyjnymi.

Jak z tego wynika, najbardziej pożądaną formą dwujęzyczności jest dwujęzyczność czysta. Może ona być osiągnięta wtedy, gdy dziecko od samego początku będzie poznawało obydwie języki w różnych kontekstach, np. język pierwszy w domu rodzinnym w komunikacji z rodzicami, a język drugi w szkole i poprzez kontakty z rówieśnikami. Oddzielenie od siebie sytuacji uczenia się obydwu języków powoduje równoległe powstawanie dwóch systemów językowych, które istnieją niezależnie od siebie.

Model S.M. Ervin-Tripp i Ch.E. Osgooda był w późniejszym okresie bardzo krytykowany, zwłaszcza na fali krytyki behawiorystycznego modelu języka pod wpływem lingwistycznej teorii Chomsky'ego¹³. We współczesnej psycholingwistyce pojęcia „dwujęzyczność czysta” i „złożona” rozumiane są w inny sposób. Nie mówi się już o wspólnym lub oddzielnym systemie znaczeń znaków językowych, lecz jako decydujące kryterium podziału przyjmuje się wyłącznie kontekst, w którym zachodził proces akwizycji obydwu języków – czy wcześniej w domu rodzinnym dziecka czy w dalszym środowisku, czy też jeszcze później w szkole.

Według W.E. Lamberta (1977, 1982) ci uczniowie, którzy nabywali drugi język we wczesnym dzieciństwie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, czyli w taki sam sposób jak swój język pierwszy, osiągnęli dwujęzyczność mieszaną. Dwujęzyczność czysta rozwija się zaś wtedy, gdy nauka drugiego języka rozpoczyna się później niż nauka języka pierwszego, np. dopiero w szkole z pomocą formalnych instrukcji językowych.

2.4.2. Dwujęzyczność wzbogacająca a dwujęzyczność zubażająca

Rozważania badaczy, w jaki sposób dwujęzyczność dziecka wpływa na jego rozwój emocjonalny, przyniosły rozróżnienie pomiędzy dwujęzycznością wzbogacającą

¹³ zob. np. J. Macnamara 1986: 28–29, M. Clyne 1975: 87, W.E. Lambert 1977: 15, B.B. McLaughlin 1984: 9, W. Wölck 1984: 111, K.C. Diller 1986: 19, W.E. Fthenakis i in. 1985: 17; a także przegląd badań w: A. Paivio 1991.

(„*additive bilingualism*”) a dwujęzycznością zubażającą („*subtractive bilingualism*”). Jako pierwszy wprowadził to rozróżnienie W.E. Lambert (1982: 48). Jego zdaniem z typem bilingwizmu wzbogacającego mamy do czynienia wtedy, gdy dzieci, których językiem ojczystym jest język dominujący danej społeczności przyswajają dodatkowy język, jak np. anglojęzyczne dzieci w Kanadzie lub Stanach Zjednoczonych uczące się języka francuskiego czy hiszpańskiego. W tym przypadku dzieci rozszerzają swą perspektywę poznawczą o nowy język i znajomość nowej kultury bez obawy o wystąpienie „etnicznej lub językowej erozji”. Język ojczysty dzieci rozwija się dalej i pozostaje na tym samym poziomie co u dzieci jednojęzycznych, natomiast znajomość języka lub języków obcych stanowi dodatkową cenną wartość wychowawczą z psychologicznego i społecznego punktu widzenia.

Jeżeli jednak dzieci mniejszości etnicznych (np. dzieci imigrantów w Stanach Zjednoczonych lub francuskojęzyczne dzieci w Kanadzie) przyjmowane są do szkoły, w której językiem wykładowym jest język dominujący i cieszący się wysokim prestiżem w danej społeczności – jak język angielski – i w której ich język ojczysty jest całkowicie zaniedbywany, tak że dzieci te nie rozwijają znajomości swojego języka ojczystego; krótko mówiąc, jeżeli dzieci przyswajają nowy język kosztem języka ojczystego, to powstaje dwujęzyczność zubażająca. Proces ten jest związany z wieloma problemami emocjonalnymi i psychicznymi dzieci. Z jednej strony może w takiej sytuacji powstawać silne poczucie własnej niższości w odniesieniu do rodzimej kultury i języka ojczystego, z drugiej strony może to mieć bardzo negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne takich dzieci, które często z powodów językowych nie są w stanie sprostać zbyt wysokim wymaganiom nauczycieli.

Równoległe do pojęcia „*subtractive bilingualism*” w literaturze przedmiotu pojawia się określenie „semilingwizm” („podwójna półjęzyczność”).

Zjawisko podwójnej półjęzyczności jest niejako odwrotnością dwujęzyczności. Określenie to wprowadził N. Hånsegard w roku 1968 (tu wg: T. Skutnabb-Kangas 1987). Odnosi się ono do dzieci dwujęzycznych, które żadnego ze swoich języków nie znają w stopniu tak dobrym jak dzieci jednojęzyczne. u dzieci semilingwalnych występują poważne braki językowe (np. ubogie słownictwo) w porównaniu z dziećmi monolingwalnymi w tym samym wieku, z tej samej grupy społecznej i w tym samym typie szkoły. Semilingwizm jest bardzo trudny do wykrycia i objawia się często dosyć późno, z reguły w jednej z wyższych klas szkolnych, np. w momencie, kiedy dziecko nie jest w stanie zrozumieć i używać pojęć abstrakcyjnych lub budować złożonych tekstów.

Podobnie jak dwujęzyczność zubażająca, podwójna półjęzyczność powstaje wtedy gdy język drugi stopniowo przejmuje rolę języka pierwszego dziecka. Już na początku XX wieku w Ameryce Północnej obserwowano, że wielu Indian „zapomniało” swój język ojczysty szybciej niż zdążyło się nauczyć języka angielskiego. Ludzie ci często nie byli w stanie „nadrobić” powstałych w ten sposób zaległości ani w języku ojczystym, ani w języku drugim (L. Bloomfield 1927, tu w: T. Skutnabb-Kangas 1987: 250). Istnienie podobnego zjawiska potwierdziły w swoich badaniach także T. Skutnabb-Kangas i T. Taikomaa w odniesieniu do dzieci fińskich imigrantów w Szwecji.

Pytanie o przyczyny występowania tego zjawiska i o czynniki za nie odpowiedzialne ma ogromną wagę, ponieważ problem ten dotyczy bardzo wielu dzieci z grup mniejszości etnicznych, dzieci imigrantów czy robotników sezonowych na całym świecie. Półjęzyczność nie dotyczy ponadto jedynie sfery językowej, ale także sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej dzieci (P. Graf 1987: 19). Według T. Skutnabb-Kangas i T. Taikoma źródła powstawania tego zjawiska są natury społecznej – utrata języka ojczystego i jednocześnie niezadowolający rozwój języka drugiego jest typowy w sytuacji „doświadczanej dyskryminacji i problemów z określeniem własnej tożsamości” (T. Skutnabb-Kangas 1987: 249).

Pojęcia „semilingwizm” czy też „podwójna półjęzyczność” nie są jednak w psycholingwistyce przyjmowane bez zastrzeżeń. Najbardziej problematyczne wydaje się w tym przypadku, podobnie jak w przypadku „dwujęzyczności”, określenie jego „zasięgu”, tzn. stwierdzenie, od jakiego momentu człowiek powinien zostać uznany za półjęzycznego. E. Oksaar (1984b: 248) wyraźnie ostrzega przed bezkrytycznym przyjęciem istnienia półjęzyczności, wskazując na to, iż brakuje na to dowodów empirycznych. Także Aleemi postuluje w swojej pracy (1991: 68 i 82), aby nie ujmować tego pojęcia zbyt szeroko. W swoich badaniach stwierdziła ona, że wiele osób dwujęzycznych przyznaje się do pewnych braków językowych, nie mogą one jednak w żadnym wypadku zostać uznane za osoby półjęzyczne. Z przepytanych przez autorkę 68 osób dwu- i wielojęzycznych 4 osoby uznały swoją znajomość języka dominującego za gorszą w stosunku do jednojęzycznych mówców tego języka, a 11 – w odniesieniu do języka słabszego. Mimo to właściwie tylko jedna spośród badanych osób mogłaby zostać uznana za podwójnie półjęzyczną.

2.5. Dwujęzyczność a rozwój językowy dziecka

Badania nad rozwojem językowym dwujęzycznego dziecka nie różnią się pod względem metodologicznym zasadniczo od badań nad rozwojem językowym dziecka jednojęzycznego, przedstawionych w części 1. W obydwu przypadkach do głównych metod badawczych należą tzw. dzienniki mowy dziecka, prowadzone przez samych rodziców lub innych badaczy, a także różnego rodzaju obserwacje, wywiady i eksperymenty (por. I. Kurcz 2000: 69). Analiza rozwoju mowy dziecka bilingwalnego koncentruje się na opisie etapów rozwoju obydwu języków oraz na rozwoju dziecięcej kompetencji w zakresie poszczególnych systemów językowych: fonetyki i fonologii, morfologii i składni, a także – w kilku przypadkach – semantyki i kompetencji komunikacyjnej¹⁴. Niektórzy badacze problematyki dwujęzyczności koncentrują się ponadto nad badaniem wybranych zjawisk związanych z rozwojem kompetencji dwujęzycznej i występujących w rozwoju dziecka, takich jak interferencja czy mieszanie języków (*code-mixing* lub *language-mixing*), zmiana kodu

¹⁴ np. W.F. Leopold 1971a, 1971b, A.E. Fantini 1985, E. Oksaar 1987b, 1987c, I. Watson 1992, A. de Houwer 1995.

(*code-switching*) oraz najczęściej występującymi typami błędów językowych¹⁵. Trudności z dokładnym określeniem różnic i podobieństw w jedno- i dwujęzycznym rozwoju mowy wynikają przede wszystkim z faktu, że z jednej strony brakuje badań dokumentujących rozwój wielu języków, lub co najmniej wszystkich obszarów językowych danego języka, zaś z drugiej strony przeprowadzono tylko nieliczne eksperymenty, w ramach których jednocześnie zbierano by i porównywano dane dotyczące rozwoju dzieci jednojęzycznych i dzieci dwujęzycznych. W większości wypadków badacze uwzględniają w swoich analizach dane zebrane przez innych badaczy i na tej podstawie podejmują próby porównań. W przypadku takich porównań dodatkową trudnością jest konieczność uwzględniania indywidualnych różnic pomiędzy poszczególnymi dziećmi.

Abstrahując od wyżej wymienionych trudności, wielu badaczy problematyki dwujęzyczności formułuje tezę, że w dziedzinie morfologii i składni, fonetyki i fonologii, rozwój dziecka dwujęzycznego nie różni się zasadniczo od rozwoju dziecka jednojęzycznego. Jeżeli uwzględnimy różnice pomiędzy metodami stosowanymi w wychowaniu dwujęzycznym dziecka i wynikające z nich konsekwencje dla rozwoju językowego (np. W modelu konsekwentnej akwizycji drugiego języka występują opóźnienia w rozwoju fonetyki i fonologii drugiego języka w porównaniu z modelem symultanicznym – por. V. Vildomec 1971: 300–301, I. Watson 1992: 36), to możliwe będzie stwierdzenie pewnych regularności w dwujęzycznym rozwoju językowym dziecka. W oparciu o wymienione wyżej prace przedstawię poniżej kilka interesujących faktów (por. też roz. 3.2.):

- rozwój językowy bilingwalnego dziecka przebiega zasadniczo równolegle w obu językach, nawet wtedy, gdy drugi język nie jest używany w kontaktach z dzieckiem od samego początku; jednak w warunkach, gdy kontakt dziecka z obydwojema językami jest wystarczający, dziecko osiąga w wieku około 4 lat porównywalną kompetencję w obydwu językach;
- w pierwszych dwóch latach wychowania dwujęzycznego często dochodzi do mieszania przez dziecko obu języków (*code-mixing* lub *language-mixing*);
- świadomość istnienia dwóch różnych systemów językowych kształtuje się mniej więcej w ciągu trzeciego roku życia dziecka;
- pod wpływem różnych czynników (rodzaj i intensywność kontaktów z każdym z języków), a także pod wpływem czynników emocjonalnych (stosunek do poszczególnych osób posługujących się w kontaktach z dzieckiem danym językiem, potrzeba komunikacji itp.) dziecko „wybiera” zwykle jeden z języków jako swój język dominujący, zaś drugi – jako język słabszy;
- jako udowodnione może być traktowane stwierdzenie, że wczesny kontakt dziecka z więcej niż jednym językiem nie przynosi żadnych negatywnych skutków dla jego rozwoju językowego, tzn. dziecko wychowywane dwuję-

¹⁵ np. G. Saunders 1982a, 1982b, M. Wandruszka 1984, L. Arnberg 1987, E. Haugen 1987, przegląd badań w: B. McLaughlin 1984: 87.

zycznie osiąga w podobnym czasie podobny stopień kompetencji w zakresie poszczególnych systemów językowych, co dziecko jednojęzyczne;

- w sprzyjających warunkach dla rozwoju obydwu języków, szczególnie w przypadku, kiedy rodzina i dalsze otoczenie dziecka, a także samo dziecko, posiada pozytywne nastawienie do dwujęzyczności, do obu języków i kultur, każde dziecko, niezależnie od swych predyspozycji, czy tzw. „zdolności językowych”, może rozwinąć pełną, zrównoważoną kompetencję bilingwalną. Natomiast w negatywnych warunkach socjopsychologicznych rozwój jednego z dwóch języków, a czasem obydwu języków, może zostać zaburzony.

2.6. Dwujęzyczność a rozwój intelektualny dziecka

Zainteresowanie rozwojem kompetencji dwujęzycznej dziecka, a jego rozwojem intelektualnym (szczególnie rozwojem inteligencji) ma długą tradycję. Ten problem należy obok pytania o optymalny wiek rozpoczęcia procesu akwizycji drugiego języka do najczęściej dyskutowanych i jednocześnie do najbardziej kontrowersyjnych pytań w dziedzinie badań nad dwujęzycznością. Dlatego przeprowadzono wiele eksperymentów naukowych, na podstawie których próbowano ustalić, jaki wpływ ma dwujęzyczność na sprawności poznawcze dziecka: na rozwój jego wiedzy i myślenia, na jego styl kognitywny, a także na jego zdolność rozwiązywania problemów i symbolizację. Innymi słowy: próbowano ustalić, czy dwujęzyczność posiada pozytywny, czy też raczej negatywny wpływ na rozwój dziecięcego intelektu i umysłu¹⁶.

Wyniki badań i poglądy na ten temat obejmują prawie całą skalę możliwości: w wielu badaniach udowodniono negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój inteligencji, w wielu nie stwierdzono żadnej zależności, zaś w wielu udokumentowano wpływ pozytywny.

Przed podjęciem rozważań na temat zależności pomiędzy dwujęzycznością a inteligencją, trzeba się najpierw zastanowić nad definicją pojęcia „inteligencja”. Badania nad inteligencją posiadają w psychologii długą historię i są o wiele za obszernie, aby je można było przytoczyć choćby w skrótovej formie. Dlatego dla celów dalszych rozważań oprę się na opisie struktury inteligencji zaproponowanym przez A. Watkins (1996). Prezentuje ona w oparciu o prace „*Frames of Mind*” H. Gardenera z roku 1983 tezę, iż „wszyscy ludzie posiadają siedem potencjałów – siedem form inteligencji, które są wynikiem dziedzictwa genetycznego, ale które rozwijają się w większym lub mniejszym stopniu dzięki interakcji z otoczeniem” (A. Watkins 1996: 71). Do owych siedmiu „form inteligencji” należą:

- inteligencja językowa, rozumiana jako zdolność posługiwania się mówionymi i pisanymi znakami, pojęciami i materiałami;

¹⁶ por. przegląd badań m.in. w K. Lambeck 1984: 36, W.E. Lambert 1977: 16, S. Ben-Zeev 1977: 29, L. Arnberg 1987: 21, A. Aleemi 1991: 163–166, C. Baker 1993b: 117, H. Wode 1995: 40.

- inteligencja logiczno-matematyczna, rozumiana jako zdolność posługiwania się i używania pojęć liczbowych;
- inteligencja przestrzenna, jako zdolność do wewnętrznego przedstawiania i manipulowania obiektami w przestrzeni;
- inteligencja kinestetyczna jako świadomość swojego ciała i umiejętności psychomotoryczne;
- inteligencja muzyczna, jako świadoma percepcja i rozpoznawanie prezentacji muzycznych i umiejętność ich odtwarzania;
- inteligencja interpersonalna, jako wrażliwość w rozpoznawaniu potrzeb innych ludzi i umiejętność odpowiedniego reagowania i działania;
- inteligencja intrapersonalna jako zdolność do rozpoznawania własnych potrzeb i podejmowania odpowiedniego działania.

W badaniach nad dwujęzycznością uwaga badaczy koncentruje się przede wszystkim na zależności pomiędzy dwujęzycznością a „mierzalnymi” formami inteligencji, tzn. na tych potencjałach intelektualnych, których wartości da się zmierzyć przy pomocy odpowiednich testów. Dlatego często podejmowanym problemem badawczym jest pytanie, jak dwujęzyczność wpływa na inteligencję werbalną (językową) i niewerbalną (logiczno-matematyczną i przestrzenną). W najnowszych badaniach podkreśla się jednak coraz częściej także rolę dwujęzyczności w rozwoju inteligencji inter- i intrapersonalnej.

We wcześniejszej historii badań nad dwujęzycznością większość badaczy była przekonana o negatywnym wpływie znajomości więcej niż jednego języka na rozwój myślenia dziecka. Badania przeprowadzone przed rokiem 1960, a przede wszystkim w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, w przeważającej części dokumentują negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój intelektualny. W wyniku wielu eksperymentów stwierdzono, że dzieci dwujęzyczne osiągają gorsze wyniki w testach na inteligencję, a także gorsze wyniki w szkole, niż dzieci jednojęzyczne. Szczególnie źle wypadają dzieci dwujęzyczne w werbalnych częściach testów na inteligencję. Z tego wnioskowano, że dwujęzyczność powoduje „duchowy zamęt” i „zahamowania językowe” (J. Cummins 1982: 35). Tylko nieliczne badania z tego okresu oceniają wpływ dwujęzyczności na inteligencję jako neutralny lub nawet pozytywny.

Te częściowo sprzeczne ze sobą wyniki badań nie powinny jednak zaskakiwać ze względu na trudności metodologiczne w przeprowadzaniu tych eksperymentów i mierzeniu zarówno stopnia dwujęzyczności (nie tylko w sensie kompetencji, ale przede wszystkim pod względem różnorodności metod i warunków osiągnięcia dwujęzyczności), jak i zdolności intelektualnych. Także we współczesnych badaniach podkreśla się fakt, że największe trudności w ewaluacji wyników badań wynikają z problemów metodologicznych (C. Baker 1993b: 127). Jednakże szczególnie wcześniejsze badania można łatwo skrytykować ze względu na niedostatki metodologiczne. Najważniejsze zarzuty dotyczą faktu, że w eksperymentach tych nie uwzględniono wielu czynników językowych i pozajęzykowych, postulowanych już nawet we wczesnych badaniach nad dwujęzycznością (np. S. Arsenian 1972: 51),

takich jak wiek testowanych, metody i warunki przyswajania języków, a także warunki socjalne, ekonomiczne, psychologiczne i emocjonalne, czy też te związane z typem edukacji.

Niemniej jednak przekonanie o negatywnym wpływie dwujęzyczności na inteligencję było tak rozpowszechnione, że autorzy projektu z roku 1962, który okazał się przełomowym w dziejach badań nad dwujęzycznością, E. Peal i W.E. Lambert (tu w: W.E. Lambert 1977) wyszli z założenia, że o ile w zakresie inteligencji niewerbalnej być może nie istnieją wielkie różnice pomiędzy dziećmi jedno- i dwujęzycznymi, to w zakresie inteligencji werbalnej dzieci dwujęzyczne osiągają zdecydowanie gorsze wyniki. Celem badań E. Peal i W.E. Lamberta było właśnie wykrycie potencjalnych deficytów intelektualnych u osób dwujęzycznych, aby opracować odpowiednie strategie wyrównania tych deficytów. Badano dziesięcioletnie dzieci z licznych kanadyjskich szkół, które zostały podzielone w wyniku wstępnego testu opracowanego przez autorów eksperymentu na dwie grupy osób jedno- i dwujęzycznych. Potem poddano te osoby szeregowi testów na inteligencję. Wyniki tych testów były dla samych autorów wielkim zaskoczeniem. Okazało się, że dokumentują one w prawie wszystkich werbalnych i niewerbalnych częściach testów lepsze wyniki osiągane przez uczniów dwujęzycznych. Także wyniki w nauce szkolnej tych uczniów były lepsze niż dzieci jednojęzycznych.

Wyniki eksperymentu E. Peal i W.E. Lamberta zostały potwierdzone w licznych badaniach na całym świecie¹⁷. Także większość prowadzonych obecnie badań nad dwujęzycznością potwierdza jednoznacznie fakt, że dwujęzyczność może korzystnie wpływać na rozwój zdolności intelektualnych człowieka.

Jako wytłumaczenie tak pozytywnego wpływu dwujęzyczności na sprawności poznawcze człowieka W.E. Lambert proponuje hipotezę, że osoby dwujęzyczne posiadają bardziej wielostronną i złożoną strukturę inteligencji. Wyraźną przewagę uczniowie dwujęzyczni wykazują przede wszystkim w zakresie „elastyczności poznawczej”, kreatywności i „kreatywnego myślenia” (W.E. Lambert 1977: 17). Tę tezę Lamberta często podejmuje się we współczesnych badaniach i postuluje się (np. E. Białystok/ J. Cummins 1992), że nie należy sądzić o wpływie dwujęzyczności na inteligencję w kategoriach tradycyjnego pomiaru ilorazu inteligencji, lecz powinno się zwracać uwagę na różnice w procesie przetwarzania informacji i kreatywności myślenia. Obecnie opracowywane są nowe testy, w których badane są zdolności kreatywnego myślenia człowieka. W testach takich osoby dwujęzyczne osiągają nieodmiennie lepsze wyniki niż osoby jednojęzyczne (C. Baker 1993b: 119). Oprócz tego najnowsze wyniki badań na dwujęzycznością ukazują przewagę osób bilingwalnych w dziedzinie myślenia analitycznego i metajęzykowego. Osoby bilingwalne posiadają lepszą niż monolingwalne zdolność oceny gramatyczności zdań, reagują większą wrażliwością na relacje semantyczne pomiędzy słowami, potrafią efektywniej analizować swoją wiedzę i język oraz kontrolować mentalne procesy przetwarzania informacji językowej (S. Ben-Zeev 1977: 32). Osoby bilingwalne wydają się również reagować z większą wrażliwością w różnych sytuacjach komu-

¹⁷ przegląd badań w: W.E. Lambert 1977: 16; por. też np. A. Aleemi 1991: 163–166, C. Baker 1993b: 117.

nikacyjnych niż osoby monolingwalne (C. Baker 1993b: 123). Ponadto osoby dwujęzyczne wykazują, i to już w wieku dziecięcym, doskonale zdolności tłumaczeniowe (M. Malakoff/ K. Hakuta 1992).

Jednakże nie wszystkie wyniki badań pozwalają w tak jednoznaczny sposób ustalić pozytywny wpływ dwujęzyczności na rozwój zdolności poznawczych człowieka. Negatywną korelację obu czynników zdają się potwierdzać badania prowadzone także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Jednym z najbardziej znanych przykładów takich badań jest eksperyment T.T. Skutnabb-Kangas i T. Taukomaa (T. T. Skutnabb-Kangas 1987). Badaczki zajmowały się problematyką fińskich emigrantów w Szwecji i stwierdziły, że fińskie (dwujęzyczne) dzieci wykazują znaczne deficyty rozwojowe. Do podobnych rezultatów doszła S. Ben-Zeev (1977: 33) w swoich badaniach nad dziećmi hiszpańsko-angielskojęzycznymi w USA. Istnienie tak różnych, sprzecznych ze sobą wyników badań skłoniło badaczy problematyki dwujęzyczności do poszukiwania wyjaśnienia pytania, od jakich czynników zależy pozytywny lub negatywny wpływ dwujęzyczności na inteligencję.

Odpowiedzi na to pytanie poszukuje się we współczesnej psycholingwistyce w kontekście warunków socjoekonomicznych i psychologiczno-emicjonalnych w rozwoju języków. Istnieje wiele teoretycznych prób wyjaśnienia zależności pozytywnych skutków dwujęzyczności i kontekstu przyswajania języków. Jedną z najbardziej przekonujących hipotez stawia J. Cummins (tu: 1982, 1992). Przedstawia on w zasadzie dwie hipotezy dotyczące wyjaśnienia tego fenomenu: hipotezę progów i hipotezę wzajemnej zależności języków, dotyczące funkcjonalnej wzajemnej zależności pomiędzy rozwojem pierwszego i drugiego języka. Zauważył on, że dzieci, które posługują się językiem dominującym w danej społeczności jako językiem ojczystym, zaś język obcy poznają w szkole, osiągają znakomite wyniki w nauce zarówno w obu językach, jak i w innych przedmiotach szkolnych. Natomiast te dzieci, których językiem ojczystym jest język mniejszości etnicznych, opanowują zarówno swój język ojczysty, jak i język drugi (język dominujący danej społeczności) często w stopniu niezadowolającym i uzyskują ponadto gorsze wyniki w nauce innych przedmiotów szkolnych. J. Cummins przypisuje te wyraźne różnice w rozwoju językowym i osiągnięciach szkolnych skutkom programów nauczania dwujęzycznego – programów immersji dla dzieci większości językowej i programów submersji dla dzieci mniejszości (por. roz. 3.3.2.). Jego rozważania dotyczą także czynników socjokulturowych (np. nastawienia do obydwu języków), statusu socjoekonomicznego rodziny dziecka, wspierania poszczególnych programów nauczania przez ogół społeczeństwa (przede wszystkim zaś przez rodziców) i relatywny prestiż obu języków i ich wpływ na sam proces nauki. J. Cummins zanalizował różnorakie wyniki badań nad stosunkiem bilingwizmu i inteligencji i stwierdził, że poziom kompetencji, jaki osiągają dzieci dwujęzyczne w obu językach wywiera znaczący wpływ na ich zdolności intelektualne. Przyjął on przy tym, że istnieje pewien poziom (próg) kompetencji językowej, jaki muszą osiągnąć dzieci dwujęzyczne, aby ich rozwój intelektualny mógł postępować bez zakłóceń. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi tutaj o dwa progi (por. J. Cummins 1982: 38). Osiągnięcie pierwszego progu byłoby wystarczające, aby zniwelować negatywne skutki dwujęzyczności

ści, zaś osiągnięcie drugiego progu mogłoby stanowić warunek pozytywnego wpływu bilingwizmu na rozwój inteligencji. W hipotezie wzajemnej zależności języków J. Cummins wychodzi z założenia, że istnieje zależność pomiędzy stopniem kompetencji, jaki dziecko osiąga w rozwoju swojego pierwszego języka, a stopniem kompetencji, jaki może osiągnąć w rozwoju swego języka drugiego. Wysoki poziom rozwoju pierwszego języka w momencie pierwszego intensywnego kontaktu z językiem drugim umożliwia osiągnięcie podobnej kompetencji w drugim języku. Natomiast ograniczona znajomość języka pierwszego w tym momencie ogranicza rozwój języka drugiego. Obie hipotezy J. Cumminsa są wynikiem „pogodzenia oczywiście niezgodności pomiędzy ‘pozytywnymi’ i ‘negatywnymi’ wynikami badań nad dwujęzycznością” (J. Cummins 1982: 37). Wyniki te wykazują takie rozbieżności, iż niemożliwym jest, a ukazują to właśnie hipotezy J. Cumminsa, jednoznaczne udzielenie odpowiedzi na pytanie o skutki bilingwizmu na rozwój intelektualny człowieka. Coraz więcej badaczy przychyliła się nawet do stanowiska, że sama dwujęzyczność nie wywiera żadnego wpływu na rozwój inteligencji. Pozytywne lub negatywne skutki dwujęzyczności mają swoje źródło w warunkach socjokulturowych i socjoekonomicznych badanej grupy. Pozytywne skutki dwujęzyczności zależą więc od pozytywnych warunków rozwoju językowego: przede wszystkim od pozytywnego nastawienia dziecka, jego rodziców i społeczności wobec obydwu języków, od wysokiego prestiżu społecznego obu języków, wysokiego statusu socjoekonomicznego badanej grupy i odpowiedniego zaplecza kulturowego (por. S. Ben-Zeev 1977: 33, J. Aleemi 1991: 164). W terminologii W.E. Lamberta (1977, por. roz. 2.4.2.) w przypadku dwujęzyczności wzbogacającej, czyli immersji, mamy do czynienia z pozytywnym wpływem bilingwizmu na rozwój inteligencji, zaś w przypadku dwujęzyczności zubożającej, czyli submersji, z wpływem negatywnym.

2.7. Czynniki socjopsychologiczne w rozwoju języka drugiego

Jak już kilkakrotnie o tym wspomniano w poprzednich rozdziałach tej książki, to, że czynniki socjopsychologiczne mają znaczny wpływ na sukces bądź niepowodzenie wychowania dwujęzycznego, oraz to, że nie można badać zjawisk związanych z dwujęzycznością i przyswajaniem drugiego języka bez uwzględnienia kontekstu socjopsychologicznego, w którym odbywa się ten proces, większość badaczy problematyki dwujęzyczności uważa za oczywiste. We współczesnej psycholingwistyce poświęca się wiele uwagi z jednej strony znaczeniu czynników grupowych (społecznych), zaś z drugiej strony – czynników indywidualnych. R.C. Gardner i P.C. Smythe (R.C. Gardner 1991: 48) opracowali teoretyczny model, w którym przedstawili wpływ poszczególnych czynników socjopsychologicznych na proces przyswajania drugiego języka. Model ten zawiera cztery klasy zmiennych: środowisko społeczne, czynniki indywidualne (inteligencja, nastawienie do języka, motywacja itp.), kontekst procesu przyswajania drugiego języka (kontekst formalny, np. nauka w szkole, a kontekst nieformalny) oraz skutki językowe (w szczególności poziom sprawności językowych, wiedza językowa, płynność itp.) i niejęzykowe

(chęć używania drugiego języka, otwartość względem społeczności drugiego języka, wzrost motywacji itp.). Model R.C. Gardnera i P.C. Smythe jest konstruktem dynamicznym, w którym poszczególne czynniki wpływają na siebie wzajemnie. I tak np. pozytywna motywacja do nauki drugiego języka jest dobrą przesłanką osiągnięcia szybkich postępów w nauce. Z drugiej strony lepszy poziom kompetencji w drugim języku przynosi satysfakcję i poczucie sukcesu, co z kolei przyczynia się do wzrostu motywacji do dalszej nauki.

W oparciu o model R.C. Gardnera i P.C. Smythe oraz o prace D. Larsen-Freeman i M. Longa (1991), K. Kuhs (1989) i J. Arabskiego (1997) przedstawię pokrótce rolę wybranych czynników socjopsychologicznych w procesie przyswajania języka drugiego. Z uwagi na niejednakowe znaczenie poszczególnych czynników dla opracowania koncepcji wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu, podzielę je na cztery grupy i omówię wpływ:

- czynników grupowych (społecznych),
- nastawienia i motywacji,
- kontaktów z drugim językiem oraz
- czynników indywidualnych

na proces przyswajania języka drugiego. Do czynników społecznych należą przede wszystkim status socjokulturowy i socjoekonomiczny obydwu grup etnicznych, a także relacje pomiędzy obydwoma grupami. Wzajemne stosunki obu grup etnicznych – przede wszystkim dominacja jednej grupy wobec drugiej i związany z tym prestiż jednego z języków – mają silny wpływ na nastawienie członków grupy do obydwu języków i kultur, a ich wynikiem są różne rodzaje motywacji do poznania drugiego języka i kultury. Motywacja zaliczana jest w badaniach nad przyswajaniem drugiego języka tradycyjnie do czynników indywidualnych. Chciałabym jednak omówić ją oddzielnie, ponieważ motywacja, w przeciwieństwie do innych czynników indywidualnych, takich jak inteligencja czy zdolności językowe, należy do czynników, które dają się kształtować niejako „zewnątrznie”. Motywacja odzwierciedla się w gotowości do podejmowania i pielęgnowania kontaktów z przedstawicielami drugiej grupy etnicznej, a te z kolei wpływają znacząco na dalszy rozwój kompetencji drugiego języka. Do indywidualnych czynników zaliczę te, które związane są bezpośrednio z osobowością ucznia.

Poniżej spróbuję naszkicować wpływy, jakie wywierają wyżej wymienione czynniki na proces przyswajania drugiego języka.

2.7.1. Czynniki społeczne

Jak wyżej wspomniano, we współczesnych badaniach nad dwujęzycznością rozpowszechniony jest pogląd, że zjawiska towarzyszące dwujęzyczności nie mogą być rozpatrywane bez uwzględnienia kontekstu społecznego, w jakim zachodzi proces przyswajania drugiego języka. Niektórzy badacze (por. K. Kuhs 1989: 24) reprezentują nawet pogląd, że społeczne warunki i kontekst nauczania w najbardziej znaczący sposób wpływają na to, jak szybko i jak skutecznie przyswajany jest język.

Rozważania na temat wpływu czynników społecznych na indywidualne procesy przyswajania języka drugiego są podejmowane we współczesnej psycholingwistyce przeważnie w odniesieniu do sytuacji, w której dwie różne grupy etniczne koegzystują w ramach jednej społeczności i w której przedstawiciele jednej grupy mają poznać język i kulturę drugiej. Wymienia się przy tym wiele czynników, które kształtują wzajemne relacje pomiędzy obydwoma grupami. Do najważniejszych zalicza się status socjokulturowy i socjoekonomiczny obydwu grup i związaną z nim ewentualną pozycję dominującą jednej z nich; reakcje poszczególnych członków grupy na kontakty z przedstawicielami drugiej grupy – np. ich strach przed utratą własnej tożsamości etnicznej i kulturowej, lub chęć całkowitego dopasowania się do drugiej grupy – oraz relatywny prestiż obydwu języków i kultur, który odzwierciedla się w mediach i szkolnictwie.

Przyjmuje się (por. np. J. Cummins 1982, 1992, T. Skutnabb-Kangas 1987), że korzystna sytuacja społeczna, w której znajduje się grupa pragnąca nabyć znajomość języka drugiego (L2), to taka, w której grupa drugiego języka nie dominuje na pierwszą i status języka tej pierwszej grupy (L1) jest wysoki. Grupa pierwszego języka posiada wysoki status ekonomiczny i kulturowy. Sytuacja taka jest uznawana za sprzyjającą dla rozwoju wysokiej kompetencji w drugim języku osiągnąć przez członków grupy pierwszego języka. i odwrotnie: niekorzystne położenie społeczno-ekonomiczne grupy pierwszego języka względem grupy drugiego języka wpływa negatywnie na osiągnięcia członków tej grupy w rozwijaniu kompetencji językowej w L2.

Wzajemne relacje pomiędzy obydwoma grupami etnicznymi i będące ich wynikiem rodzaje kontaktów społecznych – ich rodzaj i jakość – stanowią ważny czynnik wpływający na proces przyswajania języka także dlatego, iż są one źródłem kształtowania się postaw wobec drugiego języka, kultury i ludzi je reprezentujących, a także motywacji do przyswojenia i używania drugiego języka.

2.7.2. Nastawienie i motywacja

Rosnące zainteresowanie badaczy problematyką związku pomiędzy motywacją a osiągnięciami w procesie nauki języka drugiego daje się zaobserwować już od końca lat pięćdziesiątych. Pierwsze badania na tym polu zostały przeprowadzone w Kanadzie i są związane przede wszystkim z nazwiskami R.C. Gardnera i W.E. Lamberta. Ich praca z roku 1972 podsumowuje wyniki wieloletnich badań i jest nadal uważana w psycholingwistyce za jedno z najważniejszych dzieł w tej dziedzinie (por. też R.C. Gardner 1991).

W.E. Lambert, R.C. Gardner i ich współpracownicy znaleźli w swoich badaniach jednoznaczne potwierdzenie tezy, że uczniowie posiadający pozytywną motywację do nauki drugiego języka i poznania innej kultury, osiągają zwykle bardzo dobre wyniki w nauce tego języka. Czynniki motywacyjny odgrywa tak znaczącą rolę w procesie przyswajania języka drugiego z wielu powodów: umotywowani uczniowie są gotowi poświęcać więcej czasu i wkładać więcej wysiłku w naukę języka niż uczniowie odznaczający się mniejszą motywacją, chętniej poszukują oni

także okazji użycia drugiego języka i chętniej podejmują kontakty z mówcami drugiego języka, kontakty te zaś zwykle układają się lepiej.

Pozytywna, względnie negatywna, motywacja uczniów do nauki drugiego języka jest ściśle związana z ich nastawieniem do tegoż języka, do innej kultury i do rodowitych użytkowników drugiego języka. Wysoka korelacja pomiędzy uprzedzeniami i stereotypowymi wyobrażeniami wobec grupy drugiego języka i niska motywacja do nauki drugiego języka, jak również wysoka korelacja pomiędzy otwartą, pozytywną postawą wobec tej grupy a silną motywacją, została udokumentowana we współczesnych badaniach (przegląd badań w: K. Kuhs 1989: 23–26). R.C. Gardner (1991: 49) postuluje nawet tezę, iż postawa wobec innej grupy społecznej, jej języka i kultury, są najważniejszym źródłem motywacji. Na tym tle pytanie o kreowanie negatywnego lub pozytywnego wizerunku innych grup społecznych i jego wpływu na kształtowanie się postaw uczących się nabiera pierwszorzędного znaczenia dla współczesnych badań nad dwujęzycznością.

Najważniejszym źródłem postaw są relacje społeczne i rodzaj oraz jakość kontaktów pomiędzy obydwoma grupami etnicznymi. Relacje te wynikają z warunków ekonomicznych, historycznych i kulturalnych. Za inne ważne źródła postaw uważa się także sytuację, w jakiej zachodzi proces nauki drugiego języka, poglądy rówieśników i doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami drugiej grupy (por. D. Larsen-Freenman/ M. Long 1991: 178–180).

Ważna rola w kształtowaniu postaw dzieci wobec drugiego języka przypada także rodzicom. Jeżeli oni sami pochwalają naukę drugiego języka przez swoje dziecko i jego dwujęzyczność oraz ze swej strony wspierają aktywnie rozwój dziecka, przyczyniają się do tego, że dziecko rozwija pozytywne nastawienie do nowego języka i kultury, które odzwierciedla się w jego motywacji i dobrych wynikach w nauce. I odwrotnie: jeżeli rodzice traktują nabywanie języka drugiego przez dziecko jako zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju lub dla jego własnej etnicznej tożsamości, przekazują dziecku niechętną postawę wobec drugiego języka i kultury.

Role rodzicielskiego wsparcia w dwujęzycznym rozwoju dziecka zarówno w odniesieniu do rodziny dwujęzycznej, jak i w odniesieniu do programów szkolnych edukacji bilingwalnej podkreślana jest szczególnie w pracach autorów kanadyjskich (np. W.E. Lambert 1977). Wyniki ich badań potwierdzają tezę, że korzystna atmosfera w rodzinie jest niezbędnym warunkiem rozwoju integracyjnej postawy dzieci wobec społeczności drugiego języka. Pojęcia „*integrativeness*” lub „*integrative motive*”, które zostaną tu pokrótce omówione, odgrywają ważną rolę w kanadyjskich koncepcjach wychowania dwujęzycznego i procesu przyswajania drugiego języka. R.C. Gardner i W.E. Lambert (1972) opracowali w ramach swoich badań nad postawami i motywacją do nauki drugiego języka instrumenty, dzięki którym możliwe było rozróżnienie pomiędzy „siłą motywacji” a „celem motywacji”. Siła motywacji manifestuje się w wysiłku, jaki uczeń jest gotów zainwestować w proces akwizycji drugiego języka. Jeżeli chodzi o cel motywacji do nauki drugiego języka, to autorzy rozróżniają dwa ich rodzaje. Pod pojęciem „motywacji integracyjnej” kryje się pragnienie uczącego się, aby komunikować się z przedstawicielami społeczności drugiego języka, zbliżyć się do nich i ich lepiej zrozumieć. Motywacja integracyjna nie oznacza tego samego co „orientacja integracyjna”, która określa

dążenie uczącego się do przynależności do innej grupy. Orientacja integracyjna jest czymś więcej niż motywacja integracyjna, która sprowadza się do chęci nauczenia się języka w stopniu umożliwiającym swobodną komunikację i w ten sposób „zintegrowanie się” z przedstawicielami drugiej grupy. Natomiast „motywacja instrumentalna” określa chęć opanowania drugiego języka w takim stopniu, w jakim umożliwi on uczącemu się osiągnięcie pewnych korzyści – np. odniesienie sukcesu w szkole lub w życiu zawodowym. R.C. Gardner i W.E. Lambert stwierdzili, że motywacja integracyjna wiąże się z lepszymi wynikami w nauce drugiego języka. Mimo iż wyniki ich badań znalazły potwierdzenie w wielu innych pracach, we współczesnej psycholingwistyce dominuje jednak pogląd, że po pierwsze motywacji integracyjnej nie należy automatycznie wiązać z sukcesem w nauce drugiego języka i po drugie, że motywacja instrumentalna może prowadzić do równie dobrych wyników w nauce. Wiele współczesnych badań potwierdza tezę, że obydwa rodzaje motywacji mają dobry wpływ na proces przyswajania drugiego języka (J. Arabski 1997: 53; przegląd badań – K. Kuhs 1989: 30–32).

Dla procesu przyswajania drugiego języka duże znaczenie posiadają nie tylko postawy i motywacje uczących się wobec drugiego języka, ale także ich nastawienie do własnego języka i kultury. W pracy W.E. Fthenakis a i in. (1985: 276) znajduje się zestawienie prac, których wyniki potwierdzają tezę, że pozytywne nastawienie do własnej grupy etnicznej ma pozytywny wpływ na rozwój kompetencji w obydwu językach (por. także hipotezę wzajemnej zależności języków J. Cummins a 1982, 1992 w roz. 2.6.)

2.7.3. Rodzaje i jakość kontaktów

Jak ważną rolę w procesie nabywania drugiego języka odgrywają kontakty z rodzowitymi mówcami tego języka i przedstawicielami innej kultury, nie trzeba podkreślać. Kontakty stwarzają sytuacje komunikacyjne i dają powody do rozmowy, które wymagają użycia drugiego języka i czynią dalszy rozwój tegoż języka niezbędnym. Wiele współczesnych badań nad dwujęzycznością dokumentuje przekonująco tezę, że im wyższa jest gotowość do podejmowania kontaktów z przedstawicielami społeczności drugiego języka i im większy jest rozmiar tych kontaktów, tym lepiej może się ten język rozwijać (przegląd badań amerykańskich i europejskich w: K. Kuhs 1989: 17–21; por. P. Graf 1987: 82). Mimo iż większość badań dotyczy sytuacji, w których mówcy jednego języka podejmują kontakty z mówcami drugiego języka na terenie ich kraju, to wyniki badań można odnieść także do innych sytuacji. Także uczący się drugiego języka we własnym kraju osiągają lepsze wyniki w nauce, jeżeli mają zapewniony kontakt z tzw. „żywym językiem”, co potwierdzają wszyscy doświadczeni nauczyciele języków obcych.

Szczególnie w przypadku małych dzieci, które są na ogół szczególnie otwarte na kontakty z innymi i u których czynniki, odgrywające u dorosłych znaczną rolę, jak np. uczucie strachu lub zahamowania, odgrywają znacznie mniejszą rolę, należy koniecznie kreować kontakty z przedstawicielami innej grupy językowej. Wielu badaczy problematyki dwujęzyczności podkreśla fakt, że w procesie dziecięcego przyswajania języka – a więc także w procesie przyswajania języka drugiego – inte-

rakcja z dorosłymi odgrywa rolę centralną (E. Oksaar 1987b: 184); nie mniej ważne są jednak także dziecięce kontakty z innojęzycznymi rówieśnikami, od których dzieci mogą uczyć się języka drugiego szczególnie szybko i efektywnie (L. Arnberg 1987: 83). Decydującą rolę odgrywa tu dziecięca gotowość zawierania przyjaźni z innymi dziećmi. Bliskie osobiste kontakty z mówcami innego języka (także w przypadku osoby dorosłej) decydują bowiem o lepszej jakości tych kontaktów – czynnikiem, który jest obok częstotliwości i rozmiarów kontaktów bardzo ważną zmienną. W niektórych przypadkach emocjonalny uczuciowy związek z osobą obcojęzyczną może nawet zaowocować w lepszej znajomości drugiego języka niż w przypadku częstych i długich kontaktów (por. K. Kuhs 1989: 21).

W procesie przyswajania języka drugiego nie wolno nie doceniać także roli mediów obcojęzycznych. K. Kuhs (1989: 18) opisuje w związku z tym badania, które udowadniają, że np. czytanie obcojęzycznych książek i oglądanie telewizji bardzo pozytywnie wpływają na osiągnięcia dzieci w nauce języka drugiego.

Błędem byłoby na pewno twierdzenie, że rodzaj i jakość kontaktów z drugim językiem odgrywa decydującą rolę w procesie przyswajania języka. Stworzenie i pielęgnacja kontaktów z przedstawicielami obcojęzycznej społeczności i dostęp do obcojęzycznych mediów odgrywa z pewnością ważną, ale jedynie wspomagającą rolę w procesie akwizycji drugiego języka. Kontakt z językiem drugim jako czynnik posiadający znaczący wpływ na proces nabywania tego języka wymaga z pewnością dalszych badań. Na wyjaśnienie zasługują szczególnie zagadnienia związane z wzajemną zależnością pomiędzy intensywnością i jakością kontaktów z mówcami drugiego języka a postawami i motywacją, które są wynikiem doświadczeń powstałych w trakcie tych kontaktów.

2.7.4. Czynniki indywidualne

Dyskusja na temat roli czynników indywidualnych w procesie przyswajania języka drugiego (i obcego) związana jest z obserwacją, że niektórzy uczniowie, mimo nieprzychylnych warunków, mogą opanować język drugi szybko i dobrze, a także, że czasem język drugi (język obcy) mimo optymalnych warunków do nauki nie jest opanowywany w stopniu zadowalającym. Obserwacja ta pozwala przypuszczać, że muszą istnieć uwarunkowania tego procesu leżące w osobowości ucznia. Mimo iż większość badaczy problematyki dwujęzyczności uznaje ważność czynników indywidualnych i ich wpływu na sukces lub niepowodzenie w procesie przyswajania języka drugiego i obcego, wciąż brakuje badań, które dostarczyłyby jednoznacznych empirycznych dowodów na rozmiar wpływu tych czynników na proces nabywania języka. Rozważania na ten temat są dodatkowo utrudnione przez fakt, że nie istnieje jednolita terminologia w tej dziedzinie i że różni autorzy używają różnych pojęć, nie definiując ich i nie oddzielając ich w dostatecznym stopniu od innych pojęć.

Lista czynników, które można uznać za czynniki indywidualne, prezentuje m.in. K. Kuhs (1989: 44), J. Arabski (1997: 89) oraz D. Larsen-Freeman/ M. Long (1991: 167). Wśród nich wymienić należy przede wszystkim zdolności językowe, zdolność empatii, osobowość introwertyczną versus osobowość ekstrawertyczną, gotowość do podejmowania ryzyka, style poznawcze, strategie uczenia się i pamięć. Dla tej pracy

obszerniejsza dyskusja na temat roli tych czynników w procesie akwizycji języka drugiego nie wydaje się niezbędna, ponieważ rozważania te dotyczą przede wszystkim uczniów starszych o ukształtowanej osobowości. Z postępującym wiekiem i z postępującym rozwojem intelektualnym i emocjonalnym czynniki te odgrywają coraz ważniejszą rolę, natomiast u dzieci w wieku przedszkolnym, u których osobowość i tożsamość dopiero powstaje, rozważania na temat wzajemnej zależności osobowości i dwujęzyczności wydają się ważniejsze z innego punktu widzenia. Mianowicie należałoby zastanowić się, jak doświadczenia, które dzieci czynią w związku z zetknięciem się z innym językiem i inną kulturą, wpływają na rozwój ich emocji i ich tożsamości. Na ten temat istnieje bogata literatura. Ja chciałabym jednakże jedynie wspomnieć w tym miejscu o tym problemie, ponieważ większość prac dotyczy problemu nie tak istotnego z punktu widzenia tej pracy, a mianowicie opisuje skutki bilingwizmu i bikulturyzmu na rozwój emocjonalny i kształtowanie się osobowości dzieci emigrantów, którzy z nowym językiem i kulturą spotykają się w zupełnie innych warunkach niż adresaci niniejszego projektu¹⁸.

2.8. Podsumowanie

To, że czynniki społeczne i psychologiczne wywierają wpływ na sukces w procesie przyswajania języka drugiego, może być uznane na podstawie dotychczasowych wyników badań za dowiedzione. Pomiędzy poszczególnymi czynnikami społeczno-psychologicznymi istnieje silna zależność i wzajemne oddziaływania. Szczególnie obszernie dyskutowany jest związek pomiędzy statusem drugiego języka i społeczności drugiego języka, nastawieniem i motywacją do nauki i użycia tego języka, a sukcesem w rozwoju kompetencji bilingwalnej.

Mimo że ważność opisanych wyżej czynników: sytuacji socjokulturowej i socjoekonomicznej obu grup, ich wzajemnych relacji, rodzajów i jakości kontaktów, postaw, motywacji i czynników indywidualnych w procesie przyswajania drugiego języka jest udokumentowany przekonująco i obszernie, to wiele pytań pozostaje bez odpowiedzi. K. Kuhs (1989: 227) ostrzega na podstawie wyników własnych badań przed przyjęciem automatycznej korelacji pomiędzy np. pozytywnym nastawieniem lub motywacją integracyjnej i intensywnymi kontaktami z językiem drugim z jednej strony, a dobrymi wynikami w przyswajaniu drugiego języka z drugiej strony. Bardziej dogłębnie zbadane muszą zostać także różnice we wpływie wyżej wymienionych czynników na proces przyswajania języka drugiego w warunkach naturalnych i w warunkach formalnych, jak również pomiędzy procesem przyswajania języka drugiego przez dzieci i dorosłych. J. Arabski (1997: 52) uważa, że w odniesieniu do lekcji języka obcego w szkole w ogóle nie może być mowy o motywacji integracyjnej, ponieważ uczniowie przynajmniej na początku procesu nauczania nie posiadają żadnej lub bardzo ograniczonej wiedzy na temat obcojęzycznej społeczności. Czynnik rodzaju i jakości kontaktów także zdaje się odgrywać w takich warunkach mar-

¹⁸ zainteresowanych odsyłam do K. Dorfmüller-Karpusa 1993, H.-Ch. Thalmann 1996, A. Aleemi 1991: 129.

ginalną rolę. Ze zdaniem tym można polemizować o tyle, że w dzisiejszym świecie dostęp do obcojęzycznych mediów – przede wszystkim amerykańskich filmów i muzyki – jest tak powszechny, że w wielu przypadkach właśnie chęć bliższego poznania interesującej ucznia kultury i społeczności (motywacja integracyjna) może być powodem podjęcia nauki języka obcego.

Jeżeli chodzi o dziecięcą motywację do nauki drugiego języka, to niektórzy badacze problematyki dwujęzyczności (por. np. K. Kuhs 1989: 24, J. Arabski 1991: 91) są zdania, że nastawienie do innej kultury i języka mogą mieć jedynie niewielki wpływ na proces przyswajania tego języka. Dzieci posiadają bowiem dzięki swojej potrzebie przynależności naturalną otwartość wobec innych ludzi – a szczególnie wobec rówieśników – bez względu na podziały społeczne i etniczne. Dzieci podejmują spontaniczne kontakty wynikające z ich chęci komunikacji, i nie przejawiają przy tym uczuć strachu lub zahamowań. Czynniki „nastawienia” zostaje zastąpiony „koniecznością”. Dopiero z czasem i na podstawie swoich doświadczeń w obcowaniu z innym językiem i jego mówcami dzieci kształtują własne zdanie i poglądy na ich temat. Czasami przejmują one, np. po doświadczeniu rozczarowania w kontaktach z przedstawicielami danej grupy etnicznej, uprzedzenia dorosłych – dlatego również otwarta postawa i wspierająca rola rodziców mają tak wielkie znaczenie.

3. Wychowanie dwujęzyczne

3.1. Próba definicji pojęcia wychowania dwujęzycznego

Pojęcie dwujęzyczności, czy też wychowania dwujęzycznego, zakłada współistnienie dwóch języków w życiu jednego indywiduum. Dlatego najpierw należy zastanowić się, jak należałoby zdefiniować te dwa języki. Tradycyjna opozycja sprowadza się do przeciwstawienia języka ojczystego językowi obcemu. Równoległe do pojęcia „język ojczysty” używa się w literaturze przedmiotu terminów „język pierwszy”, „język dominujący”, czy „język silniejszy”, przy czym należy od razu podkreślić, że nie należy tych pojęć traktować automatycznie jako synonimów (por. np. N. Denison 1984: 1).

Określenie „język ojczysty” jest zarezerwowany zdaniem wielu badaczy dla języka matki dziecka, podczas gdy „język pierwszy”, to język, który dziecko przyswaja jako pierwszy w swoim życiu. Nie musi być to automatycznie język jego matki. Może to być np. język większości danej grupy społecznej, w której dziecko się wychowuje i który w miarę rozwoju dziecka staje się jego językiem dominującym. W tym przypadku język pierwszy staje się językiem dominującym (silniejszym) dziecka i jest jednocześnie językiem dominującym danej społeczności. W wielu przypadkach jednak to nie język pierwszy, tzn. język, który dziecko opanowało jako pierwszy w aspekcie czasowym, jest językiem, którym dziecko później najlepiej włada, i który preferuje (por. H. Wode 1974: 16). Język pierwszy nie jest więc także automatycznie językiem dominującym.

Niektórzy badacze uważają jednak termin „język ojczysty” nie tyle za związany z osobą biologicznej matki, ile ze szczególnym uczuciem identyfikacji z danym językiem, kulturą i społecznością (T. T. Skutnabb-Kangas 1987: 15). Tak więc może się zdarzyć, ale nie musi, że język ojczysty jest językiem pierwszym i może, ale nie musi, być językiem dominującym, jak w przypadku Moussy N., 29-letniego studenta z Senegalu, którego językiem pierwszym i nadal dominującym jest język francuski (język domu rodzinnego i szkoły, do której uczęszczał), który jednak jako swój język ojczysty podaje język wolof – urzędowy język Senegalu. Nie jest to zresztą także język jego matki, której ojczystym językiem jest manding – język większości w prowincji, z której pochodzi. Może się zdarzyć i tak, że osoby dwujęzyczne będą się identyfikować z obydwoma grupami społecznymi i obydwoma językami, albo z żadną/zadnym z nich. Zjawisko to dokumentuje eksperyment przeprowadzony przez J. Aleemi (1991: 80–82), w którym pytano osoby dwu- i wielojęzyczne o ich język ojczysty. Około połowy badanych spontanicznie wybierało jeden z języków jako swój język ojczysty, pozostała połowa badanych podawała kilka języków (2 lub 3), bądź też nie podała żadnego języka jako swojego języka ojczystego. Dla większości osób, które uznawały, iż posiadają jeden język ojczysty, był on związany z osobą matki.

Jak z tego wynika, powyższe terminy nie powinny i nie mogą być definiowane w oderwaniu od specyficznego kontekstu socjolingwistycznego i sytuacji życiowej

osób wielojęzycznych. Jednak właśnie z uwagi na sytuację socjolingwistyczną, która leży u podstaw rozważań nad możliwościami wychowania dwujęzycznego dziecka w polskim przedszkolu, pozwolę sobie traktować te terminy synonimiczne. Adresatami projektu są bowiem dzieci, których językiem ojczystym jest język polski, będący jednocześnie pierwszym językiem, z którym konfrontowane jest dziecko, jego językiem dominującym, jak również językiem dominującym społeczności, w której dziecko się wychowuje.

Jeżeli chodzi o drugi człon opozycji „język ojczysty – język obcy”, to w literaturze mamy przede wszystkim do czynienia z rozróżnieniem pomiędzy „językiem obcym” a „językiem drugim”, a jednocześnie z rozróżnieniem pomiędzy „uczeniem się” a „akwizycją języka”¹⁹. Akwizycja języka kojarzona jest z naturalnym (implicytnym, nieświadomym), mającym miejsce zwykle w dzieciństwie, procesem przyswajania języka drugiego w rodzinie lub w dalszym otoczeniu dziecka. Język obcy to wynik procesu sterowanego (eksplicytnego, świadomego) uczenia się języka w kontekście szkolnym. Z tym rozróżnieniem wiąże się więc opozycja pomiędzy „nauczaniem języka obcego” a naturalną „akwizycją języka drugiego” (por. roz. 2.2.).

Dla tej pracy także to rozróżnienie, pomiędzy językiem obcym a językiem drugim, nie posiada pierwszorzędного znaczenia. Koncepcja dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu łączy bowiem aspekty naturalnej akwizycji języka drugiego, np. z uwagi na wiek dzieci, i sterowanego modelu nauczania języka obcego warunkach edukacyjnych. Koncepcja ta opiera się w znacznym stopniu na badaniach dotyczących modelu kanadyjskiej immersji, tzn. programów oferujących dodatkowy język (np. francuski) dzieciom z jednojęzycznych środowisk angielskich, przekazywany od początku ich nauki w szkole. W tym kontekście autorzy używają stale określeń „*second language acquisition*”, a nie „*foreign language acquisition*”²⁰. Termin „przyswajanie języka” (akwizycja języka) traktuję więc za H. Wode (1974: 16) jako określenie nadrzędne dla wszystkich typów nabywania języka. Efektem wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu powinna być dwujęzyczność wzbogacająca, tzn. drugi język powinien być „dodany” do pierwszego i obydwa powinny się bez zakłóceń dalej rozwijać. Droga do dwujęzyczności jest natomiast „sztuczna” (kultywowana), tzn. dzieci spotykają się z językiem drugim w sytuacji lekcyjnej (lub raczej lekcjo podobnej), chociaż nie przypomina ona sytuacji tradycyjnej lekcji języka obcego. Warunki tego procesu „naśladują” bowiem warunki naturalnego procesu przyswajania języka przez dziecko. Jeżeli chodzi o osiągnięcie przez dzieci pewnego poziomu kompetencji w drugim języku, to nie chciałabym formułować tutaj ostatecznych wniosków. Projekt ten ma jedynie umożliwić stworzenie podstaw, na których, pod warunkiem kontynuacji dwujęzycznego wychowania

dziecka

w szkole, może ono rozwinąć kompetencję w drugim języku zbliżoną do kompetencji mówców rodowitych (czyli dwujęzyczności zrównoważonej, w przypadku której kompetencja w obu językach jest porównywalna).

¹⁹ por. P. Graf 1987: 22, W. Edmondson/ J. House 1993: 11; R. de Cilia 1994: 12.

²⁰ W.E. Lambert 1977, F. Genesee 1987, 1991, 1995, R.C. Gardner 1991.

Jednakże zanim zostanie przedstawiona koncepcja programu dwujęzycznego wychowania w polskim przedszkolu (część 4.), należy przyrzeć się bliżej istniejącym formom wychowania bilingwalnego zarówno w warunkach naturalnych, jak i w warunkach edukacyjnych.

Liczba możliwych form wychowania dwujęzycznego dzieci jest teoretycznie i praktycznie bardzo duża. Ogólnie rzecz ujmując, istnieją dwa typy wychowania bilingwalnego:

- wychowanie dwujęzyczne w rodzinie lub w środowisku wielojęzycznym bez zastosowania formalnych instrukcji językowych;
- wychowanie dwujęzyczne dziecka w sytuacji lekcyjnej (lekcjo podobnej) – w szkole lub w przedszkolu.

3.2. Wychowanie dwujęzyczne dziecka w rodzinie lub w środowisku wielojęzycznym

Mimo iż przyjmuje się, że jednoczesna akwizycja dwóch języków w rodzinie dwujęzycznej lub w szerszym otoczeniu dziecka jest najbardziej efektywną, posiadającą największe szanse powodzenia formą wychowania dwujęzycznego, rodzice, którzy zdecydują się wychowywać dziecko w ten sposób, muszą zdawać sobie sprawę z tego, że wychowanie bilingwalne jest zadaniem trudnym i łączącym się z wieloma potencjalnymi problemami. Z jednej strony rodzice muszą zdawać sobie sprawę z tego, że wypełnienie tego zadania wymaga wielkiego wysiłku i ogromnej konsekwencji w działaniu, zaś z drugiej strony ten typ wychowania może się wiązać z pewnym obciążeniem dla samego dziecka (por. np. E. Haugen 1987).

Do najważniejszych aspektów, które należy uwzględnić w modelowaniu procesu rozwoju dwujęzycznego, należą:

- stosunek dwóch języków pod względem jakościowym i ilościowym (powinien być jak najbardziej zrównoważony);
- sytuacja życiowa rodziny i wynikające z niej nastawienia rodziców do obydwu języków (nastawienie do obydwu języków powinno być równie pozytywne);
- wsparcie dla dziecka ze strony rodziców i dalszego otoczenia w rozwoju obydwu języków (powinno być jak największe) i wynikające z niego nastawienie dziecka do obydwu języków, a także motywacji rozwijania tych języków;
- częstotliwość i różnorodność kontaktu dziecka z mówcami obydwu języków poza rodziną (kontakty powinny być jak najczęstsze i jak najbardziej różnorodne).

Literatura badawcza tego problemu umożliwia podział metod wychowania dwujęzycznego w rodzinie na trzy główne typy:

1. Oboje rodzice posiadają różne języki ojczyste, przy czym jeden z nich to język dominujący społeczności, w której żyje rodzina. Każde z rodziców używa

w kontaktach z dzieckiem swojego języka ojczystego. Każde z rodziców posiada pewną znajomość języka drugiego rodzica.

2. Dziecko już od wczesnych chwil (często od momentu urodzenia) jest konfrontowane z dwoma językami. Jednym z języków jest język domu rodzinnego, drugim – język społeczności, w której żyje rodzina. W takim przypadku rodzice mogą posiadać różne języki ojczyste, przy czym jeden z nich to język dominujący w danej społeczności. Rodzice wybierają jednak świadomie drugi język jako język komunikacji w rodzinie, jest on wtedy używany przez oboje rodziców. Najczęściej jednak (szczególnie w przypadku emigracji rodziny) jest tak, że językiem ojczystym obojga rodziców jest język niedominujący w danej społeczności.
3. Dziecko przyswaja język, który nie jest językiem ojczystym żadnego z rodziców i nie jest także językiem społeczności, w której żyje rodzina. W tym przypadku jedno lub dwoje rodziców świadomie wybiera język inny niż jego ojczysty jako język komunikacji z dzieckiem. Innym wariantem tego przypadku jest inna osoba przybywająca w domu rodzinnym dziecka, która używa drugiego języka w kontaktach z dzieckiem (np. niania).

Pierwsza metoda jest zapewne najstarszą metodą stosowaną w procesie wychowania dwujęzycznego. Za pioniera na tym obszarze uznawany jest Jules Ronjat (1913, tu w: V. Vildomec 1971), który obszernie udokumentował dwujęzyczny rozwój swojego syna, Louisa. Obserwował on rozwój językowy syna do wieku 4,1 lat. Dziecko nabywało poprzez swoją matkę język niemiecki, a poprzez ojca – francuski. Rodzina mieszkała we Francji. Użycie obydwu języków w rodzinie Ronjatów odbywało się ściśle według zasady „*one person – one language*”, tzn. matka używała w komunikacji z dzieckiem wyłącznie języka niemieckiego, zaś ojciec – wyłącznie francuskiego. Wyniki uzyskane przez Ronjata można podsumować następująco: wymowa Louisa od samego początku była w obydwu językach taka, jak u dzieci jednojęzycznych; dwujęzyczność nie spowodowała jakichkolwiek opóźnień w jego rozwoju językowym; zdarzały się zapożyczenia z jednego języka do drugiego, jednak rozwój fonetyki, morfologii i składni odbywał się równolegle w obu językach, ponadto dziecko dość szybko nabrało świadomości swojej dwujęzyczności i umiejętności przekładu z jednego na drugi język.

Ronjat opisuje także fakt, że dziecko wybierało jeden lub drugi język w zależności od sytuacji komunikacyjnej: w komunikacji codziennej Louis używał równolegle obu języków, w sytuacjach mających do czynienia ze sprawami technicznymi wybierał francuski – język szkoły, natomiast swoje osobiste przemyślenia wyrażał w języku niemieckim.

Wprowadzona przez J. Ronjata zasada „*one person – one language*” stała się podstawą wielu późniejszych modeli rozwoju dwujęzycznego dzieci i uważana jest za jeden z najistotniejszych warunków powodzenia tego procesu. Kolejne lata przyniosły wiele prac opartych na obserwacji dwujęzycznego rozwoju dziecka w rodzinie (przegląd literatury por. roz. 2.5). W większości przypadków chodzi o obserwacje rozwoju pojedynczych dzieci w rodzinie samego badacza lub w jego najbliższym otoczeniu. Jedną z najbardziej znanych prac tego rodzaju jest obszerne studium rozwoju dwóch córek Wenera Leopolda (1971a, 1971b). Jego praca jest bardzo cenna

z punktu widzenia naukowego, gdyż jego obserwacje były prowadzone niezwykle starannie i systematycznie przy zastosowaniu transkrypcji fonetycznej wg systemu *International Phonetic Assotiation*. Jego badania obejmują okres 15,7 lat życia jego starszej córki Hildegard oraz młodszej Karli. Rodzina Leopoldów mieszkała w Ameryce, angielski był więc językiem społeczności, w której wychowywały się dziewczynki. Był to zarazem język ojczysty ich matki. W kontaktach z ojcem dzieci nabywały jego język ojczysty, jakim był język niemiecki. Leopold dokumentuje w wypowiedziach córek formułowanych w języku niemieckim, szczególnie w zakresie leksyki, składni i idiomatyki, silne naleciałości języka angielskiego, który jako język szkoły, rówieśników i dalszych krewnych, stał się językiem dominującym dziewczynek. Względnie niezależnie przebiegał za to rozwój systemu fonetycznego i morfologicznego w obu językach. W ciągu pierwszych dwóch lat u Hildegard często występowało zjawisko „code-mixing”, np. w wyrażeniach „*don't spiel*”, czy „*right da*” wypowiedzianych przez nią w wieku 1,11 lat. Dopiero w trzecim roku życia zarysował się wyraźny podział obu języków ze względu na osobę partnera komunikacyjnego i sytuację komunikacyjną.

Jedną z najciekawszych pozycji poświęconych rozwojowi dziecka w rodzinie dwujęzycznej jest praca S. Jonekeit i B. Kilehöfera (1995), która nie poprzestaje na opisie rozwoju obu języków pod względem jakościowym i ilościowym, ale bada również wpływ poszczególnych czynników, takich jak częstotliwość użycia i kontaktu dziecka z mówcami poszczególnych języków, rozwój motywacji i nastawienia dziecka do nauki obu języków, nastawienia i zachowania rodziców, na rozwój kompetencji w obydwu językach. Jak i w wielu innych pracach tego typu, opracowanie to podkreśla wagę tego, że rodzice przede wszystkim powinni zwrócić uwagę na równomierny rozwój obu języków, tak aby jeden z nich nie był traktowany „po macoszemu”. W rodzinach dwujęzycznych, w których jeden z jej członków mówi językiem nie posiadającym wysokiego prestiżu w danej społeczności, może dojść do sytuacji, że dziecko uzna język tego członka rodziny za „niewarty” uczenia się i będzie unikało lub odmawiało jego użycia. o takim przypadku pisze np. L. Arnberg (1984: 4 i 12), która otrzymała list od pewnej Polki zamieszkałej na stałe w Szwecji, w którym opisuje ona swoją sytuację rodzinną. Otóż była ona zamężna ze Szwedem i posiadała jedyną córkę, z którą rozmawiała zawsze po polsku. Mimo to zmuszona była stwierdzić, że córka coraz częściej odpowiada jej po szwedzku, mimo że rozumie wypowiedzi matki formułowane w języku polskim. o takim zachowaniu dziecka donosi wielu rodziców, którzy znajdują się w podobnej sytuacji. Podobnych problemów można by uniknąć poprzez zachowanie równorzędnego statusu obu języków w rodzinie, wyrażającego się w tym, że oboje rodzice, a także inne osoby w otoczeniu dziecka, reprezentują pozytywne nastawienie i szacunek dla obu języków i kultur, że dbają o regularne i ożywione kontakty z mówcami obu języków. Poprzez te kontakty i odwiedziny w kraju drugiego języka rodzice mogą zapewnić dziecku wsparcie w rozwoju jego słabszego języka – najczęściej innego niż język szkoły i społeczności, w której rodzina żyje (por. W.E. Lambert 1977: 20).

Oprócz studiów indywidualnych przypadków w literaturze przedmiotu znaleźć można również szerzej zakrojone projekty badawcze, koncentrujące się na próbie rozwiązania konkretnych pytań badawczych, jak np. projekt „*Deutsch Und Fran-*

zösisch Doppelter Erstsprachenerwerb – DUFDE”, N. Müller 1990), lub hamburski projekt z udziałem języka niemieckiego, szwedzkiego i estońskiego (E. Oksaar 1987c).

Z drugim typem wychowania dwujęzycznego mamy do czynienia przede wszystkim w sytuacji emigracji rodziny do innego kraju. Dzieci konfrontowane są w takiej sytuacji bardzo wcześnie z istnieniem w ich otoczeniu dwóch różnych języków, z których jeden jest językiem jego rodziców (choć niekoniecznie językiem ojczystym obojga), a drugi językiem dalszego otoczenia dziecka: innych opiekunów, towarzyszy zabaw, mediów itp. w takim przypadku procesy, które prowadzą do rozwoju języka drugiego (języka danej społeczności) mogą przebiegać jednocześnie (symultanicznie) albo konsekwentnie w stosunku do procesu rozwoju języka pierwszego (języka domu rodzicielskiego). Zasada rządząca tym typem wychowania dwujęzycznego jest parafrazą zasady „*one person – one language*” i brzmi „*one environment – one language*” (A.E. Fantini 1985: 37). We współczesnej literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opisów tego rodzaju przypadków, z których wymienię tylko kilka (pełny przegląd badań znajduje się np. w: B. McLaughlin 1987 110–113).

E. Oksaar (1987c) opisuje rozwój językowy swojego syna Svena. Analizuje dane dotyczące nabywania języka estońskiego (3 pierwsze lata życia dziecka) w Sztokholmie, czyli w szwedzkojęzycznym otoczeniu. Nie podaje ona danych na temat języków ojczystych rodziców, wiadomo jednak, że obydwa języki były od początku obecne w wychowaniu dziecka. Jej praca zawiera ponadto dane innych pięciorga dzieci o tej samej konstelacji językowej. A.E. Fantini (1985) prezentuje studium badawcze rozwoju językowego swoich dwojga dzieci, nabywających w angielskojęzycznym otoczeniu język hiszpański, który oboje rodzice zdecydowali uczynić językiem komunikacji w rodzinie, mimo iż był on językiem ojczystym tylko matki, natomiast trzecim, po angielskim i włoskim, językiem ojca. Obserwacje A.E. Fantiniego rozciągały się na okres 15 lat i uwzględniały oprócz aspektów fonetycznego i morfosyntaktycznego rozwoju obu języków, także wpływ dalszego otoczenia dziecka, np. przedszkola, na użycie przez dzieci obydwu języków, a także zjawiska „*language-mixing*” i „*code-switching*”.

Wariant konsekwentny tej metody zastosował E. Zierer (1977, tu w: G. Saunders 1982b: 27). Językiem ojczystym E. Zierera był niemiecki, jego rodzina mieszkała w Peru. Językiem ojczystym żony i językiem społeczności był hiszpański. Oboje rodzice byli kompetentnymi mówcami obu języków, mimo to zdecydowali, że językiem komunikacji w domu będzie wyłącznie język niemiecki. Świadoma rezygnacja z użycia języka hiszpańskiego w pierwszych latach życia dziecka wiązała się z zamiarem wprowadzenia drugiego języka dopiero po nabyciu przez dziecko pewnej kompetencji w języku niemieckim. Nastąpiło to w wieku 2,10 lat. Inni członkowie rodziny, w tym jednojęzyczna, hiszpańskojęzyczna, babcia dziecka, były prośzone o nieużywanie tego języka w obecności dziecka do tego momentu.

Wszystkie wyżej wspomniane badania dokumentują powodzenie procesu wychowania dwujęzycznego. Zarówno rozwój językowy dziecka, jak i jego rozwój intelektualny i emocjonalny przebiegał podobnie do rozwoju dziecka monolingwalnego. We wszystkich przypadkach chodziło jednak o metodę wychowawczą świa-

domie wybraną i stosowaną przez rodziców dziecka, mimo że decyzja ta wiązała się najczęściej bezpośrednio z sytuacją życiową rodziny. We wszystkich przypadkach rodzice podejmowali także świadome wysiłki mające na celu wspieranie rozwoju szczególnie słabszego języka dziecka, np. poprzez podróże do kraju tego języka (por. np. A.E. Fantini 1985: 27).

Często mamy jednak do czynienia z sytuacją, kiedy dwujęzyczne wychowanie dzieci wcale nie jest życzeniem rodziców, lecz jest wymuszone poprzez warunki zewnętrzne. Dotyczy to głównie dzieci emigrantów i przesiedleńców. We współczesnej literaturze przedmiotu zwraca się szczególną uwagę na liczne problemy i niebezpieczeństwa wiążące się z tego typu sytuacją dla rozwoju językowego, ale także emocjonalnego, intelektualnego i socjalnego dzieci, których to dotyczy²¹. Wśród czynników wpływających na powodzenie lub niepowodzenie wychowania dwujęzycznego w tych warunkach wymienia się przede wszystkim socjoekonomiczny status rodziny i prestiż języka domu rodzicielskiego. Jeśli rodzina żyje w złych warunkach socjo-ekonomicznych, w przypadku doświadczenia przez dzieci aktów dyskryminacji z powodu ich pochodzenia i przy braku wsparcia członków rodziny i dalszego otoczenia dziecka w rozwoju obydwu języków, może dojść do zaburzeń rozwojowych tych języków, problemów emocjonalnych, np. zaburzenia rozwoju tożsamości i osobowości, a także problemów intelektualnych, które z kolei prowadzą do niepowodzeń w szkole. Sytuacja, w której pierwszy, czy ojczysty język dziecka nie jest językiem większości danej społeczności, nie jest jednak przedmiotem rozważań tego opracowania – zainteresowanych odsyłam do literatury przedmiotu.

Metoda trzecia – polegająca na stworzeniu „sztucznej” sytuacji dwujęzyczności w rodzinie jest postrzegana raczej jako nierealistyczna i bywa często krytykowana. Czasy, gdy przyjęty był model wychowywania dzieci przez służących, guwernantki czy prywatnych nauczycieli języka należy do historii, choć jest praktykowany nadal w niektórych (bogatych) domach. Również próby rodziców komunikowania się z dziećmi w języku innym niż ich (rodziców) języku ojczystym, najczęściej kończą się niepowodzeniem (por. S. Jonekeit/ B. Kielhofer 1995: 15). Rodzice nie posiadają na ogół wystarczająco dużo wytrwałości, aby konsekwentnie pozostać przy użyciu tylko jednego – obcego dla nich – języka. Dzieci zresztą też bardzo szybko orientują się, dzięki właściwemu im wyczuciu naturalności, że jest to sytuacja sztuczna i reagują niechęcią, a w krańcowych przypadkach nawet odmową użycia tego języka w ogóle, co prowadzi do konfliktów i nieporozumień w rodzinie. G. Saunders (1982a i 1982b) wspomina w swojej pracy jednak trzy przypadki, w których wychowanie dwujęzyczne tą metodą przyniosło pożądane rezultaty: pracę N.R. Dimitrijevića, Pasta oraz swoją własną. N.R. Dimitrijević (1965) opisuje sukces rozwoju języka angielskiego u swego syna Rayko, który wychowywał się w serbskim otoczeniu i w serbskiej rodzinie – w której ojciec świadomie zrezygnował z używania swojego języka ojczystego i komunikował się z synem wyłącznie po angielsku. A. Past (1976, tu w: G. Saunders 1982a: 33) opisuje rozwój swojej córki Mariany,

²¹ por. np. K. Kuhs 1989, I. Karasu 1995, E. Hepsöyler/ K. Liebe-Harkort 1991, K. Dorfmueller-Karpusa 1993, A. Aleemi 1991, W.E. Fthenakis i in. 1985, H.Ch. Thalmann 1996.

która uczyła się angielskiego i hiszpańskiego w Teksasie. Oboje rodzice, których językiem ojczystym był angielski, próbowali codziennie około jednej do półtorej godziny w kontaktach między sobą i w komunikacji z córką używać wyłącznie języka hiszpańskiego. W domowym otoczeniu podział języków na osoby był niemożliwy. Dlatego Mariana była zachęcana do używania drugiego języka w określonych porach dnia. Wyniki obserwacji Pasta dokumentują zadziwiające postępy w rozwoju języka hiszpańskiego u Mariany. Są one tym bardziej ciekawe, że, jak przyznaje sam Past, znajomość hiszpańskiego u obojga rodziców nie była doskonała. Mimo to udało im się w taki sposób wspierać córkę w rozwoju jej drugiego języka, że stała się ona osobą bilingwalną. Wśród środków wspomagających rozwój języka hiszpańskiego u córki Past wymienia rolę hiszpańskojęzycznej telewizji, kontakt z hiszpańskojęzycznymi dziećmi i naukę w hiszpańskojęzycznym przedszkolu poczynawszy od wieku 5 lat.

Trzeci przypadek wspomniany przez G. Saundersa i zakończony wielkim sukcesem, to jego własne badania. Obserwował on rozwój języka niemieckiego u swoich trojga dzieci, Thomasa, Franka i Catriny. Ich kontakt z językiem niemieckim miał miejsce poprzez ich ojca od dnia ich urodzin. Językiem ojczystym ojca, matki, a także dalszego otoczenia dzieci był angielski – rodzina mieszkała w Australii. Ojciec studiował germanistykę i opanował język niemiecki w stopniu określanym przez mówców rodowitych tego języka jako „zbliżony do rodowitego”. W pierwszych latach swoich badań G. Saunders koncentrował się na obserwacji rozwoju obydwu języków u dzieci, a także na opisie stosunku, w jakim pozostawały te języki do siebie w wypowiedziach dzieci i cech charakterystycznych wypowiedzi dzieci (m. in. mieszanie języków – „*code-mixing*”). Stwierdził on, że niemiecki stał się językiem słabszym dzieci w porównaniu z językiem angielskim – tylko 25% wypowiedzi (skierowanych do ojca) w języku niemieckim było poprawnych, podczas gdy takich było aż 95% wypowiedzi w języku angielskim (skierowanym do matki). Nie osłabiło to jednak entuzjazmu ojca wobec tej metody, a wręcz przeciwnie – zachęciło go do poszukiwania sposobów wspierania rozwoju słabszego języka. Podjął on systematyczne pomiary kompetencji w obydwu językach. Na podstawie szczegółowej analizy rodzajów błędów występujących w wypowiedziach w języku niemieckim (szyk wyrazów w zdaniu, formy czasownika, końcówki fleksyjne, interferencje leksykalne i semantyczne) G. Saunders wywnioskował, że do rozwoju kompetencji językowej na poziomie zbliżonym do mówcy rodowitego nie wystarczy „potoczna” znajomość języka, tzw. „zdolność porozumiewania się”, lecz trzeba próbować intensywnie i aktywnie rozwijać także inne sprawności językowe, przede wszystkim czytanie i pisanie w drugim języku. Wśród najważniejszych czynników decydujących o powodzeniu takiego eksperymentu G. Saunders wymienia przede wszystkim książki, środki audio-wizualne, kontakty (także listowne) z niemieckimi mówcami rodowitymi i podróże do krajów niemieckojęzycznych.

3.3. Dwujęzyczne wychowanie w szkole i przedszkolu

Podobnie jak w przypadku wychowania bilingwalnego w rodzinie, tak i w odniesieniu do instytucji edukacyjnych istnieje wiele możliwości modelowania procesu

akwizycji drugiego języka. W zależności od tego, w jakich warunkach odbywa się nauka w szkole (np. dobrowolna lub niedobrowolna emigracja, nabywanie języka drugiego w kraju ojczystym) wychowanie dwujęzyczne w szkole można podzielić na trzy podstawowe typy:

- tradycyjne wczesne nauczanie języka obcego w szkole lub w przedszkolu;
- programy bilingwalne;
- nauka w tzw. „zagranicznych” szkołach i przedszkolach w kraju ojczystym, lub nauka zagranicą.

3.3.1. Tradycyjne formy wczesnego nauczania języka obcego w szkole

Wczesne formy nauczania języka obcego różnią się od powszechnego modelu tradycyjnego nauczania języków obcych w szkole przede wszystkim ze względu na wiek, w którym dzieci rozpoczynają naukę języka obcego. Tradycyjnie nauka języka obcego rozpoczyna się w 4 lub 5 klasie szkoły podstawowej (Polska, RFN). Powodem tak późnego początku nauczania języków obcych w szkołach są prawdopodobnie negatywne oceny wczesnej dwujęzyczności rozpowszechnione w pedagogice XIX i pierwszej połowy XX wieku (por. I. Gogolin 1995: 105, E. Blocher 1982: 20), kiedy to uważano, iż zbyt wczesna konfrontacja dziecka z językiem obcym, tzn. w momencie, kiedy jego język ojczysty nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, prowadzi do powstania zaburzeń rozwojowych, błędów językowych, niepowodzeń w nauce oraz zaburzeń w kształtowaniu się narodowej tożsamości dziecka. Podobne poglądy do dzisiaj charakteryzują w znacznym stopniu podejście do nauczania języków obcych w szkole, odzwierciedlają się one także w potocznych sądach (uprzedzeniach) na temat wielojęzyczności, jej wad i niebezpieczeństw.

Ta ostrożna ocena wczesnej nauki języków obcych w szkole wydaje się na pierwszy rzut oka znajdować potwierdzenie w niektórych współczesnych badaniach nad dwujęzycznością (por. np. C.E. Snow, M. Hoefnagel-Höhle 1978: 1979). W roku 1963 przeprowadzono w Anglii szeroko zakrojony projekt wczesnego nauczania języków obcych na poziomie elementarnym (Nuffield Language Project – Rowlands 1974). W szeregu wybranych szkół podstawowych w różnych regionach Anglii rozpoczęto nauczanie języka francuskiego począwszy klasy trzeciej, tzn. w wieku około 8 lat. Niektóre próby dotyczyły także nauczania języka niemieckiego i włoskiego, a także nauczania języka angielskiego w Walii. W ramach projektu przetestowano tysiące uczniów. Ich wyniki nie były znacząco lepsze od wyników uzyskanych przez uczniów, którzy rozpoczęli naukę języka obcego w wieku 11–12 lat. G. Gompf/U. Krabe (1995) wskazują jednak na znaczne braki metodologiczne wspomnianego studium, na podstawie którego negatywnych rezultatów zrezygnowano w Wielkiej Brytanii z planowanego wprowadzenia nauki języka obcego od klasy 3.

Mimo to obecnie na świecie jest coraz więcej zwolenników koncepcji wczesnego nauczania języków obcych w szkole. Pierwsze próby nauczania języków obcych w szkołach podstawowych przeprowadzono w USA pod nazwą „Foreign Languages in Elementary Schools – FLES” krótko po pierwszej wojnie światowej. W latach dwudziestych także w Niemczech zainteresowano się tym problemem. Niektóre

szkoły prywatne wprowadziły język angielski lub francuski począwszy od klasy pierwszej. W szkołach publicznych w tym czasie prowadzono punktowe próby z językiem angielskim i francuskim począwszy od klasy 3. W obydwu przypadkach wczesne rozpoczęcie nauczania języków obcych wiązało się z reformą metod i treści nauczania. Nacisk kładziono na rozwój ustnych sprawności językowych, integrację treści muzycznych i fantazyjnych, wprowadzenie gier i zabaw na lekcji itd. (por. G. Gompf 1975, G. Gompf/ U. Krabe 1995). Po drugiej wojnie światowej idea wczesnego zaznajamiania dzieci z językami obcymi stawała się coraz bardziej popularna zarówno w USA, jak i w Europie. Począwszy od końca lat pięćdziesiątych i początku lat sześćdziesiątych coraz liczniejsze próby wprowadzenia wczesnych form nauczania języków obcych w szkole pojawiały się zarówno w zachodniej, jak i we wschodniej części Europy.

W Europie Zachodniej początek nowej fali we wczesnym nauczaniu języków obcych wiązał się z projektem „English without a Book” M. Goroscha i C.-A. Axelssona (1964) w Szwecji. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w prawie wszystkich krajach Europy Zachodniej prowadzono zakrojone na szeroką skalę projekty nauczania języków obcych na poziomie elementarnym²².

Także w byłych państwach bloku wschodniego (przede wszystkim w byłym Związku Radzieckim, byłej Czechosłowacji i byłej NRD) rozpoczęto w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych eksperymentalne wprowadzanie wczesnego nauczania języków obcych w szkołach. Z reguły chodziło tu o tzw. szkoły specjalne z rozszerzonym programem nauczania języków obcych (4 do 6 godzin tygodniowo) począwszy od klasy 1, 2 lub 3. Doświadczenia szkół specjalnych nie zostały jednakże naukowo udokumentowane i zbadane (por. G. Fischer 1994).

Wśród przyczyn rosnącej popularności tego typu projektów na całym świecie można wymienić przede wszystkim rozczarowania związane z osiągnięciami uczniów rozpoczynających naukę języka obcego w późniejszym wieku. u starszych uczniów często stwierdzano cechy wpływające negatywnie na wyniki w nauce języka obcego, takie jak pasywność, brak zainteresowania i brak chęci wypowiedzania się. Dzięki wprowadzeniu wczesnych form nauki języka obcego do szkół spodziewano się pokonania tych problemów. Wielu autorów²³ podkreśla jednak fakt, że rozpoczęcie nauki języków obcych na poziomie elementarnym wiąże się z wieloma trudnościami. Wśród przeszkód, które utrudniają wprowadzenie nauki języka obcego w klasach początkowych szkoły podstawowej, autorzy wymieniają przede wszystkim braki środków finansowych, których wymaga wprowadzenie nowych programów szkolnych. Często brakuje również nauczycieli, których wykształcenie i kwalifikacje pozwoliłyby im nauczać języka obcego dzieci w klasach 1–3. Opracowanie metodyki nauczania języków obcych na tym poziomie jest zadaniem bardzo kompleksowym. W ostatnim czasie, szczególnie w krajach Unii Europejskiej, podejmowane są jednak intensywne wysiłki mające na celu spopularyzowanie wczesnych form nauczania języka obcego w szkole, wprowadzenie nowych programów

²² np. Francja, Szwecja, Finlandia, Niemcy – por. G. Gompf 1975, M. Pelz 1974, K.-H. Hellwig/ E.-A. Kröpelin/A. Brander 1975, P. Doye/ D. Lüttge 1977.

²³ por. E. Helms/ D. Möhle 1975, P. Doye/ D. Lüttge 1977, H. Gutschow 1974.

nauczania i opracowania odpowiedniej dydaktyki języków obcych na poziomie elementarnym (por. np. E. Werlen 2002).

Metody pracy na lekcji muszą być dostosowane do możliwości dziecka. Oznacza to szczególnie w pierwszych latach szkoły przewagę mówienia nad pisaniem, intensywne wykorzystanie zdolności motorycznych dzieci, rezygnację z gramatycznej analizy struktur językowych, a zamiast tego naukę poprzez powtarzanie i naśladowanie, intensywne zastosowanie pomocy audio-wizualnych i różnorodność w kształtowaniu lekcji.

Ustna interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniami, a także pomiędzy uczniami, uważana jest za jądro metodyki nauczania języków obcych na poziomie elementarnym. Dlatego w pierwszym roku nauki powinny być rozwijane przede wszystkim sprawności ustne – rozumienie ze słuchu i mówienie (naśladowane), wymowa, rytm zdania i intonacja. Niektórzy autorzy są zdania, że w pierwszym roku nauki można ewentualnie wprowadzać pierwsze próby czytania prostych tekstów. Tę sprawność kształtuje się jednak w sposób intensywny dopiero w drugim roku nauki, obok rozumienia ze słuchu i mówienia. Częściowo w drugim roku, a intensywnie od trzeciego rozwijana jest także sprawność pisania.

Ważną zasadą kierującą wczesnym nauczaniem języków obcych jest także połączenie mówienia z działaniem (H. Gutschow 1974, E. Werlen 2002). Postuluje się wykorzystanie na lekcji dziecięcej potrzeby ruchu i zdolności uczenia się poprzez działanie. Ćwiczenia ruchowe, aktywność ruchowa dzieci, podobnie jak inne zabawy stosowane na lekcji – gry językowe, piosenki, scenki teatralne i in. – umożliwiają różnorodność kształtowania lekcji i stanowią nieodzowny element wczesnego nauczania języków obcych. Podobnie jak zastosowanie gier i zabaw na elementarnym poziomie nauczania języków obcych bardzo ważną rolę odgrywa zastosowanie środków audio-wizualnych. Zastosowanie mediów technicznych, które stanowią optymalną pomoc w przedstawianiu treści nauczania, nie powinny jednak w żadnym stopniu ograniczać czy zastępować interakcji dzieci i nauczyciela (por. E. Oksaar, 1987b: 184). Problematiczne, ze względu na postulat przewagi na lekcji języka mówionego, wydaje się zastosowanie mediów drukowanych, jak podręcznika, w pierwszych latach nauki. Zdania na ten temat są podzielone i decyzję o rezygnacji lub włączeniu podręcznika do programu nauczania pozostawia się nauczycielowi. Nauczyciel lub dyrekcja szkoły musi samodzielnie rozwiązać także inny problem, mianowicie jak długo powinna trwać lekcja języka obcego na poziomie elementarnym. Polecana długość jednostki lekcyjnej waha się bowiem od 15 do 45 minut.

Podobnie nierozwiązane pozostają i inne problemy wczesnego nauczania języków obcych związane z celami nauczania, kształtowaniem programu i sposobami prowadzenia lekcji. W literaturze znajdujemy również spory o wybór tematów, elementów gramatycznych i leksykalnych, a także o to, czy w sytuacji lekcyjnej powinna być zachowana zasada jednojęzyczności, czy też język ojczysty dzieci powinien być w tym procesie zintegrowany.

Mimo różnic poglądów dotyczących poszczególnych aspektów wczesnego nauczania języków obcych, można przyjąć, iż kontakt dzieci z językiem obcym na poziomie elementarnym jest zjawiskiem bardzo pożądanym. Potwierdzają to liczne wyniki badań naukowych (por. np. P. Doye/ D. Lüttge 1977, K.-H. Hellwig i in.

1975). Pokazują one (mimo znacznych różnic indywidualnych pomiędzy poszczególnymi uczniami i klasami), że wszyscy uczniowie, niezależnie od ich predyspozycji do nauki języków obcych – takich jak inteligencja czy zdolności językowe – skorzystali na wczesnym kontakcie z językiem obcym. W wielu krajach (np. Szwecja, Austria, Włochy, Hiszpania, Holandia) języki obce już stały się w związku z tym obowiązkowym przedmiotem nauczania na poziomie elementarnym zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych.

3.3.2. Programy bilingwalne

Termin „programy bilingwalne” lub „wychowanie bilingwalne” oznacza w przeciwieństwie do tradycyjnych metod wczesnego nauczania języków obcych, taką organizację procesu nauczania, w której język drugi jest obok języka ojczystego (lub nawet zamiast niego) środkiem przekazu informacji, wiedzy i środkiem komunikacji w szkole (przedszkolu). Programów bilingwalnych nie należy więc utożsamiać z tradycyjnymi formami wczesnego nauczania języków obcych na poziomie elementarnym²⁴.

Programy bilingwalne różnią się między sobą ze względu na kontekst socjolingwistyczny, prestiż, rolę, wartość obu języków w społeczności, a także cel nauczania. Ogólnie rzecz ujmując, modele wychowania dwujęzycznego można podzielić na trzy główne typy:

- programy wzbogacające („enrichment bilingual education”), stanowiące dobrowolną ofertę skierowaną do dzieci, których język ojczysty jest językiem większości społeczności, w której żyje rodzina;
- programy przejściowe („transitional bilingual education”, „compensatory bilingual education”), których celem jest umożliwienie dzieciom językowej mniejszości nabycie takich umiejętności w zakresie języka większości społecznej, aby mogły one bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach lekcyjnych prowadzonych w tym języku;
- programy „zachowania języka” („maintenance bilingual education”), których oferta skierowana jest zarówno do dzieci językowej większości, jak i mniejszości, a których celem jest popularyzacja lub ożywienie języka i kultury mniejszości etnicznej danego kraju.

3.3.2.1. Bilingwalne programy wzbogacające

Programy wzbogacające opierają się na koncepcji zastosowania jako języka instrukcji i komunikacji w szkole lub w przedszkolu języka drugiego, z którym dzieci nie miały do czynienia ani w domu, ani w swoim dalszym otoczeniu. Bez jakichkolwiek negatywnych skutków dla rozwoju języka ojczystego dziecko powinno „wzbogacić się” o znajomość tego nowego języka.

²⁴ por. R. de Cilia 1994: 12, Ch. Lauren 1994b: 28, F. Genesee 1991: 185.

Istnieje wiele rodzajów takich programów. Ich najbardziej radykalną formą jest „early total immersion” – program, w ramach którego dzieci już w przedszkolu „zanurzane” są w 100% w języku obcym. Pozostałe programy różnią się od siebie w zależności od procentowego udziału języka obcego w komunikacji w szkole i od wieku dzieci. Ich najmniej radykalną formą są licea dwujęzyczne, w których język jest językiem wykładowym na lekcjach niektórych przedmiotów. Celem wszystkich programów wzbogacających jest rozwój zrównoważonej kompetencji bilingwalnej, tzn. osiągnięcie kompetencji językowej w zakresie wszystkich sprawności językowych i we wszystkich dziedzinach użycia języka, w tym szczególnie osiągnięcie tzw. dojrzałości akademickiej w obydwu językach, a także kompetencji biculturalnej w sensie zrozumienia i tolerancji wobec obu kultur.

Pierwsze klasyczne eksperymenty immersji opracowano i przeprowadzono na początku lat sześćdziesiątych w Kanadzie przez naukowców Uniwersytetu im. McGilla w Montrealu, pod kierownictwem W.E. Lamberta i na wniosek angielskojęzycznych mieszkańców miasta (W.E. Lambert/ R.G. Tucker 1972). Angielskojęzyczni rodzice życzyli sobie dla swoich dzieci lepszej znajomości języka francuskiego, dzięki której miałyby one lepsze perspektywy zawodowe. Rodzice podkreślali w swoich postulatach złą ocenę tradycyjnej szkoły, która nie odnosiła sukcesów w przekazywaniu języków obcych. Tej sytuacji nie zdołała poprawić ani zwiększona liczba godzin języka francuskiego ani zastosowanie nowszych metod. Naukowcy Uniwersytetu im. McGilla przyjęli na siebie odpowiedzialność opracowania rewolucyjnej metody nauczania języków obcych, przeciwstawiając się szeroko rozprzestrzenionym uprzedzeniom wobec wczesnej dwujęzyczności i ogólnemu lękowi przed negatywnymi skutkami dwujęzyczności dla rozwoju językowego, intelektualnego i emocjonalnego dzieci (por. 2.6.).

Obecnie istnieje kilka modeli immersji, które różnią się od klasycznego eksperymentu W.E. Lamberta z uwagi na ich długość, intensywność i wiek, w którym uczniowie są konfrontowani z nowym językiem jako środkiem komunikacji w szkole²⁵. Wczesna całkowita immersja polega na wprowadzeniu języka drugiego jako jedyne go środka komunikacji już w przedszkolu, a potem w pierwszej klasie szkoły podstawowej, z czego wynika, że alfabetyzacja (nauka czytania i pisania) odbywa się w języku drugim. Język ojczysty jako język komunikacji na lekcji wprowadzany jest stopniowo od klasy drugiej, tak że od klasy 6 połowa zajęć prowadzona jest w języku ojczystym. Alternatywną formą wczesnej całkowitej immersji jest immersja częściowa („early partial immersion”). W ramach tego programu obydwaj języki – język ojczysty dziecka i język drugi – są używane jako język komunikacji w przedszkolu i w szkole, przy czym użycie drugiego języka musi wynosić co najmniej 50% (F. Genesee 1987: 1). Podobnie jak w programie całkowitej immersji liczba godzin (i przedmiotów) prowadzonych w języku ojczystym stopniowo rośnie w późniejszych latach szkolnych. Jeszcze inny wariant immersji stanowią tzw. programy „opóźnione” („delayed immersion”) lub „późne” („late immersion”). W pierwszym

²⁵ różnorodność typów immersji bardzo dobrze ilustruje schemat w: C. Baker 1993b: 159–160.

z wymienionych modeli język drugi staje się językiem komunikacji na lekcji w wymiarze ok. 80% z początkiem obecnego gimnazjum, zaś w drugim – z początkiem liceum. W obydwu przypadkach wprowadzenie języka drugiego jako środka komunikacji poprzedza dwu- lub trzyletnia faza przygotowawcza („pre-immersion-phase”), w czasie której dzieci intensywnie uczą się języka drugiego. W literaturze fachowej wspomina się także o modelu tzw. podwójnej immersji, w którym oprócz języka ojczystego i języka drugiego, na części lekcji jako językiem komunikacji jest trzeci język, wprowadzany do szkoły później.

Jeżeli chodzi o europejskie programy edukacji bilingwalnej, bazujące na doświadczeniach kanadyjskich, to klasycznym przykładem wczesnej całkowitej immersji jest eksperyment prowadzony od kilku lat w miejscowości Vaasa, w Finlandii (S. Björklund 1994). W Finlandii sytuacja socjolingwistyczna wygląda podobnie jak w Kanadzie: język fiński jest językiem większości społeczeństwa, szwedzki – językiem mniejszości posiadającym jednocześnie duży prestiż i znaczenie w życiu zawodowym. Fińskojęzyczne dzieci biorące udział w eksperymencie rozpoczynają naukę szwedzkiego w wieku 3 lat, tzn. w momencie rozpoczęcia nauki w przedszkolu. Komunikacja w przedszkolu i interakcja z wychowawcami na terenie przedszkola odbywa się wyłącznie w języku szwedzkim. W pierwszej klasie szkoły podstawowej dzieci uczą się w 85% w języku szwedzkim, a 15% w fińskim. Od klasy trzeciej zmniejsza się udział języka szwedzkiego jako języka komunikacji na lekcjach co roku o 10%.

Projekty dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu (early partial immersion) mają miejsce także np. w Niemczech i we Francji. H. Wode (2000) opisuje projekt niemiecko-angielskiego projektu w przedszkolu „Li-La-Löwen” w Kilonii, który prowadzony jest od 1991 roku. W tym projekcie biorą udział niemieckojęzyczne dzieci w wieku od 1 do 6 lat. Opiekunami w przedszkolu są osoby niemieckojęzyczne oraz jedna osoba angielskojęzyczna, tak że na język angielski przypada około 4-6 godzin dziennie. W Rostocku istnieje od 1995 roku niemiecko-francuska grupa przedszkolna, opierająca się na podobnych założeniach organizacyjnych. Opiekę nad dziećmi sprawują dwie osoby, z których jedna używa w kontaktach z dziećmi wyłącznie języka niemieckiego, zaś druga – francuskiego. Projekt został opisany szczegółowo w pracy K. Westphal (1998).

We Francji pierwsze przedszkola dwujęzyczne w Alzacji (francusko-niemieckie) powstały w 1992 roku (D. Morgen 1997). Zostały one w pełni zintegrowane z francuskim systemem szkolnictwa. Oznacza to, że podział języków, na które przypada w przedszkolu po 50%, zostaje zachowany w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej.

Interesujący projekt jest prowadzony także w Wiedniu pod nazwą „Vienna Bilingual Schooling” od roku 1992 (I. Kuchl/ S. Simpson 1994). W ramach tego eksperymentu utworzono bilingwalną grupę przedszkolną (por. roz. 3.4.2.) i bilingwalną szkołę podstawową. Do pierwszej klasy przyjmuje się 50% dzieci pochodzenia austriackiego i 50% dzieci angielskojęzycznych. W każdej klasie zajęcia prowadzi dwóch nauczycieli – jeden z nich jest rodowitym mówcą języka niemieckiego, a drugi – języka angielskiego. 50% czasu zajęć poświęcona jest nauce języka ojczystego, w którym odbywa się alfabetyzacja dzieci. W drugiej połowie zajęć używane

są obydwaj języki na zasadzie teamteaching – chodzi tu o takie przedmioty jak wychowanie muzyczne, nauka o środowisku, wychowanie fizyczne i zajęcia plastyczne.

Z koncepcją kanadyjskiej późnej immersji można porównać koncepcję liceów dwujęzycznych. W ostatnich latach liczba dwujęzycznych szkół średnich wzrosła znacznie zarówno w Europie Zachodniej, jak i Środkowo-Wschodniej²⁶. W RFN próby wprowadzenia dwujęzycznego wychowania w szkołach ponadpodstawowych rozpoczęto już w 1969 roku. Obecnie w prawie wszystkich krajach związkowych istnieją gimnazja oferujące różne języki obce w ramach tzw. ciągów dwujęzycznych. Uczniowie przyjmowani w wieku lat 12 do niemieckiego gimnazjum wymagają specjalnego treningu w języku drugim. Otrzymują oni intensywny kurs przygotowawczy (ok. 20 godzin tygodniowo) tradycyjnego nauczania języka obcego. Kurs taki, nazywany fazą przygotowawczą (pre-immersion-phase), trwa z reguły rok. Potem kontynuuje się naukę w gimnazjum, gdzie 3 do 5 przedmiotów, np. geografii, biologię, chemię, fizykę, czy matematykę, wykłada się w języku drugim. Przedmioty dwujęzyczne prowadzone są na zmianę w obydwu językach, przy czym treści wykładane w języku jednym nie są powtarzane w języku drugim. Szkoły te osiągają ogromne sukcesy w rozwoju obydwu języków, a także w rozwoju kompetencji przedmiotowej uczniów, którzy zdają maturę w dwóch językach i są uprawnieni do podjęcia studiów wyższych zarówno w kraju ojczystym, jak i w kraju języka, którego uczyli się w szkole. Także w takich krajach jak Polska, Węgry, Czechy i Słowacja powstaje od początku lat dziewięćdziesiątych coraz więcej klas dwujęzycznych w szkołach ponadpodstawowych (por. roz. 4.1.). Założenia organizacyjne w szkołach środkowo i wschodnioeuropejskich są z reguły takie same jak w Europie Zachodniej.

Do ogromnej popularności wychowania dwujęzycznego w programach immersji przyczyniły się liczne wyniki badań naukowych, potwierdzających jednoznacznie sukces edukacyjny tych programów.

Od czasu pierwszych prób wychowania dwujęzycznego metodą immersji wypowiadano wiele obaw dotyczących deficytów w rozwoju zdolności uczenia się dzieci i ich rozwoju intelektualnego. Były one traktowane bardzo poważnie przez badaczy, dlatego programy te należą do najpełniej i najrzetelniej udokumentowanych i ugruntowanych naukowo projektów edukacyjnych. Pierwsze szczegółowe dane na temat skutków immersji dla rozwoju językowego i intelektualnego uczniów, a także dla ich osiągnięć szkolnych, przeprowadzono w Kanadzie (W.E. Lambert/R.G. Tucker 1972, F. Genesee 1987). Autorzy opracowali bogate instrumentarium badawcze, aby zbadać poziom kompetencji uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych, w zakresie poszczególnych sprawności językowych w języku ojczystym i obcym, w dziedzinie inteligencji oraz tzw. dojrzałości akademickiej („academic achievement”, „academically related language competence“). Po-

²⁶ H. Wode i in. 1994, H. Wode 1995 i 1998, R. Weber 1993, N. Mäsch 1993, 1998a, 1998b, E. Müller-Schneck 2002 – w Niemczech, F. Koschat/G. Wagner 1994, N. Douda 1997 – w Austrii i krajach sąsiednich, M. Multańska 2002 – w Polsce.

dobne badania miały miejsce także w USA oraz w Europie²⁷. We wszystkich eksperymentach potwierdzono wyniki uzyskane w Kanadzie: uczniowie osiągalni w dziedzinie rozwoju języka ojczystego wyniki równie dobre lub nawet lepsze niż ich jednojęzyczni rówieśnicy z grup kontrolnych. Badania, które zostały przeprowadzone w dwóch pierwszych latach trwania projektu (w dwóch pierwszych klasach szkoły podstawowej) dokumentują wprawdzie słabość uczniów dwujęzycznych w zakresie czytania i pisania w języku ojczystym (por. M. Forns-Santacana/ J. Gomez-Benito 1994: 101). Nie powinno to jednak dziwić wobec faktu, że te dzieci były alfabetyzowane w języku drugim. Początkowe trudności w rozwoju kompetencji języka ojczystego wyrównują się w ciągu następnych 2–3 lat nauki wraz ze wzrostem liczby formalnych instrukcji na lekcjach udzielanych w języku ojczystym (M. Sawin/ S. Lapkin 1991: 205, Ch. Lauren, 1994b, 25). W dziedzinie rozwoju intelektualnego i osiągnięć w poszczególnych przedmiotach szkolnych (przede wszystkim w matematyce) uczniowie dwujęzyczni osiągają często wyniki lepsze niż ich jednojęzyczni koledzy. Projekt w Alzacji (D. Morgen 1997) jest na przykład ściśle nadzorowany przez francuskie kuratorium oświaty, które potwierdza, że zarówno w języku ojczystym, jak i w matematyce uczniowie w programie immersji osiągają w wielu przypadkach wyniki lepsze niż rówieśnicy w jednojęzycznych grupach kontrolnych.

Jeżeli chodzi o rozwój kompetencji drugiego języka, to w najnowszej literaturze przedmiotu podkreśla się fakt (por. C. Baker 1993b: 174, E.M. Day/ S.M. Shapson 1996: 11 i 19), że poziom kompetencji językowej uczniów dwujęzycznych nie jest równa kompetencji jednojęzycznych mówców rodowitych drugiego języka. W wielu opracowaniach (np. K. Westphal 1998, D. Morgen 1997) dokumentuje się znakomity rozwój sprawności receptywnych i ich przewagę nad sprawnościami produktywnymi. Oznacza to, że jedynie w dziedzinie rozumienia ze słuchu i czytania uczniowie dwujęzyczni osiągają z reguły bardzo wysoki poziom kompetencji (M. Prokop 1997: 36, F. Genesee 1991: 188). Natomiast słabości uczniów dwujęzycznych leżą w dziedzinie gramatyki, ortografii, wymowy a także poprawności i płynności wypowiedzi. Uczniowie dwujęzyczni nie rozwijają również tak doskonałego wycucia stylistyki i wrażliwości na uwarunkowane społecznie użycie języka jak mówcy rodowici. Poza tym użycie języka drugiego przez uczniów immersji charakteryzuje się jako „decidelly nonidiomatic, uncommon or highly unlikely for native-speaker” (F. Genesee 1991: 195). Wynika to, jak się wydaje, z ograniczonego dostępu do języka drugiego, który ogranicza się zwykle do osoby nauczyciela i terenu szkoły. Ponieważ język drugi nie jest wcale lub jest w znikomym stopniu używany poza kontekstem szkolnym, prowadzi to do tego, że uczniowie rozwijają raczej pasywną niż aktywną znajomość tego języka (dwujęzyczność pasywna – por. C. Baker 1993b: 228, Ch. Lauren 1994b: 27). We wszystkich modelach immersji można zaobserwować jednak znacznie lepsze wyniki w rozwoju kompetencji języka drugiego, aniżeli w tradycyjnym nauczaniu języka obcego (Ch. Lauren 1994b: 26), chociaż

²⁷ Na temat badań nad immersją – zob. E.M. Day/ S.M. Shapson 1996, F. Genesee 1991, por. też W.E. Fthenakis i in. 1985, H. Wode 1995 oraz J. Arenas i Sampera/ A. Bel Gaya/ M. Forns-Santacana/ J. Gomez-Benito w tomie Ch. Lauren (red.) 1994, a także J.M. Artigal 1993.

trzeba zaznaczyć również fakt, że dzieci we wczesnej całkowitej immersji osiągają z reguły lepsze wyniki niż uczniowie w innych modelach. Oprócz tego wczesna nauka języka drugiego ułatwia opanowanie dalszych języków obcych.

Do najważniejszych punktów krytycznych, które dotyczą europejskich projektów wychowania dwujęzycznego, należy ich ekskluzywny charakter. Doskonałe wykształcenie, jakie oferują z reguły swoim uczniom szkoły bilingwalne, a także korzyści związane z kompetencją dwujęzyczną w przyszłym życiu zawodowym, sprawiają, że o miejsca w takich szkołach ubiega się co roku bardzo dużo kandydatów. Tylko nieliczni mogą być przyjęci, tak więc kształcenie dwujęzyczne pozostaje ściśle limitowane i zachowuje swój elitarny charakter. Dobrym tego przykładem jest „German-American Community School” w Berlinie – elitarna szkoła słynna z doskonałego poziomu nauczania przedmiotów ogólnokształcących i osiągająca świetne wyniki w przekazywaniu kompetencji bilingwalnej (W.F. Mackey 1972). Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do tzw. „European Schools” (Baetens Beardsmore 1993b). „Szkoły Europejskie” są elitarnymi szkołami trilingwalnymi dla dzieci cywilnych pracowników i urzędników Unii Europejskiej. W tych szkołach szczególną wagę przywiązuje się do wspierania rozwoju języka ojczystego uczniów, w którym odbywa się większość zajęć na poziomie elementarnym. Język drugi (angielski, niemiecki lub francuski) jest nauczany od samego początku. Od 3 klasy rozpoczyna się nauka trzeciego języka. Liczba godzin i przedmiotów, w których jako język komunikacji używany jest język drugi lub trzeci, zależy od osiągnięć uczniów i stanu rozwoju kompetencji obydwu tych języków. Taki indywidualnie zorientowany system kształcenia wymaga odpowiednich środków finansowych, opłaty za szkołę są więc odpowiednio wysokie i szkoła taka nie jest w rezultacie ogólnie dostępna.

3.3.2.2. Bilingwalne programy przejściowe

Programy przejściowe zostaną omówione tylko pokrótce, ponieważ kontekst socjolingwistyczny, w jakim mają one miejsce, nie dotyczy lub dotyczy, przynajmniej na razie, w małym stopniu warunków polskich.

Z pojęciem programów przejściowych wiąże się koncepcja wychowania dwujęzycznego, którego oferta skierowana jest w zasadzie do dzieci z rodzin emigrantów. Model ten służy w zasadzie głównie włączeniu dzieci obcojęzycznych w istniejący w danym kraju system edukacji dzięki umożliwieniu im szybkiego przyswojenia języka tego kraju i jest tak skonstruowany, że służy przejściu z jednej jednojęzyczności do drugiej. W ramach tego modelu jako język komunikacji na lekcji używany jest, obok języka większości danej społeczności, także język ojczysty dziecka, odgrywa on jednak rolę drugoplanową.

Dzieci emigrantów znajdują się w momencie rozpoczęcia nauki w szkole w bardzo trudnej sytuacji. Ich język ojczysty nie jest językiem dominującym społeczności, w której obecnie żyją, i nie odgrywa także praktycznie żadnej roli w kontekście szkolnym. Dzieci muszą więc opanować język większości społeczeństwa, aby móc kontynuować naukę i zdobyć jakiegokolwiek wykształcenie. Sytuacja taka, w której język drugi przejmuje rolę języka ojczystego dziecka i staje się jego językiem domi-

nującym, nazywana jest w literaturze przedmiotu sytuacją „submersji” (pojęcie „submersja“ oznacza „wchłonięcie” – por. I. Kurcz 2000: 179).

Programy submersji nie różnią się na pierwszy rzut oka niczym od opisanym wyżej programów immersji. W obydwu przypadkach dzieci począwszy od pewnego określonego wieku otrzymują wychowanie w języku innym niż ich język ojczysty. W obydwu przypadkach celem takich programów jest osiągnięcie bardzo wysokiego stopnia kompetencji w drugim języku, a jednak programy te mogą być rozpatrywane jako przeciwstawne. Programy immersji wszyscy uczniowie rozpoczynają bez lub z bardzo niewielką znajomością języka nowego. Mogą oni na początku swojej edukacji posługiwać się swoim językiem ojczystym, której wartość jako języka dominującego w danej społeczności jest w pełni respektowana przez szkołę. Dzieci mogą zwracać się w swoim języku ojczystym do nauczycieli i wychowawców, którzy je rozumieją. Uczniowie są zachęceni do używania języka drugiego, jednak rozwój kompetencji w tym języku nie jest stawiany ponad rozwój języka ojczystego dziecka. Oba języki są wspierane i rozwijane tak, że wynikiem tego typu edukacji jest dwujęzyczność zrównoważona.

W programie submersji dzieci nauczone są razem z innymi dziećmi, których językiem ojczystym jest język wykładowy szkoły. Niedostateczna znajomość języka lekcji u dzieci emigrantów często jest postrzegana przez nauczycieli jako wyraz ograniczenia zdolności intelektualnych. Takie dzieci widzi się często w roli nieprzystosowanych i agresywnych. Ich nauczyciele nie posiadają znajomości ich języka ojczystego i nie dostrzegają lub nie rozumieją związanych z sytuacją życiową specyficznych problemów językowych i kulturowych, np. powstałych na skutek zderzenia się tradycji rodzinnych i wartości propagowanych przez szkołę. Język ojczystych tych uczniów nie stanowi żadnej wartości w kontekście szkolnym i jest postrzegany jako czynnik wręcz szkodliwy dla ich edukacji. Rozwój kompetencji w języku ojczystym i pielęgnowanie rodzimych tradycji kulturowych uczniów dwujęzycznych nie ma w tym modelu miejsca (por. J. Cummins 1982: 36).

Programy submersji są powszechnie krytykowane ze względu na charakterystyczne dla nich masowe niepowodzenia dzieci emigrantów i mniejszości narodowych. Taki typ wychowania stawia bardzo wysokie wymagania tym dzieciom i dla wielu oznacza zbyt duże obciążenie emocjonalne i intelektualne (por. np. Thalmann, 1996). Sprawności języka ojczystego nie są rozwijane w ramach tego modelu w wystarczającym stopniu, czego wynikiem może być w skrajnym przypadku dwujęzyczność ograniczona lub nawet semilingwizm. Zarówno w Ameryce Płn., jak i w Europie Zachodniej, które są szczególnie dotknięte tym zjawiskiem, od lat poszukuje się skutecznych rozwiązań tych problemów. Z prób opracowania nowych metod nauczania dzieci emigrantów i przesiedleńców wyłania się nowa perspektywa wychowawcza, określana w literaturze przedmiotu mianem „wychowania interkulturowego”, „bilingwalno-bikulturowego” lub „pedagogiki multikulturowej” (U. Curnburn-Staeger/ M. Zirkel 1996, W.E. Fthenakis i in. 1985). Z określeniem „pedagogika interkulturowa” wiąże się szereg eksperymentów przeprowadzonych m.in. Niemczech, we Francji, w Holandii i w Danii (zob. I. Gogolin 1988). Projekty te miały na celu złagodzenie trudności w nauce szkolnej występujących u obcojęzycznych dzieci. Nauczanie dwujęzyczne, w którym język ojczysty dzieci odgrywał

ważną rolę, a także dwujęzyczność rozumiana nie jako przejściowa kompetencja, lecz cel wychowawczy, miały przyczynić się w znacznym stopniu do przezwyciężenia trudności u dzieci emigrantów, których źródła upatrywano w „brakach językowych i kulturowych”. Wychowanie dwujęzyczne stanowiło dodatkową ofertę edukacyjną dla dzieci mniejszości etnicznych i było prowadzone równoległe do regularnych lekcji w języku większości, tak że integracja dzieci do monolingwalnego systemu edukacji była możliwa w dowolnym momencie. Użycie języka ojczystego dzieci jako (równouprawnionego) języka komunikacji w szkole, a także indywidualna opieka pedagogiczna nad uczniami w fazie przejściowej, miały zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa i wspierać ich rozwój intelektualny. Zainteresowanych szczegółowym opisem wyników tych eksperymentów odsyłam do literatury przedmiotu.

3.3.2.3. Bilingwalne programy zachowania języka i kultury

Do tego typu programów zalicza się modele wychowania dwujęzycznego, w których dzieci pochodzące z mniejszości narodowych i dzieci większości narodowej uczone są wspólnie w języku mniejszości (albo w obydwu językach). Celem tych programów jest popularyzacja, zachowanie lub ożywienie zagrożonych języków mniejszości etnicznych. Program zachowania języka zakłada rozwój zrównoważonej kompetencji bilingwalnej dzięki wspieraniu języka zagrożonego i jednoczesnej pielęgnacji języka większości. Wykorzystanie języka mniejszości jako języka komunikacji w szkole ma również na celu podniesienie jego prestiżu w społeczeństwie.

Do tych programów należą np. tzw. „heritage language immersion programs” w USA i Kanadzie (C. Baker 1993b: 162, F. Genesee 1987: 19, J. Cummins 1995), w ramach których dzieci nauczone są w języku ich przodków, a także liczne europejskie koncepcje edukacji przedstawicieli mniejszości narodowych, np. bilingwalne szkolnictwo w Walii (C. Baker 1993a) i w Szkocji (M. MacNeil 1994), trilingwalne wychowanie dzieci w Luksemburgu (N. Lebrun i H. Baetens Beardsmore 1993), jak również bilingwalne i multilingwalne programy w innych wielojęzycznych regionach Europy, np. na terenach przygranicznych Danii i Niemiec (M. Byram 1993, B. Sondergaard 1993), w Austrii (F. Koschat/ G. Wagner 1993), czy w Belgii (J. Leman 1993). Do programów zachowania czy ożywienia zagrożonych języków należą także programy katalońskiej i baskijskiej immersji dla dzieci hiszpańskojęzycznych (J. Arenas i Sampera 1994, M. Forns-Santacana/ J. Gomez-Bonito 1994, J.M. Artigal 1993), a także tzw. „dual language programs” w Kanadzie (C. Baker 1993b: 164, F. Genesee 1987: 51). W Polsce od kilku lat prowadzone są programy bilingwalne, których celem jest ożywienie języka niemieckiego na Śląsku. Oferta tych programów jest skierowana przede wszystkim do przedstawicieli mniejszości niemieckiej, tzn. do dzieci, których rodziny od trzech pokoleń mieszkają na terenie Polski i których językiem dominującym jest język polski. Celem tego programu jest ożywienie języka ojczystego przodków dzieci. Ponieważ jednak sytuacja socjopragmatyczna i lingwistyczna wyżej wymienionych regionów i krajów jest nietypowa i nieporównywalna z sytuacją charakterystyczną dla większości terytorium Polski, programy te

nie będą tutaj omawiane szczegółowo. Warto wspomnieć może tylko rezultaty osiągnięte w tych programach. Jeżeli chodzi o rozwój kompetencji nowego języka, to programy zachowania języka są znacznie skuteczniejsze i efektywniejsze w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania języków obcych. Jednak z uwagi na sporą liczbę i różnorodność tych programów w literaturze fachowej znaleźć można także wiele głosów krytycznych pod ich adresem – szczegółowa dyskusja na ten temat znajduje się np. w J. Aleemi (1991) i U. Coburn-Staeger (1996).

3.3.3. Szkoły zagraniczne

Pod pojęciem „szkół zagranicznych” kryje się model wychowania dwujęzycznego dzieci i młodzieży polegający na wysyłaniu uczniów do szkół zagranicę lub do szkół zagranicznych w kraju ojczystym. Modele te zostaną tu omówione tylko pokrótce.

Popularny w ubiegłych stuleciach w bogatszych domach sposób kształcenia dzieci polegający na wysyłaniu ich do szkół zagranicą (por. E. Blocher 1982: 24) znajduje i dzisiaj wielu zwolenników. Dla studentów wielu kierunków stypendia zagraniczne lub praktyki stały się niemal obowiązkowym punktem w programie studiów, ale także dla młodszych uczniów organizowane są dłuższe pobyty zagraniczne, których integralną częścią jest nauka w tamtejszej szkole. Ofertę wyjazdów zagranicznych wzbogaca w kraju ojczystym oferta tzw. szkół zagranicznych lub międzynarodowych, takich jak niemieckie przedszkole i szkoła w Warszawie, niemieckie i austriackie gimnazjum w Istambule, amerykańska szkoła w Warszawie, szkoły przy ambasadach, większych korporacjach itp. (por. W. Hammer 1990).

Mimo iż trudno jest znaleźć w literaturze fachowej wyniki badań naukowych na temat tego typu instytucji, można ogólnie zauważyć, że w indywidualnych przypadkach uczniowie tych szkół osiągają dobre i bardzo dobre wyniki, jeżeli chodzi o rozwój kompetencji nowego języka i przedmiotów ogólnokształcących. Szkoły zagraniczne uchodzą w danym kraju często za jedne z najlepszych i elitarnych placówek.

Mimo to temu modelowi wychowania dwujęzycznego można wiele zarzucić. Możliwość posłania dzieci zagranicę lub do szkoły zagranicznej w kraju ojczystym jest dla większości rodzin niedostępna z powodów ekonomicznych, socjalnych lub politycznych. Dostęp do tego typu edukacji dodatkowo ogranicza fakt, że do tego typu szkół w pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci pochodzące z kraju, który dana szkoła reprezentuje, a dopiero na wolne miejsca przyjmowane są inne dzieci. Sytuacja, w której względnie mała liczba dzieci nie władających językiem komunikacji w szkole jako swoim językiem ojczystym znajduje się w tej samej klasie z dziećmi, których językiem ojczystym jest język wykładowy szkoły jest sytuacją submersji. Istnieje wprawdzie pewna różnica między nauką w szkole zagranicznej, a typową sytuacją submersji, a polega ona bez wątpienia na tym, że dzieci uczęszczające do tych szkół z reguły pochodzą z rodzin o wysokim statusie socjoekonomicznym. Rodzice aktywnie wspierają dzieci w ich rozwoju i nauce, co prowadzi do powstania pozytywnego nastawienia wobec szkoły, silnej motywacji i w rezultacie do dobrych wyników w nauce. Ale także w takiej pozytywnej sytuacji istnieje pewne niebezpieczeństwo, które jest jednocześnie najważniejszym zarzutem wobec tego

modelu: chodzi tu o zaniedbywanie języka ojczystego dzieci (por. H. Wode 1995: 17). W większości szkół zagranicznych w poszczególnych krajach (jak np. w niemieckiej szkole w Warszawie lub w austriackim gimnazjum w Istambule) oferowane są wprawdzie dodatkowe zajęcia nadobowiązkowe prowadzone w języku większości społeczeństwa danego kraju, kompetencja uczniów w tym języku nie jest jednak rozwijana nawet w porównywalnym stopniu do języka obcego (języka wykładowego szkoły), i to zarówno w przypadku dzieci, których jest to język ojczysty, jak i w przypadku dzieci pozostałych. W. Krütfeld (1990) opisuje w swoim artykule sytuację w niemieckiej szkole w Japonii. Zauważa on, że niemieckie dzieci i młodzież, uczący się w tej szkole, prawie nie mają kontaktu ze swoimi japońskojęzycznymi rówieśnikami, a co za tym idzie z językiem i kulturą Japonii. Pozostają oni wyizolowani z japońskiego otoczenia, są obcy, co prowadzi często do znacznych problemów emocjonalnych i cierpień. Także dzieci, które reprezentują języki i kulturę większości danego społeczeństwa, często nie mają możliwości rozwijania swojej kompetencji w języku ojczystym. Ich kompetencja wystarcza wprawdzie do codziennego porozumiewania się, ale nie osiągają oni tzw. dojrzałości akademickiej w obydwu językach, co jest uważane we współczesnej psycholingwistyce za jeden z podstawowych warunków dwujęzyczności.

Z tego powodu ten model wychowania trudno jest w ogóle uznać za model wychowania bilingwalnego.

3.4. Ocena wybranych programów wychowania dwujęzycznego dzieci w wieku przedszkolnym

3.4.1. „Język angielski dla dzieci”

Jako przykład modelu wczesnego tradycyjnego nauczania języka obcego dzieci posłuży tu kurs języka angielskiego zorganizowany przez parafię ewangelicką w Wiedniu. Hospitacja zajęć odbyła się w listopadzie 1997 roku. W kursie brało udział 5 dzieci w wieku 6 lat. Uczęszczały one do klasy zerowej w szkole podstawowej, zaś naukę języka angielskiego rozpoczęły dwa lata wcześniej, tzn. jeszcze w przedszkolu. Językiem ojczystym wszystkich dzieci był język niemiecki. Dzieci spotykały się raz w tygodniu po południu. Sekwencja lekcyjna trwała pół godziny. Podstawą nauki był multimedialny kurs języka angielskiego dla dzieci (kasety video, podręcznik, książki ćwiczeń, obrazki, wycinanki, gry i zabawy – zebrane w tak zwanym „kuferku”), który bazował na znanej audycji telewizyjnej dla dzieci pt. „Ulica Sezamkowa”. Od dzieci wymagano, aby w domu (z pomocą rodziców) oglądały kasety video i odrabiały „lekcje”, zaś spotkania lekcyjne miały służyć jedynie powtórzeniu i ćwiczeniu poszczególnych struktur i wyrażeń. Odbywało się to poprzez wspólne zabawy, śpiewanie piosenek i inne czynności na lekcji. Nauczanie gramatyki w sensie wyjaśniania obcojęzycznej specyfiki struktur nie miało miejsca. Dzieciom nie udzielano także żadnych innych wyjaśnień w języku niemieckim. Nauczycielka była Amerykanką, która słabo mówiła po niemiecku, dlatego interakcja na zajęciach odbywała się w całości w języku angielskim. Celem programu nie była

dwujęzyczność dzieci, lecz podobnie jak w innych programach tradycyjnej wczesnej nauki języka obcego, opanowanie przez dzieci pewnego pensum materiału językowego na określonym poziomie.

Ocena programu

Celem programu było rozwinięcie u dzieci zarówno językowych sprawności receptywnych, jak i produktywnych w języku angielskim. Ponieważ jednak kontakt z językiem angielskim był bardzo ograniczony (nawet uwzględnivszy czas poświęcany przez dzieci na ćwiczenia w domu), a interakcja z nauczycielką ograniczała się do kilku typowych sytuacji komunikacyjnych, dzieci rozwijały przede wszystkim sprawności receptywne. Rozumiały one wszystkie polecenia wydawane przez nauczycielkę oraz jej wyjaśnienia, czasem spontanicznie powtarzały pojedyncze wyrazy z jej wypowiedzi, na jej pytania odpowiadały jednakże przeważnie krótkim „yes”, „no” lub udzielały odpowiedzi w języku niemieckim, choć doskonale wiedziały, że nauczycielka rozumie ten język tylko w ograniczonym stopniu. Nauczycielka była podczas lekcji bardzo aktywna i próbowała przez cały czas skłonić do aktywności także dzieci, które podczas zajęć nie siedziały przez cały czas na swoich miejscach, lecz poruszały się swobodnie po całym pomieszczeniu. Jednak mimo znacznych wysiłków nauczycielki, aby skupić na sobie i na czynnościach językowych uwagę dzieci i ich zainteresowanie, miały one znaczne trudności ze skoncentrowaniem się i wypełnianiem postawionych im zadań. Jasnym było, że nauczycielka dysponuje bardzo ograniczonym czasem zajęć i chce wykorzystać ten czas jak najefektywniej. Dlatego co parę minut zmieniała rodzaj czynności i zadania. Z tego powodu powstawało jednak wrażenie, że dzieci nie są w stanie dostosować się do tak szybkiego tempa. Chętnie wzięłyby udział w danej zabawie, ale potrzebowałyby dużo więcej czasu, aby się z nią zapoznać i zrozumieć jej zasady. Poza tym dla dzieci najatrakcyjniejszą częścią lekcji była właśnie sama zabawa i nie rozumiały, że chodzi przy tym przede wszystkim o ćwiczenie danych struktur językowych. W efekcie produkcja językowa dzieci ograniczała się, jeżeli w ogóle występowała, do powtarzania znanych sobie treści, pojedynczych słów, wierszyków i piosenek. Progresja w rozwoju języka angielskiego postępowała bardzo powoli, najlepsze wyniki dzieci osiągały w zakresie angielskiej wymowy, która u wszystkich dzieci była bardzo dobra.

3.4.2. „Spotkanie z językiem angielskim w przedszkolu”

Projekt ten prowadzony jest w jednym z wiedeńskich przedszkoli od roku 1993 we współpracy z *Vienna Bilingual School*. Kierownikiem projektu jest pani Haberhauer, której inicjatywie projekt zawdzięcza swoje powstanie.

Celem wychowania dwujęzycznego w ramach tego programu było aktywne wspieranie rozwoju języka ojczystego u dzieci – czyli języka niemieckiego. Należy przez to rozumieć, że także tutaj dwujęzyczność dzieci nie stanowiła celu pierwszorzędnego, lecz chodziło raczej o umożliwienie dzieciom pierwszego kontaktu z językiem obcym (w tym przypadku angielskim). Język obcy dzieci poznawały dzięki

osobistym kontaktom z wychowawcami i poprzez określone czynności. Rozwój kompetencji drugiego języka nie był mierzony jakimikolwiek testami językowymi. Celem programu było przede wszystkim rozbudzenie i rozwijanie dziecięcych zainteresowań i zdolności. W tym sensie język obcy zajmował w programie wychowania dzieci taką samą pozycję, jak zajęcia sportowe, muzyczne, czy plastyczne. Przedszkole wspierało rozwój dzieci także w tych dziedzinach. Dalszym celem programu było zdobycie doświadczeń w nauczaniu języka obcego tą metodą w celu stworzenia optymalnego programu kursów doskonalenia zawodowego dla wychowawców i pedagogów zatrudnionych w przedszkolach dwujęzycznych.

Zgodnie z założeniami programu połowa zajęć w przedszkolu odbywała się w języku niemieckim, a połowa – w języku angielskim. Dotyczyło to zarówno indywidualnej interakcji dzieci z wychowawczyniami, jak i zajęć grupowych. Dziećmi opiekowały się dwie wychowawczynie, z których jedna miała zwracać się do dzieci konsekwentnie po angielsku, a druga – po niemiecku. Między sobą wychowawczynie powinny porozumiewać się po angielsku. Wychowawczynie, która zwracała się do dzieci w języku angielskim, nie wymagała od nich, aby odpowiadały jej w tym języku. Dzieci były natomiast stale zachęcane do tego, aby próbowały formułować swoje wypowiedzi w języku drugim. Związane było to z tym, że jednym z najważniejszych założeń programu było stworzenie u dzieci poczucia pełnego bezpieczeństwa, dzięki temu, iż miały one pewność, że mogą bez przeszkód (językowych) komunikować o swoich potrzebach i uczuciach w języku ojczystym.

W programie brało udział 27 dzieci, w tym 25 niemieckojęzycznych, 1 dziecko dwujęzyczne, niemiecko–angielskojęzyczne, i jedno dziecko pochodzenia malajskiego, które w przedszkolu skonfrontowane zostało z dwoma nowymi językami – niemieckim i angielskim. Dzieci były w wieku 3 do 6 lat i nie były podzielone na grupy wiekowe, tak że sytuacja w przedszkolu przypominała sytuację w rodzinie, gdzie starsze dzieci opiekują się młodszymi, a młodsze mają okazję uczyć się od starszego rodzeństwa w trakcie wspólnej zabawy.

Wybór dzieci do tego programu odbywał się według następujących zasad: rodzice musieli wyrazić wyraźne życzenie dwujęzycznego wychowania swoich dzieci i jednocześnie zadeklarować gotowość posłania dzieci do dwujęzycznej szkoły podstawowej *Vienna Bilingual School*. Oprócz tego rolę odgrywały także kontakty (stosunki pokrewieństwa i przyjaźnie) wśród dzieci, które przyjmowano do tej samej grupy, aby ich nie rozdzielać.

W programie brały udział dwie wychowawczynie i kierowniczką projektu. Obydwie wychowawczynie były rodowitymi mówczyniami języka niemieckiego, legitymującymi się znakomitą znajomością języka angielskiego zdobytą w trakcie studiów anglistycznych w Austrii. Oprócz znajomości języka wychowawczynie posiadały wykształcenie pedagogiczne, uprawniające je do podjęcia pracy w przedszkolu, i ukończyły jednoroczny intensywny kurs języka angielskiego dla dzieci. W początkowej fazie projektu dziećmi opiekowały się dwie angielskojęzyczne wychowawczynie. Takie rozwiązanie niestety nie sprawdziło się w praktyce, ponieważ osoby te nie znały języka niemieckiego w stopniu umożliwiającym im nawiązanie bliskich stosunków z dziećmi.

Oprócz tego nad prawidłowym rozwojem dzieci czuwały dwie dalsze osoby, które regularnie odwiedzały przedszkole. Ich zadaniem było poszukiwanie rozwiązań ewentualnych problemów występujących w rozwoju psychologicznym i społecznym dzieci, jak również w ich rozwoju językowym.

Ocena programu

Dzieci biorące udział w tym programie rozwijały przede wszystkim receptywne sprawności w zakresie drugiego języka. Rozumiały one wypowiedzi formułowane w języku angielskim bardzo dobrze, a na kierowane do nich wypowiedzi w tym języku reagowały spontanicznie po angielsku, jednak po krótkim czasie przechodziły na język niemiecki. Między sobą dzieci porozumiewały się przeważnie po niemiecku. Wynikało to prawdopodobnie z faktu, iż dzieci doskonale zdawały sobie sprawę z tego, że obydwie wychowawczynie, a także wszystkie dzieci w grupie mówią tym językiem i nie odczuwały potrzeby, ani nie widziały powodu, dla którego miałyby formułować swoje wypowiedzi w języku angielskim. Z przyczyn organizacyjnych bardzo trudno było zachować zasadę jakościowej i ilościowej równości obu języków (50% – 50%) i zasady podziału językowego w zależności od osoby (*one person – one language*). Kiedy np. jedna z wychowawczyń samodzielnie zajmowała się całą grupą, komunikacja odbywała się wyłącznie w języku niemieckim. Z tego powodu trudno było przekonać dzieci o konieczności używania języka drugiego w innych sytuacjach. Dlatego sytuacje użycia języka angielskiego były zawsze specjalnie anonsowane i ograniczały się w praktyce do wybranych zajęć grupowych. W tych sytuacjach, kiedy reguły komunikacji były jasno określone i akceptowane przez dzieci, nie miały one trudności z wyrażaniem się w języku angielskim. To samo dotyczyło sytuacji interakcji z osobami nieznanymi, o których dzieci sądziły, iż nie znają one języka niemieckiego. Zachowania językowe dzieci w przedszkolu cechował duży stopień „*code-mixing*”. Przede wszystkim chodzi o to, że dzieci używały angielskich rzeczowników (nazw zabawek i czynności) w niemieckich zdaniach.

Dla ogólnego rozwoju dzieci program „spotkanie z językiem angielskim” okazuje się bardzo korzystny. Większość dzieci, które ukończyły to przedszkole, jest obserwowana podczas pierwszych lat nauki w szkole podstawowej. Na ogół nie mają one żadnych trudności zarówno w nauce czytania i pisania, która odbywa się na życzenie rodziców najczęściej w języku ojczystym dzieci, jak również w dalszej nauce języka drugiego. W porównaniu z dziećmi, które w przedszkolu nie miały kontaktu z językiem angielskim lub miały kontakt ograniczony i dopiero w szkole rozpoczęły naukę tego języka, dzieci z przedszkola dwujęzycznego wykazują mniejsze trudności w nauce i mniejsze zahamowania. Nie boją się np. błędów językowych, mimo że ich angielski, w zależności od rodzaju i intensywności późniejszego kontaktu z tym językiem, nie jest wcale od błędów wolny. Najczęstsze błędy językowe dzieci wychowywanych w przedszkolu dwujęzycznym dotyczą struktur gramatycznych, szczególnie składni, natomiast wymowa dzieci jest bardzo dobra.

3.4.3. „Zanurzenie w języku angielskim”

Jako przykłady tego modelu wychowania dwujęzycznego posłużą dwa przedszkola działające w Wiedniu. Poniżej przedszkola te będą oznaczone jako przedszkole A i przedszkole B. W obydwu przedszkolach dzieci wychowywane są według założeń sformułowanych na początku XX wieku przez wybitną włoską lekarzkę i psychologa Marię Montessori. Głównym celem jej programu wychowania przedszkolnego jest wspieranie dziecięcej samodzielności i kreatywności. Dzieci rozwijają się dzięki interakcji z innymi dziećmi, poprzez obserwowanie i naśladowanie, poprzez własną aktywność i samodzielne rozwiązywanie problemów. Aktywność dzieci nie jest więc „organizowana” przez dorosłych, którzy pozostawiają im wolny wybór interesującego je zajęcia. Dorosli nie oferują dzieciom także pomocy w rozwiązywaniu problemów w sensie interwencji w aktywność dziecka. Wspieranie dzieci przez dorosłych polega raczej na stwarzaniu im warunków optymalnego rozwoju ich zainteresowań i umiejętności.

Również w tym modelu edukacyjnym dwujęzyczność dzieci nie była celem nadrzędnym. Jednak obydwa przedszkola różniły się od siebie pod względem znaczenia, jakie posiadał w nich język drugi. W przedszkolu A język angielski był językiem dodatkowo występującym w procesie wychowania dzieci, natomiast w przedszkolu B chodziło raczej o celowy i intensywny rozwój języka angielskiego – języka ojczystego lub dominującego większości dzieci uczęszczających do tego przedszkola. Akwizycję języka niemieckiego traktowano w przedszkolu B jako ewentualną dodatkową korzyść dla dzieci, której rezultaty mogłyby być wykorzystywane przez nie w sytuacjach komunikacyjnych poza przedszkolem. Poniżej skoncentruję się na procesie przyswajania języka angielskiego przez dzieci, dla których nie był on językiem ojczystym, ponieważ taka sytuacja jest bardziej interesująca z punktu widzenia moich dalszych rozważań i stanowi punkt wyjścia opracowania programu nauki języka drugiego polskich dzieci w polskim przedszkolu. Dlatego wspieranie dwujęzyczności u dzieci nie mówiących językiem większości danej społeczności (dzieci emigrantów czy dyplomatów – przypadek przedszkola B, które jest właściwie typowym przykładem przedszkola zagranicznego – por. 3.3.3.) pozostaje poza obszarem moich bezpośrednich zainteresowań.

W przedszkolu A dzieci nabywały sprawności w języku angielskim niejako jako „produkt uboczny” swego ogólnego rozwoju, mimo iż rozwój tego języka był systematycznie wspierany poprzez celowe ćwiczenia językowe. Osiągnięcia dzieci nie były mierzone przy pomocy testów, lecz w trakcie przeprowadzania specjalnych projektów, np. przedstawień teatralnych. Język angielski był jedynym językiem komunikacji w przedszkolu, czyli wszystkie sytuacje interakcji z wychowawcami i zajęcia odbywały się w tym języku. Także w tym programie poczucie bezpieczeństwa dzieci ogrywało znaczącą rolę. Oznaczało to przede wszystkim to, że dzieci wyrażające swoje potrzeby i uczucia w swoim języku ojczystym musiały być rozumiane. Dlatego wszystkie biorące w tym programie osoby musiały co najmniej rozumieć język niemiecki. Ogromną rolę w komunikacji w przedszkolu odgrywała także naturalna zdolność dzieci do niewerbalnego (niejęzykowego) wyrażania się.

Do przedszkola a uczęszczało około 20 dzieci. Wiele z nich pochodziło z rodzin dwujęzycznych, w których jednym z języków jest język niemiecki, zaś drugim – język angielski lub inny język (np. chiński, malajski, tamilski). Niektóre dzieci były nawet trójjęzyczne, ponieważ nie posiadały niemieckojęzycznych rodziców i język ten nabywały w swoim dalszym otoczeniu (inne przedszkola, plac zabaw itp.). Przy przyjmowaniu dzieci do tego przedszkola zwracano szczególną uwagę na to, aby język niemiecki był u dzieci dobrze rozwinięty, ponieważ stanowi on w takim przypadku dobrą podstawę rozwoju drugiego języka. Nie było to jednak ostateczne kryterium. W przedszkolu B sytuacja wyglądała inaczej. Grupa składała się tam z około 50 dzieci, z których większość była bi- lub multilingwalna, ale z których ponad połowa w ogóle nie знаła języka niemieckiego. Takie ograniczenie w przyjmowaniu dzieci niemieckojęzycznych (wcześniej – 50% dzieci w przedszkolu) wynikało z tego, że inaczej nie można było zapewnić pierwszeństwa użycia języka angielskiego na terenie przedszkola, gdyż dzieci spontanicznie porozumiewały się między sobą w języku niemieckim – w języku swego otoczenia, społeczności, w której żyły. W obydwu przedszkolach dzieci nie były podzielone na grupy wiekowe, tak aby kontakty pomiędzy nimi jak najbardziej przypominały sytuację w rodzinie, gdzie wspólnie bawi się starsze i młodsze rodzeństwo.

W przedszkolu a nad dziećmi sprawowały opiekę trzy wychowawczynie, z których jedna była jednocześnie kierowniczką przedszkola. Oprócz nich przedszkole nie zatrudniało żadnego personelu, tak więc wychowawczynie spełniały wszystkie funkcje (np. przygotowanie i podanie posiłków). Językiem ojczystym jednej z wychowawczyń był język fiński, niemiecki był jej drugim, a angielski – jej trzecim językiem. Druga wychowawczynie była dwujęzyczna, jej językami były angielski i tamilski. Dodatkowo posiadała ona bierną znajomość języka niemieckiego. Kierowniczka przedszkola była z pochodzenia Angielką, jednak doskonale znała język niemiecki. W przedszkolu B pracowało 6 wychowawców, 5 rodowitych mówców języka angielskiego i jedna rodowita mówczyni języka niemieckiego. Warunkiem zatrudnienia w obu przedszkolach było ukończenie kursu wychowania dzieci metodą Montessori i wyśmienita znajomość języka angielskiego, który jednak nie koniecznie musiał być językiem ojczystym wychowawcy. Nie wymagany był specjalny kurs języka dla dzieci. Znajomość języka niemieckiego, co najmniej bierna, była natomiast konieczna, aby zapewnić dzieciom, które w początkowej fazie programu komunikują się przeważnie w języku niemieckim, pełne zrozumienie ich wypowiedzi.

Ocena programu

W ramach programu „zanurzenie w języku angielskim” dzieci doskonale rozwijały w ciągu stosunkowo krótkiego czasu zarówno sprawności receptywne, jak i produktywne w języku angielskim. Dzieci bardzo dobrze rozumiały, że w przedszkolu używany jest język inny niż w domu i nie miały trudności w wyborze jednego lub drugiego języka w zależności od sytuacji i partnera komunikacyjnego. Między sobą dzieci porozumiewały się głównie po angielsku. Nie wynikało to jednak z przymusu posługiwania się tym właśnie językiem na terenie przedszkola, lecz raczej z faktu,

że dzieci traktowały używanie tego języka w tej sytuacji za naturalne. Nawet nowo przyjęte dzieci, które na początku posiadały znikomą znajomość języka angielskiego i posługiwały się językiem niemieckim (swoim językiem ojczystym lub dominującym), bardzo szybko były w stanie „przestawić się” na język drugi. Jeżeli chodzi o rozwój intelektualny dzieci, to, jak już wspomniano, naczelną zasadą wychowania metodą Montessori jest wspieranie dzieci w rozwoju ich zainteresowań i aktywności poznawczej. Dzieci uczą się w przedszkolu rozpoznawać litery, poznają liczby, rysują, grają i śpiewają, kiedy tylko okazują na to ochotę. Szczególną uwagę zwraca się przy tym na indywidualne tempo rozwoju każdego z dzieci. Język drugi służy jako instrument przekazywania wiedzy i środek wspierania rozwoju dziecięcej kreatywności i samodzielnego myślenia. Dzięki położeniu tak wielkiego nacisku na ogólny rozwój dzieci, nie istnieje niebezpieczeństwo zaniedbania ich języka ojczystego. Jest on wspierany przez dom rodzinny dziecka i w innych sytuacjach komunikacyjnych poza przedszkolem. Ewentualne braki w słownictwie, które mogą wynikać z tego, że wszystkie zadania intelektualne w przedszkolu rozwiązywane są przez dzieci w języku angielskim, zostają z łatwością wyrównywane w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej. Co prawda obserwacje dzieci w trakcie ich dalszego rozwoju w szkole nie są prowadzone, lecz kierowniczki obydwu przedszkoli potwierdzają na podstawie osobistych kontaktów z rodzinami dzieci i własnych doświadczeń, że dzieci nie mają żadnych problemów w nauce. Jedyną trudność polega na tym, że w szkole maleje zwykle intensywność kontaktu z językiem angielskim, tak że niektóre dzieci są narażone na niebezpieczeństwo utraty kompetencji w tym języku rozwiniętej w przedszkolu. Dlatego wielu rodziców decyduje się na posyłanie dzieci do szkół międzynarodowych lub bilingwalnych, aby nadal aktywnie wspierać rozwój ich drugiego języka.

4. Projekt programu wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu²⁸

Przedstawiona w tej części koncepcja wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu opiera się na założeniach kanadyjskich programów immersji, wybranych programów europejskich, przedstawionych w części 3. oraz obowiązującego w Polsce „Programu wychowania w przedszkolu” (1992). Określenie specyficznych celów, grupy docelowej programu i założeń metodyczno-dydaktycznych, a także wybór języka, materiałów, pomocy naukowych i treści nauczania jest dostosowany do polskiego kontekstu socjokulturowego.

Adresatami programu są jednojęzyczne polskie dzieci, które w przedszkolu mają poznać drugi język, np. angielski, niemiecki czy francuski. Dzieci mniejszości narodowych, które od kilku pokoleń mieszkają w Polsce i których językiem dominującym jest język polski, a które mają w przedszkolu lub w szkole poznać język swoich przodków, jak np. mniejszość niemiecka na Śląsku, czy też dzieci emigrantów, od niedawna mieszkające w Polsce i mające rozwijać znajomość albo języka polskiego, albo własnego języka ojczystego, nie są tu uwzględnione. Wychowanie dwujęzyczne takich dzieci wymaga specjalnych programów i metod, które wykraczają poza ramy tej pracy (por. 3.3.2.2. i 3.3.2.3.).

4.1. Wychowanie dwujęzyczne w Polsce

Koncepcja wychowania dwujęzycznego w przedszkolu opiera się na zasadzie znanej w literaturze przedmiotu pod nazwą kształcenie dwujęzyczne lub nauczanie dwujęzyczne. Na całym świecie wypróbowano liczne programy szkolnego nauczania dwujęzycznego i kilka programów dwujęzycznego wychowania małych dzieci, których opracowanie i zastosowanie było wynikiem poszukiwań optymalnych metod nauczania języków obcych i wspierania rozwoju kompetencji interkulturowej. Niektóre z pomysłów na ulepszenie nauczania, jak np. zwiększenie ilości godzin języka obcego w tygodniu, przedłużenie o rok edukacji w szkole lub rozszerzenie programu nauczania języka obcego kosztem innych przedmiotów, okazały się w praktyce nierealistyczne lub niemożliwe do zrealizowania (por. H. Wode 1995: 10, I. Huibregste 1994: 137). Różne projekty nauczania bilingwalnego stanowiły w tej sytuacji interesujące rozwiązanie alternatywne, i jako takie zostały w wielu krajach oficjalnie uznane (R. de Cilia 1994: 11, I. Huibregste 1994: 137).

Szkoły oferujące dwujęzyczne programy kształcenia są coraz liczniejsze. Ich liczba systematycznie rosła od końca lat sześćdziesiątych początkowo w Ameryce Północ-

²⁸ Rozdział ten jest rozszerzoną wersją artykułu pt. „Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu“, który ukazał się w tomie pod red. M. Dakowskiej i M. Olpińskiej pt. „Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość“ w 2002 roku.

nej, następnie w Europie Zachodniej, a od początku lat dziewięćdziesiątych także w Europie Środkowej i Wschodniej²⁹. Dotyczy to także Polski. W naszym kraju istnieją od roku szkolnego 1991/1992 klasy dwujęzyczne w liceach ogólnokształcących. Zasady organizacyjne i programowe kształcenia dwujęzycznego w Polsce, dotychczasowe doświadczenia, obserwacje i wnioski wynikające z niedługiej jeszcze tradycji tego typu programów w polskich szkołach opisuje M. Multańska (2002). Mimo pewnych nie dających się przeoczyć trudności w organizacji i prowadzeniu klas dwujęzycznych, wynikających głównie z ograniczonych możliwości zatrudnienia odpowiednio wykształconych nauczycieli legitymujących się znajomością przedmiotu oraz znajomością danego języka obcego, jak również z wyboru odpowiednich przedmiotów i ograniczonego dostępu do podręczników i pomocy naukowych, opracowanie autorki dokumentuje pełny sukces dotychczasowych programów nauczania dwujęzycznego w Polsce. Polscy uczniowie w klasach dwujęzycznych osiągnęli z reguły dobre i bardzo dobre wyniki na maturze (z przedmiotów ścisłych i języka polskiego) oraz wysoki poziom kompetencji w zakresie języka obcego, udokumentowany odpowiednimi dyplomami językowymi poszczególnych krajów. Zainteresowanie polskiego społeczeństwa tego typu programami stale wyraźnie rośnie, rośnie zatem także liczba klas dwujęzycznych i liczba oferowanych języków.

Nauczanie w klasach dwujęzycznych oferowało w roku szkolnym 2001/2002 około 70 szkół państwowych (M. Multańska 2002: 11). Były to prawie wyłącznie licea ogólnokształcące, ale obecnie powstaje coraz więcej bilingwalnych gimnazjów, a także, na razie bardzo nielicznych, szkół podstawowych. Jednym z takich wyjątków jest dwujęzyczna szkoła podstawowa nr 2 w Oleśnie, w której oferowany jest język niemiecki albo w ramach modelu ekstensywnego – 20% zajęć, albo modelu intensywnego – 50% zajęć. Program ten skierowany jest głównie do dzieci mniejszości niemieckiej (por. roz. 3.3.2.3.). W pozostałych szkołach funkcjonują klasy z językiem angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i włoskim.

Wobec rosnącego zainteresowania i uznania dla programów edukacji bilingwalnej w Polsce uzasadnione wydaje się nie tylko pytanie, jak należy optymalizować nauczanie dwujęzyczne, lecz także, kiedy powinno się ono rozpoczynać. Czy nauczanie dwujęzyczne w Polsce powinno pozostać ograniczone głównie do szkół ponadpodstawowych, czy też powinno zasadniczo rozpoczynać się wcześniej, w szkole podstawowej, a nawet w przedszkolu?

W świetle wyników badań uzyskiwanych na całym świecie w programach immersji nie istnieją w zasadzie żadne argumenty przeciwko wczesnemu wprowadzeniu języka obcego do wychowania dzieci. Nawet najbardziej radykalna forma immersji, „*early total immersion*”, w której dzieci w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej zostają zanurzone w 100% w języku obcym, będącym językiem komunikacji w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej, odnosi wielkie sukcesy i okazuje się być bardzo korzystna dla dziecięcego rozwoju. W żadnym z udokumentowanych w literaturze projektów pod wpływem wprowadzenia języka obcego od początku procesu edukacyjnego nie ucierpiał język ojczysty dzieci, ani

²⁹ por. np. H. Baetens Beardsmore 1993a, Ch. Lauren 1994a, O. Garcia/ C. Baker 1995, F. Koschat/ G. Wagner 1994; por. też roz. III.3.2.1.

ich rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Również w zakresie drugiego języka dzieci osiągają wysoki stopień kompetencji, z którymi wyniki osiągane przez uczniów w tradycyjnym procesie nauczania języka obcego nie są nawet porównywalne.

Wiek dzieci, w jakim rozpoczyna się wychowanie dwujęzyczne z pewnością nie może być traktowany jako jedyny i decydujący czynnik sukcesu tego programu. Przekonują o tym wyniki badań uzyskane w innych programach immersji, zwłaszcza w programie „*late immersion*” (w liceach bilingwalnych – por. 3.3.2.1.), i to we wszystkich trzech badanych dziedzinach – w zakresie języka ojczystego, języka obcego i matematyki (zob. np. H. Wode 1998, M. Multańska 2002). Decydująca dla sukcesu wychowania dwujęzycznego wydaje się być metoda leżąca u podstaw wszystkich programów nauczania bilingwalnego. Polega ona na tym, że język obcy nie jest obiektem nauki, lecz językiem komunikacji, interakcji i przekazywania wiedzy w przedszkolu lub/i szkole.

Mimo to we współczesnej literaturze przedmiotu przyjmuje się wiek do ok. 6 lat za najkorzystniejszy okres dla procesu przyswajania języka (por. roz. 2.3.). W tak zwanym okresie szczególnej wrażliwości językowej dzieci są w stanie przyswoić drugi język szybko, łatwo i w sposób naturalny. W pewnych korzystnych dla rozwoju drugiego języka warunkach i w zależności od wielu różnych czynników społeczno-psychologicznych, dzieci rozpoczynające naukę drugiego języka w tym okresie wzmoczonej wrażliwości mogą w wieku późniejszym rozwinąć się pełnię kompetencji dwujęzycznej (*balanced bilingualism* – por. roz. 2.1.) lub osiągnąć bardzo wysoki stopień kompetencji w drugim języku (*functional bilingualism*). Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach licznych badań i obserwacji prowadzonych w rodzinach lub środowiskach bilingwalnych – czyli w sytuacji naturalnego przyswajania drugiego języka. Rzeczywiście, we współczesnej psycholingwistyce przyjmuje się, że małe dzieci posiadają pewien „wrodzony mechanizm przyswajania języka”. Mechanizm ten uaktywnia się jednakże tylko w pewnej określonej sytuacji, a mianowicie wtedy, gdy dziecko odczuwa potrzebę lub konieczność komunikowania się z innymi ludźmi. Tradycyjne metody nauczania języków obcych we wczesnym dzieciństwie nie mogą spełnić tego warunku, co dla niektórych badaczy (np. Macnamara 1977) stanowi wyjaśnienie znacznych różnic w sukcesie rozwoju kompetencji drugiego języka w warunkach lekcyjnych w szkole i w warunkach naturalnych.

Pozytywna ocena korzyści płynących z wychowania dwujęzycznego idzie w parze z coraz częściej w ostatnich latach wypowiedzianym przekonaniem o konieczności głębokiej reformy dotychczasowego szkolnictwa (por. Nowa Szkoła 1997, S. Papert 1996: 29). Reforma polskiego systemu oświaty zakłada, że szkoła powinna lepiej przygotowywać swoich wychowanków do dorosłego, zawodowego życia, że powinna dopasować się do technologicznego postępu dzisiejszego świata i związanych z nim wyzwań dla społeczeństwa i jednostki. Nie tylko zresztą w Polsce, lecz na całym świecie słyszy się coraz więcej głosów, że dzisiejsza szkoła nie oferuje uczniom adekwatnego wykształcenia i zawodzi w przekazywaniu potrzebnej wiedzy i umiejętności. Dlatego wielu badaczy, pedagogów i polityków zajmuje się obecnie pytaniem, w jaki sposób można by uczynić edukację szkolną bardziej skuteczną, bardziej odpowiadającą wymaganiom współczesnego świata i nowocześniejszą.

Seymour Papert, matematyk i informatyk, uczeń i współpracownik J. Piageta i jeden z najwybitniejszych pedagogów naszych czasów, przedstawia w swojej książce (1996) rewolucyjną koncepcję nowoczesnej szkoły. Jego wypowiedzi dotyczą wprowadzenia komputerów do dziecięcego procesu uczenia się w dziedzinie matematyki i fizyki. Niektóre z jego poglądów dają się jednak bezpośrednio odnieść także do problematyki nauczania języków obcych w szkole (i przedszkolu). Dlatego zostaną w tym miejscu pokrótce omówione.

S. Papert twierdzi (1996: 29), że podstawowe pytanie współczesnej pedagogiki nie powinno brzmieć: jak można ulepszyć proces szkolnego nauczania i uczenia się, lecz: jak można przekształcić klasę szkolną w naturalne środowisko uczenia się dla dziecka. W oparciu o prace J. Piageta, S. Papert wyraża pogląd, że każde dziecko powinno być postrzegane jako „budowniczy swych własnych struktur intelektualnych” (s. 27). Dzieci posiadają wrodzoną, naturalną zdolność uczenia się. Jeszcze na długo przed pójściem do szkoły „budują” one rozległą wiedzę na temat otaczającego je świata, np. uczą się mówić, co, jak przedstawiono w części 1., jest umiejętnością bardzo złożoną. Tę umiejętność dzieci rozwijają w sposób naturalny, tzn. bez formalnych wskazówek ze strony opiekunów i wychowawców, ponieważ posiadają do tego wrodzony „talent”. Zdaniem S. Paperta szkoła powinna wykorzystywać tę naturalną zdolność dzieci do uczenia się, ich naturalną ciekawość i chęć poznania świata. Oznacza to, że szkoła nie powinna oferować swoim uczniom gotowych rozwiązań problemów i gotowych, z góry ustalonych treści oraz oczekiwać od nich przyswojenia określonych wiadomości. Powinna ona raczej konfrontować dzieci z problemami, które byłyby dla nich interesujące, i skłaniać je do samodzielnego poszukiwania rozwiązań i odpowiedzi. Przy tym dziecku należałoby uświadamiać, że nie istnieje jedna słuszna odpowiedź na dane pytanie, lecz raczej, że istnieje wiele różnych rozwiązań, nad odkryciem których należy pracować. W przeciwieństwie do tradycyjnej szkoły osiągnięcia i postępy dzieci nie powinny być oceniane w kategoriach „dobrze – źle”, lecz dzieci powinny być zachęcane do poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań danego problemu (S. Papert 1996: 43; por. E.M. Day/S.M. Shapson 1996: 55). Ważny postulat S. Paperta brzmi także, że nie powinno się ograniczać dostępu dzieci do pewnych problemów i treści, odkładając ich omówienie do określonego momentu w czasie (zgodnie z planem nauczania dla danej klasy). Szkoła powinna zawsze, w każdym momencie, umożliwiać swoim uczniom zdobywanie i rozwój wiedzy. Nie oznacza to bynajmniej wcześniejszego dopuszczenia dzieci do szkoły, ani przyspieszenia czy też rozszerzenia treści nauczania w szkole. Intelektualny rozwój dziecka stanowi w tym zakresie wystarczającą barierę. Dziecko nie odkryje rozwiązania danego problemu wcześniej niż pozwoli mu na to stan rozwoju jego sprawności poznawczych³⁰.

Dla rozwoju drugiego języka w okresie przedszkolnym, czyli na dość wczesnym etapie dziecięcego rozwoju, wynikają z przedstawionych powyżej postulatów następujące konsekwencje:

³⁰ por. J. Piaget/ B. Inhelder 1972, K. Lovell 1972, B. Inhelder/ B. Matalon 1972; por. też roz. I.3.4. i 3.6.

Każde dziecko dysponuje w wystarczającym stopniu wrodzonymi zdolnościami uczenia się. Przedszkole dwujęzyczne powinno być tak zorganizowane, aby dzieciom stworzyć możliwie najkorzystniejszą okazję rozwoju tych zdolności, szczególnie zdolności uczenia się języka. W przedszkolu dwujęzycznym dziecko powinno być konfrontowane z drugim językiem w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, podobnie jak z językiem ojczystym. Język drugi nie powinien być przedmiotem nauczania w przedszkolu, to znaczy nie powinno się od dzieci wymagać osiągnięcia określonego poziomu kompetencji lub opanowania określonych sprawności językowych. Specyficzne cele językowe, realizowane w przedszkolu dwujęzycznym, powinny być wpisane w ogólne cele wychowawcze, jakie realizuje każde przedszkole, tak aby zapewnić odpowiednie dla dziecka wszechstronne wsparcie dla rozwoju każdej z dziedzin jego aktywności.

4.2. Warunki realizacji i powodzenia programu

Zanim zastanowimy się nad praktycznymi krokami, które należy podjąć w celu realizacji programu dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu, należy zdać sobie sprawę z tego, jakie możliwości i jakie ograniczenia się z tym wiążą, jakie oczekiwania można żywić w stosunku do dzieci i wychowawców oraz jakie założenia muszą być spełnione.

Aby projekt wychowania dwujęzycznego dzieci w przedszkolu mógł być zrealizowany, kierownictwo przedszkola, wychowawcy i cały personel musi zapoznać się z zasadami projektu. Wszystkie osoby biorące udział w programie powinny być przekonane o słuszności idei wychowania bilingwalnego i posiadać jasne wyobrażenie na temat specyficznych technik stosowanych w tym procesie.

Twierdzenie o korzystnym wpływie wychowania dwujęzycznego na rozwój poznawczy dzieci natrafia w społeczeństwie na dość rozpowszechnione przekonanie o tym, że człowiek jest stworzony zasadniczo do jednojęzyczności i że przyswojenie drugiego języka wymaga szczególnych zdolności lub szczególnych nakładów pracy. Wielu ludzi jest nawet przekonanych o tym, że dwujęzyczność lub wielojęzyczność dziecka może mieć negatywne skutki dla jego rozwoju duchowego, intelektualnego i równowagi emocjonalnej. Współczesne badania nad problematyką dwujęzyczności dowodzą jednak niezłomie, że jest dokładnie odwrotnie (por. roz. 2.6.). Obszerne badania wykazują, że wiek do ukończenia około 6 lat jest okresem szczególnie korzystnym dla nauki dalszych języków. Programy wychowania dwujęzycznego w przedszkolu są dlatego tak obiecujące, że wykorzystują wczesne lata życia człowieka i dają dzieciom możliwość wykorzystania naturalnych, wrodzonych zdolności przyswajania mowy. Należy jeszcze raz podkreślić, że programy te nie tylko są o wiele skuteczniejsze we wpieraniu rozwoju kompetencji drugiego języka niż tradycyjne metody nauczania języków obcych, że nie tylko nie powodują deficytów w rozwoju duchowym i intelektualnym dziecka, ale że wpływają pozytywnie na rozwój jego języka ojczystego i inteligencji. Język drugi jako język komunikacji w przedszkolu i język instrukcji okazuje się wpływać stymulująco na dziecięcą zdol-

ność rozwiązywania problemów, nawet jeżeli jest słabszym językiem dziecka (E. Białystok/ J. Cummins 1992: 230).

Aby osiągnąć oczekiwane korzyści poznawcze, przedszkola dwujęzyczne muszą być zorganizowane w szczególny sposób. Jak wspomniano wyżej, w przedszkolu musi być stworzona naturalna sytuacja uczenia się, którą można ogólnie scharakteryzować w następujący sposób:

- Użycie języka i interakcja muszą mieć zawsze silny związek sytuacyjny. Wszystkie wypowiedzi powinny być powiązane w miarę możliwości z konkretnymi działaniami.
- Uwaga partnera komunikacji jest skierowana na treść, a nie na formę językową wypowiedzi.
- Innojęzyczni partnerzy komunikacyjni (wychowawcy) chcą dziecko zrozumieć, dlatego akceptują wszystkie, nawet niepełne wypowiedzi dziecka.
- Innojęzyczni partnerzy komunikacyjni chcą być przez dziecko rozumiani, dlatego dopasowują formę swoich wypowiedzi do niedoskonałych umiejętności dziecka.

W tak skonstruowanej sytuacji dzieci na ogół nie mają żadnych trudności z zaakceptowaniem obecności nowego języka. Warunki uczenia się odpowiadają w dużej mierze warunkom przyswajania języka ojczystego (pierwszego języka) dziecka. Dzięki temu dzieci mogą stosować do przyswojenia języka drugiego te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego.

Ponadto w rozważaniach na temat stworzenia naturalnej sytuacji przyswajania języka w przedszkolu powinny być uwzględnione następujące aspekty rozwoju dziecka (por. Program wychowania 1992):

- Dzieci w wieku przedszkolnym uczą się dużo i chętnie poprzez imitację, interakcję z partnerami i własne działanie.
- W początkowej fazie edukacji przedszkolnej niektóre dzieci mogą mieć problemy z wyrażaniem się (także w języku ojczystym) i nie wszystko jeszcze rozumieją, dlatego wypowiedzi wychowawców nie powinny być zbyt skomplikowane. Z wiekiem dzieci udoskonalają swoje sprawności komunikacyjne tak, że stopień złożoności i trudności wypowiedzi wychowawców może stopniowo rosnąć.
- Młodsze dzieci nie są w stanie poświęcić zbyt długo uwagi jednemu przedmiotowi lub czynności; zdolność koncentracji rośnie stopniowo z wiekiem.
- Dzieci w przedszkolu potrzebują wiele ruchu i swobody.
- Szczególnie młodsze dzieci łatwo tracą poczucie bezpieczeństwa, dlatego potrzebują dla swej równowagi emocjonalnej wiele zrozumienia i troskliwości ze strony wychowawców, a także wiele werbalnych i niewerbalnych pochwał.
- Małe dzieci są zorientowane egocentrycznie, nie potrafią jeszcze w wystarczającym stopniu współdziałać z innymi osobami. Z wiekiem odkrywają coraz większą satysfakcję z aktywności w grupie i interesują się odgrywaniem ról.

- Z wiekiem rozrzesza się sfera dziecięcych zainteresowań, które na początku dotyczą bezpośredniego otoczenia dziecka. Z wiekiem dziecko zaczyna przejawiać także coraz większe pragnienie zdobywania wiedzy.
- Każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie, posiada indywidualne sympatie i antypatie, zdolności i zainteresowania, które należy uwzględnić w procesie wychowawczym.
- Dzieci nie radzą sobie tak dobrze jak dorośli w sytuacjach nauczania formalnego. Od dzieci w wieku przedszkolnym nie należy zatem oczekiwać określonych osiągnięć w nauce.
- Do około 10 roku życia od dzieci nie można wymagać odwoływania się do świadomości istnienia reguł gramatycznych. Dzieci w przedszkolu stale rozwijają umiejętności gramatyczne, lecz wiedza językowa nie występuje u nich w takiej formie, że są jej świadome i zdolne do refleksji nad nią (E. Hepsöyler/ K. Liebe-Harkort 1991: 10, P. Graf 1987: 13).
- Dzieci nie znają uprzedzeń, jednak pozytywne nastawienie do nowego języka i obcej kultury musi być pielęgnowane poprzez rozwijanie pozytywnego nastawienia do osoby reprezentującej ten język (K. Dorfmueller-Karpusa 1993: 132).

Oprócz wymogu stworzenia dzieciom naturalnej sytuacji uczenia się języka w przedszkolu niezbędnym warunkiem powodzenia projektu wychowania dwujęzycznego są kwalifikacje wychowawców. Muszą oni być odpowiednio wykształceni: w polskim przedszkolu mogą pracować jedynie osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów pedagogicznych. Oprócz tego osoby te muszą dobrze znać obydwa języki biorące udział w projekcie oraz posiadać odpowiednią wiedzę na temat zasad wychowania dwujęzycznego i procesu przyswajania języka drugiego/obcego (więcej o tym – roz. 4.7.).

Rodzice dzieci, które znajdują się w grupach dwujęzycznych, powinni wyrazić życzenie wychowania swoich dzieci w przedszkolu bilingwalnym i muszą zgodzić się na metody pracy przedszkola. Ścisła współpraca oraz regularna wymiana informacji i doświadczeń pomiędzy kierownictwem przedszkola, wychowawcami i rodzicami stanowi nieodzowną podstawę sukcesu edukacji bilingwalnej. Rodzice powinni zostać poinformowani o możliwościach i ograniczeniach nauczania dwujęzycznego w przedszkolu, tak aby ich oczekiwania i wymagania co do postępów dzieci nie były wygórowane. Rodzice wraz z wychowawcami powinni raczej „kontrolować” postępy dzieci we wszystkich dziedzinach ich rozwoju. Często rodzice (a także wychowawcy w przedszkolu) stawiają dzieciom zbyt wysokie wymagania dotyczące rozwoju ich kompetencji w zakresie drugiego języka, które nie mogą być spełnione. Dlatego rodzice mogą być rozczarowani wynikami wychowania bilingwalnego, od którego oczekują, że uczyni ono ich dziecko dwujęzycznym w sposób szybki i łatwy.

Rodzice i wychowawcy powinni zdać sobie sprawę przede wszystkim z tego, że dwujęzyczne przedszkole nie „wyprodukują” w pełni dwujęzycznej jednostki. „*It takes time and effort to learn a new language, even if one is a child*” (L. Arnberg 1987: 81). Dwujęzyczne wychowanie w przedszkolu nie może być postrzegane jako

zamknięty, ukończony proces przyswajania języka drugiego. Dotyczy to zresztą także języka ojczystego dziecka (por. H. Wode 2002: 19 oraz roz. 1.3.) Dopiero w szkole, jeżeli ciągłość programu nauczania bilingwalnego zostanie zachowana, dzieci mogą osiągnąć w drugim języku poziom kompetencji porównywalny, nawet jeżeli nie tożsamy, z poziomem kompetencji rodzowitego mówcy danego języka. We współczesnych badaniach nad dwujęzycznością postuluje się z tego powodu, aby nie badać osiągnięć uczniów wcześniej, niż w 4 roku nauki w szkole:

In fact, if children start on their first foreign language in a bilingual pre-school and if this language is continued to be taught during the primary grades, then the children can be expected to have developed an impressive command of the first foreign language by the end of grade 4 of primary (H. Wode 1998: 6; por. też D. Morgen 1997, S. Björklund 1994, F. Genesee 1987).

W literaturze przedmiotu można jednakże znaleźć pewne wskazówki co do naukowej ewaluacji wyników uzyskiwanych w dwujęzycznych przedszkolach (np. H. Wode 2002, Gustavsson 1994), mimo iż testowanie kompetencji językowej dzieci poniżej 6 lat sprawia wiele problemów. Konstrukcja odpowiednich testów jest skomplikowana, ponieważ polecenia są dla dzieci niejednokrotnie trudniejsze niż same zadania (W. Edmondson/ J. House 1993: 140 i 165, K. Westphal 1998: 23 i 35). Oprócz tego, wobec znacznej liczby różnych wariantów zastosowania drugiego języka w ramach programów wychowania dwujęzycznego oraz trudności w wyliczeniu jego procentowego udziału w komunikacji w przedszkolu, jest niezwykle trudno określić właściwy stopień korelacji pomiędzy częstotliwością użycia drugiego języka a dziecięcymi osiągnięciami. Z tego względu w wielu programach wychowania dwujęzycznego w przedszkolu stosuje się nie tradycyjne metody pomiaru osiągnięć w postaci testów językowych, lecz mierzy się osiągnięcia dzieci poprzez różne wspólne przedsięwzięcia i projekty prowadzone w przedszkolu, np. przygotowanie przedstawień teatralnych (por. roz. 3.4.).

Ogólnie rzecz ujmując, z naukowej ewaluacji wyników osiąganych przez dzieci w przedszkolach bilingwalnych wynikają pewne wskazówki dotyczące ukształtowania programu wychowania dwujęzycznego:

Do lepszych wyników w rozwoju kompetencji drugiego języka prowadzi większy udział tego języka w komunikacji w przedszkolu (H. Wode 2000: 13; por. roz. 3.4.). Lepsze wyniki są osiągane również wtedy, gdy kontakt z drugim językiem nie jest ograniczony do pewnych określonych sytuacji, lecz jest możliwie jak najintensywniejszy i jak najbardziej różnorodny (F. Genesee 1991: 191). W programach wychowania dwujęzycznego, które charakteryzują się użyciem dwóch języków w trakcie wychowania w przedszkolu (program „spotkanie z językiem”, czyli „*early partial immersion*”), dzieci rozwijają z reguły przede wszystkim sprawności receptywne. Sprawności produktywne rozwijają się w mniejszym stopniu. Badania K. Westphal (1998) przeprowadzone w niemiecko-francuskim przedszkolu „Rappelkiste” w Rostocku pokazują, że już po upływie 6 miesięcy przebywania w przedszkolu dzieci rozumieją większość kierowanych do nich poleceń i wyjaśnień w języku drugim (tu: francuskim), które odnoszą się do często powtarzających się czynności, takich jak jedzenie, ubieranie się, wychodzenie na spacer, mycie rąk itp.

Nowo wprowadzane słowa są przyswajane szybko, o ile stworzony jest odpowiedni kontekst sytuacyjny. Po 8 miesiącach w przedszkolu można już zaobserwować krótkie dialogi pomiędzy dziećmi a francuskojęzycznym wychowawcą – dzieci reagują w swoim ojczystym języku (tu: niemieckim) na kompleksowe wypowiedzi wychowawcy w języku francuskim zgodnie z ich treścią i sensem. Produkcja wypowiedzi dziecięcych w drugim języku ogranicza się do krótkich, jedno- lub dwuwyrzowych, wypowiedzi i powtarzania wyuczonych wierszyków i piosenek. Francuskie słowa i wyrażenia dzieci często wplatają w niemieckie zdania („*code-mixing*”). Pod koniec trzeciego roku nauki w przedszkolu wypowiedzi dzieci w języku francuskim są funkcjonalnie dostosowane do sytuacji komunikacyjnej, tzn. dzieci potrafią wyrazić się w drugim języku, chociaż ich wypowiedzi odznaczają się bardzo prostą strukturą i dużą liczbą błędów językowych. Dzieci używają jednak środków językowych drugiego języka w sposób kreatywny i samodzielny. Wymowa dzieci w języku drugim jest bardzo dobra, mimo iż dają się zaobserwować pewne interferencje języka ojczystego (por. H. Wode 2002: 27). Morfologia i składnia dzieci jest mniej rozwinięta niż u jednojęzycznych użytkowników drugiego języka w tym samym wieku.

Ze względu na przytoczone wyżej obserwacje we współczesnej psycholingwistyce podkreśla się z mocą, że dla pełnego sukcesu przedszkolnego wychowania bilingwalnego konieczna jest jego kontynuacja w szkole (por. roz. 4.9.)

Dla programu wychowania dwujęzycznego musi również powstać odpowiednie curriculum, należy także zgromadzić odpowiednie materiały dydaktyczne i pomoce naukowe, np. książki, gry, filmy, kasety, video itp. (więcej o tym w roz. 4.5. i 4.8.)

Wybór języków

Rozważając kwestię, jaki język drugi powinien być w przedszkolu, należy przede wszystkim uwzględnić lokalne warunki i wynikające z nich preferencje. W krajach takich jak Kanada, w których więcej niż jeden język ma znaczenie w życiu społecznym, w regionach przygranicznych, gdzie chodzi o to, aby poznać język sąsiadów, lub w regionach zamieszkiwanych przez mniejszości narodowe, takich jak Walia lub Śląsk, wyboru języka dokonuje się zgodnie z kontekstem socjolingwistycznym i społeczno-kulturalnym (por. D. Morgen 1997: 81, M. Prokop 1997: 48). Na terenie Polski, w większości regionów w przedszkolu może się pojawić właściwie dowolny język drugi. Najważniejszym kryterium decyzji, jaki język należy wybrać, stanowią życzenia rodziców dzieci, które związane są z prestiżem i znaczeniem danego języka na arenie międzynarodowej. W Polsce z tego względu największą popularnością cieszą się język angielski i niemiecki. Znajomość obydwu języków jest postrzegana zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym (podróże, konsumpcja mediów itp.) jako szczególnie korzystna. Szczególnie w odniesieniu do języka angielskiego należy oczekiwać wyraźnego pozytywnego nastawienia do języka i kultury grupy obcojęzycznej, a co za tym idzie wysokiego stopnia motywacji do nauki tego języka. Język angielski, jako najbardziej znaczący język światowy, powinien stanowić niewątpliwie część edukacji szkolnej. W pracach niektórych autorów można jednak spotkać pogląd, iż nie powinien on być nauczany jako pierwszy język obcy, lecz

jako kolejny (N. Mäsch 1998b: 18). Przystwojenie najpierw języka bardziej złożonego pod względem morfologicznym (np. niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego) szczególnie sprzyja postępom w przyswajaniu dalszych języków obcych.

4.3. Cele wychowania dwujęzycznego

Program wychowania dwujęzycznego przedstawiony w niniejszej pracy jest umiejscowiony w pewnej jasno określonej sytuacji życiowej i kontakście uczenia się dzieci. Ma to być program dostosowany do warunków państwowego polskiego przedszkola, które funkcjonuje w typowych dla Polski warunkach społeczno-kulturalnych i językowych.

Polskie społeczeństwo jest, ogólnie rzecz ujmując, jednojęzyczne. Język polski jest jedynym językiem urzędowym w naszym kraju, jest językiem ogółu społeczeństwa, mediów, szkolnictwa – jest zatem językiem o największym prestiżu społecznym. Jednocześnie inne języki, takie jak angielski, niemiecki czy francuski, z powodu ich dużego znaczenia jako środka komunikacji w społeczności międzynarodowej, w życiu gospodarczym, naukowym i kulturalnym, cieszą się w Polsce dużym poważaniem i mają wysoki status. Uczący się języka angielskiego lub niemieckiego w Polsce nie muszą jednocześnie obawiać się dominacji danej grupy obcojęzycznej, ani utraty swej narodowej tożsamości.

Opisane wyżej cechy charakterystyczne sytuacji językowej i społeczno-kulturalnej w Polsce określają bezpośrednio grupę docelową, do której skierowana jest oferta programu wychowania dwujęzycznego. Adresatami programu są więc typowe polskie grupy przedszkolne, które można scharakteryzować w następujący sposób:

Większość dzieci w tych grupach pochodzi z rodzin jednojęzycznych, których językiem jest język ogółu społeczeństwa – język polski. Język rodziny jest zatem jednocześnie językiem najbardziej prestiżowym w naszej społeczności. Dziecko musi przyswoić sobie ten język, zarówno w celu komunikacji ze swoim najbliższym otoczeniem, jak i po to, aby móc uczestniczyć w życiu społecznym (przedszkola, szkoły, mediów). Rozwój kompetencji języka polskiego jest niezbędny dla wykształcenia osobowości i tożsamości, a także poczucia przynależności dziecka do społeczności. Przedszkole musi więc respektować znaczenie języka polskiego w życiu dziecka.

Language is a potent force for national unity, for it is the reservoir of the tradition, the ideas, the common sufferings (...); it preserves that body of sentiments with which the members of a national group identify themselves and hence constitute a group separate from others. (S. Arsenian 1972: 12)

W polskim przedszkolu grupy dzieci tworzone są według kryterium wiekowego, tak że od początku zapewniona jest homogeniczność grupy pod względem poziomu kompetencji drugiego języka (zerowej) i przewidywanych postępów (tempa rozwoju tej kompetencji). Dodatkowo należy podkreślić, że program nie jest przeznaczony jedynie dla przedstawicieli pewnych grup elitarnych, np. jedynie dla dzieci z klasy

średniej lub dla dzieci o określonym ilorazie inteligencji (por. H. Wode 2000: 2, E.M. Day/S.M. Shapson 1996: 12).

Cele wychowawcze przedszkola dwujęzycznego nie różnią się niczym od celów przedszkola jednojęzycznego. Są one jedynie poszerzone o specyficzne cele językowe. Dzieci stykają się w przedszkolu z nowym językiem w codziennych sytuacjach, dlatego też cele językowe powinny być wplecione w ogólne cele wychowawcze przedszkola. *„Wiek przedszkolny to okres wzmożonej aktywności poznawczej, wyrażającej się silną potrzebą intelektualnych wrażeń, dużym napięciem emocjonalnym, potrzebą działania jako narzędziem służącym poznawaniu otaczającej rzeczywistości. Motywacja wewnętrzna, która jest motorem (...) aktywności dziecka, sprzyja wszystkim działaniom wychowawczym zmierzającym do pobudzenia i wspomaganie indywidualnego rozwoju. (...) Zadaniem przedszkola jest więc organizowanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych sprzyjających nawiązywaniu przez dziecko wielorakich kontaktów społecznych i wchodzeniu w różne osobowe interakcje, realizowaniu dążenia dziecka do wypowiedzania siebie w twórczości plastycznej, muzycznej, ruchowej i werbalnej” (Program wychowania 1992: 4).*

Przedszkole stawia sobie za cel wspieranie i pobudzanie dziecięcego rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, a także wspomaganie rozwoju dziecięcej osobowości i tożsamości. Pragnie także pobudzać aktywność poznawczą dziecka, jego wrodzony potencjał do uczenia się, jego zdolności i zainteresowania. Oprócz tego do najważniejszych zadań przedszkola należy przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole i brania aktywnego udziału w zajęciach szkolnych. Wiek przedszkolny jest okresem w życiu człowieka charakteryzującym się indywidualnym tempem i rytmem rozwoju. Osiągnięcie pewnego wieku przez grupę dzieci nie jest jednoznaczne z osiągnięciem tego samego poziomu rozwoju we wszystkich dziedzinach przez wszystkie dzieci. Dlatego nie wydaje się sensowne ustalanie konkretnych szczegółowych treści nauczania dla poszczególnych grup wiekowych. o wiele rozsądniejsze jest skoncentrowanie wychowania przedszkolnego na realizacji ogólnych celów w odniesieniu do aktywności fizycznej, rozwoju dziecięcej kreatywności w dziedzinie muzyki i sztuk plastycznych, jak również na rozszerzaniu wiedzy dzieci na temat otaczającego je świata przy uwzględnieniu ich indywidualnej aktywności i zainteresowań. (Program wychowania 1992: 5).

Cele językowe przedszkola bilingwalnego muszą być dostosowane do wymienionych wyżej postulatów. Dla dwujęzycznego przedszkola ważniejsze jest zatem wychowanie „zrównoważonych emocjonalnie i posiadających dobry charakter młodych ludzi” (M. Prokop 1997: 48), niż doskonałe opanowanie drugiego języka przez dzieci. Zgodnie z zasadami leżącymi u podstaw klasycznych programów immersji głównym celem wychowania dwujęzycznego jest wspomaganie rozwoju sprawności poznawczych i intelektualnych dziecka (*academic achievement*). Język drugi jest narzędziem przekazywania wiedzy, a rozwijająca się kompetencja w drugim języku jest efektem ubocznym rozwoju kognitywnego i wychowania dwujęzycznego. Wysiłki dzieci powinny więc być ukierunkowane na „*not getting the linguistic forms right, but rather understanding and being understood*” (F. Genesee 1991: 185). Motywacja do nauki drugiego języka powinna wypływać z chęci zdobywania wiedzy, z poszukiwania rozwiązań problemów, z zainteresowania światem, który

dzieci pragną poznać i zrozumieć, a nie z pragnienia rozwoju kompetencji językowej jako takiej. Immersja zachęca dzieci do komunikacji na temat interesujących je problemów i treści, skłania je do podjęcia kreatywnego wysiłku i uwalnia od strachu przed popełnieniem błędu.

W ramach wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu nie dąży się więc do osiągnięcia poziomu kompetencji drugiego języka porównywalnej lub nawet tożsamej z poziomem kompetencji rodzowitego mówcy tego języka, a nawet poziomu kompetencji osoby wychowującej się w środowisku dwujęzycznym. Osiągnięcie takiego poziomu kompetencji jest nierealne, nie jest także konieczne. Ważne jest natomiast aby dzieci, jeżeli ich edukacja bilingwalna będzie kontynuowana w szkole dzięki formalnym lekcjom drugiego języka udoskonalały swoje umiejętności i osiągnęły poziom dwujęzyczności funkcjonalnej lub zbliżonej do zrównoważonej (N. Mäscher 1998a: 4/ H. Wode 2002).

4.4. Organizacja i struktura programu

- Dla polskich przedszkoli pragnących oferować wychowanie dwujęzyczne rysują się zasadniczo dwie możliwości:
- po pierwsze, grupy dzieci mogą być „zanurzone” w drugim języku, który jest językiem komunikacji w przedszkolu,
- po drugie, może to być spotkanie dzieci z nowym językiem, który jest językiem komunikacji w przedszkolu obok języka ojczystego dzieci.
- Zanurzenie w języku obcym

Ten model wychowania dwujęzycznego w przedszkolu skonstruowany jest na zasadach klasycznego programu *early total immersion*. Całkowita interakcja i komunikacja z wychowawcami odbywa się wedle tych zasad w języku dla dzieci obcym. Wszyscy wychowawcy posługują się tym językiem zarówno w kontaktach z dziećmi, jak i w rozmowach między sobą. Dzieciom, które przychodzą do przedszkola jako osoby jednojęzyczne – polskojęzyczne, oczywiście wolno używać ich języka ojczystego. Mogą one zwracać się w tym języku do wychowawców, którzy muszą je rozumieć. Dzieci nigdy nie są karane za formułowanie swoich wypowiedzi w języku ojczystym, lecz wychowawcy, którzy konsekwentnie udzielają odpowiedzi w języku drugim, powinni je stale zachęcać do posługiwania się również tym językiem. Faza, w której dzieci chętniej zwracają się do siebie i wychowawców w języku ojczystym może trwać do dwóch lat (por. C. Baker 1993b: 231). Jednocześnie wszystko, czego dotyczy interakcja z dziećmi, jest połączone z konkretnymi zadaniami. Oznacza to, że dziecko bierze aktywny udział w różnych czynnościach, np. malowaniu, lepieniu z plasteliny, grach i zabawach, dzięki czemu jest tak zajęte daną czynnością i zainteresowane wypełnieniem danego zadania, że użycie nowego języka mu „nie przeszkadza”.

Jeżeli chodzi o rozwój kompetencji języka ojczystego w warunkach zanurzenia w drugim języku, to niekoniecznie musi on ponosić jakikolwiek uszczerbek, co udowadniają liczne wyniki badań (por. roz. 3.3.2.1.). Jeżeli język ojczysty dziecka

jest językiem danej społeczności, którego wartość i status jest uznawany przez przedszkole, wystarcza z reguły kontakt dziecka z tym językiem poza przedszkolem, aby zachować zgodne z wiekiem postępy w rozwoju tego języka. Nawet jeżeli nauka pisania i czytania odbywa się w drugim języku, początkowe drobne deficyty w kompetencji języka ojczystego w czytaniu i pisaniu dają się zrównoważyć łatwo i szybko w pierwszych latach nauki w szkole.

Spotkanie z językiem obcym w przedszkolu.

W tym programie (*early partial immersion*) charakterystyczne jest używanie w przedszkolu dwóch języków – języka ojczystego dziecka i nowego języka drugiego. Podobnie jak w rodzinie, która chce wychować swoje dzieci dwujęzycznie, w ramach tego programu istnieje kilka możliwości przyporządkowania obydwu języków danym sytuacjom komunikacyjnym.

Zasadniczo można wyróżnić dwie strategie:

1. strategię osoby,
2. strategię czasu, dziedziny lub czynności.

Strategia osoby

Strategia ta jest najczęściej stosowana w projektach dwujęzycznego wychowania dzieci w przedszkolu³¹. Zasada *jeden język – jeden wychowawca*, która jest podstawą tej strategii, opiera się na znanej dzięki nazwisku J. Ronjata (1913, tu w: V. Vildomec 1971) zasadzie *one person – one language* wychowania dzieci w rodzinie bilingwalnej. Zgodnie ze strategią osoby grupą dwujęzyczną opiekuje się dwóch wychowawców. W modelu tym dzieci uczą się języka drugiego dzięki temu, że jeden z wychowawców we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych z dziećmi używa wyłącznie i konsekwentnie drugiego języka, który jednak nie musi być jego językiem ojczystym. Osoba ta musi wszakże znać język ojczysty dzieci co najmniej w stopniu umożliwiającym pełne ich zrozumienie, aby we wszystkich sytuacjach odpowiednio reagować i działać. Jest to ważne ze względu na to, aby dzieci nie czuły się niezrozumiane i nie unikały kontaktu z osobą zwracającą się do nich w drugim języku. Drugi wychowawca używa w kontaktach z dziećmi wyłącznie języka ojczystego dzieci, powinien on jednak znać język drugi w stopniu umożliwiającym mu zrozumienie wypowiedzi formułowanych w tym języku i odpowiednie działanie.

Poprzez związanie z osobą wychowawcy użycia jednego z języków dąży się z jednej strony do tego, aby uniknąć niebezpieczeństwa mieszania języków, a z drugiej strony do tego, aby zapewnić w rzeczywistości przedszkolnej równouprawnioną pozycję obu języków, których udział w komunikacji w przedszkolu wynosi dzięki tej strategii przeciętnie 50% – 50%.

Jeżeli ze względów organizacyjnych niemożliwe jest powierzenie opieki nad jedną dwujęzyczną grupą dzieci dwu osobom, można w trakcie dwujęzycznego wychowania w przedszkolu zastosować drugą ze strategii.

Strategia czasu, dziedziny lub czynności

³¹ D. Morgen 1997, H. Wode 2000, K. Westphal 1998.

W tym modelu grupą dzieci opiekuje się jeden wychowawca, a zatem podział języków ze względu na osobę nie jest możliwy. Wychowawca musi używać w kontaktach z dziećmi obydwu języków i dokonwać ich podziału według innych kryteriów. Użycie jednego lub drugiego języka może być związane z porą dnia (np. przed południem), z określoną dziedziną (np. wychowanie muzyczne lub zajęcia plastyczne) albo z określoną czynnością (np. zabawy grupowe). Osobie wychowawcy pozostawia się tu wolny wybór. Najważniejsze jest przy tym, aby zmiana języków była dokonywana zawsze konsekwentnie, tak żeby dzieci mogły powiązać dany typ sytuacji komunikacyjnej z danym językiem. Dzięki temu można uniknąć nadmiernego mieszania języków, czy też rozwoju niepożądanego „języka mieszanego” u dzieci (por. J. Aleemi 1991: 72). Oprócz tego dzieci są w ten sposób zachęcane do używania, w miarę możliwości, w pewnych sytuacjach wyłącznie drugiego języka. Korzystne jest także to, aby fazy użycia jednego z języków były jak najdłuższe. Spontaniczna, krótkotrwała zmiana języków ze strony wychowawcy może działać kontrproduktywnie na rozwój kompetencji drugiego języka u dzieci (N. Mäscher 1998b: 16).

Jeżeli chodzi o procentowy udział każdego z języków w komunikacji w przedszkolu, to może on być w zasadzie dowolny (przy czym udział drugiego języka nie powinien być mniejszy niż 50%). Jednakże trzeba tu zaznaczyć, że dzieciom należy codziennie zapewnić odpowiedni kontakt z drugim językiem. Powodzenie wychowania dwujęzycznego w przedszkolu jest ściśle związane zarówno z intensywnością i różnorodnością kontaktu z drugim językiem, jak i konsekwencją w jego używaniu.

4.5. Curriculum

Program wychowania dwujęzycznego powinien respektować i konsekwentnie realizować wytyczne obowiązujące w jednojęzycznych polskich przedszkolach. Dlatego też w curriculum przedszkola bilingwalnego muszą znaleźć się te same cele i treści co w curriculum przedszkola jednojęzycznego. Ogólne cele wychowawcze i edukacyjne przedszkola mogą być rozszerzone o specyficzne cele językowe w odniesieniu do drugiego języka. Drugi język może być zastosowany w przedszkolu w każdej dziedzinie codzienności przedszkolnej. Czynności językowe realizowane w drugim języku mogą towarzyszyć rutynowym procedurom w przedszkolu, takim jak jedzenie, spacer, sprzątanie itp. Mogą być wplecione w zajęcia muzyczne, plastyczne czy sportowe, mogą być również językiem przekazywania i rozwoju wiedzy na temat środowiska i otaczającego świata.

Zgodnie z wytycznymi obowiązującymi w polskim przedszkolu, rozwój dziecka powinien być wspomagany w następujących dziedzinach (Program wychowania, 1992):

1. Zdrowie i aktywność ruchowa.
2. Dziecko – Rodzina – Środowisko.
3. Estetyka i działość kreatywna.

Szczegółowe cele w wymienionych dziedzinach mogą być realizowane przy użyciu środków językowych zarówno języka ojczystego, jak i języka drugiego, z zastosowaniem określonych czynności edukacyjnych, np. przez gromadzenie słownictwa w zabawie, zagadki, prezentacje polegające na pokazywaniu i opowiadaniu, recytacja wierszy czy połączenie aktywności kreatywnej dziecka z jego aktywnością językową („narysuj coś, a potem o tym opowiedz” – por. E.M. Day/S.M. Shapson 1996: 69). Mogą to być następujące tematy, dziedziny lub sprawności:

Ad 1.

- zrozumienie, respektowanie i wypełnianie poleceń wychowawców, ich prośb, instrukcji, zakazów i wyjaśnień, dotyczących organizacji życia przedszkolnego;
- poznanie podstawowych zasad ruchu drogowego;
- ćwiczenia fizyczne, gry ruchowe, ekspresja cielesna (np. taniec);

Ad 2.

- rozwój dziecięcej osobowości i tożsamości: własne dane osobowe (imię, nazwisko, wiek, adres), rozpoznawanie i wyrażanie własnych uczuć, możliwości i potrzeb, rozwój poczucia własnej wartości;
- identyfikacja przedmiotów i osób (liczba, wielkość, kolor), określanie stosunków przestrzennych i czasowych przedmiotów i osób;
- współdziałanie w grupie, negocjacje, przeproszanie, wybaczenie;
- rola dziecka w rodzinie: członkowie rodziny, zawody rodziców, codzienne prace domowe, spędzanie czasu wolnego, proste stosunki własności („to jest mój pies”);
- rola dziecka w świecie: zrozumienie i respektowanie pewnych norm społecznych, praw i zasad, rozwój samodzielności, udział we wspólnej pracy;
- kontakty z naturą: obserwacja pogody, pory roku, rośliny i zwierzęta;
- rozwój języka i myślenia: doskonalenie sprawności komunikacyjnych, wspomaganie elementarnych operacji intelektualnych, doskonalenie poprawności gramatycznej wypowiedzi i wymowy, opanowanie standardowych form wypowiedzi grzecznościowych („czy mogę prosić o....”), pierwsze kontakty formalne;
- przygotowanie do nauki czytania i pisania: poznawanie liter, przyporządkowanie literom dźwięków, samodzielne czytanie pierwszych słów, wyrażen i krótkich tekstów, próby pisarskie;
- rozwój podstawowych pojęć matematycznych jak wielkość, czas, ciężar, proste figury geometryczne, liczby od 0–10;
- rozwój wyobraźni przestrzennej;
- przygotowanie do szkoły: wzbudzanie motywacji do nauki oraz zdobywania i rozwoju wiedzy.

Ad 3.

- zajęcia muzyczne i plastyczne: rozpoznawanie kolorów, kształtów i wielkości; śpiewanie piosenek, przedstawienia teatralne, zabawy z przejmowniem ról, skecze i wiersze;
- poznanie wybranych dzieł sztuki;
- aktywność kreatywna: rysunki, wycinanki itp.

W przedszkolu nie odbywają się formalne zajęcia z gramatyki. Mimo to niektóre elementy gramatyki języka drugiego mogą zostać wprowadzone za pomocą odpowiednich gier i zabaw, np. w ramach przygotowania do nauki czytania i pisania można zwracać uwagę dzieci na określone cechy ortografii; niemieckie rodzajniki mogą być zaznaczane różnymi kolorami itp. (por. M. Prokop 1997: 51).

4.6. Zagadnienia metodyczne

Uwaga badaczy problematyki wychowania dwujęzycznego poświęcona jest przede wszystkim wynikom uzyskiwanym przez uczniów w programach immersji, dlatego w literaturze przedmiotu znaleźć można relatywnie mało informacji na temat metodyki i dydaktyki w nauczaniu dwujęzycznym – a jeszcze mniej w wychowaniu dwujęzycznym w przedszkolu:

Most studies are restricted to measuring the effects of immersion education, and ignore the educational process which results in these effects. (I. Huibregste 1994, 146; por. też Ch. Lauren 1994b: 28, F. Genesee 1991: 197; E.M. Day/S.M. Shapson 1996: 8 i 41).

Poniżej spróbuję jednakże naszkicować specyficzne techniki stosowane przez wychowawców wobec dzieci, które nabywają drugi język w przedszkolu. Szczególną uwagę pragnę zwrócić na następujące aspekty:

Wychowanie dwujęzyczne nie wymaga specjalnych metod, technik pracy czy form pracy z grupą. Niemniej jednak fakt, iż język drugi nie jest w modelu wychowania dwujęzycznego prymarnym przedmiotem nauczania, lecz medium ogólnego poznawczego rozwoju dzieci i przekazywania wiedzy zgodnie z celami przedszkola, wymaga decyzji respektujących pierwszeństwo treści nad celami językowymi. Koordynacja pomiędzy uczeniem się treści a akwizycją języka stanowi dla wychowawców w tym modelu największe i najważniejsze wyzwanie (N. Mäscher 1998b: 15).

W wieku przedszkolnym dzieci uczą się przede wszystkim poprzez naśladowanie, interakcję i komunikację z osobami z ich otoczenia. Rola, jaką odgrywa środowisko dziecka w procesie jego uczenia się, nie ogranicza się jednak do prezentacji idealnego wzorca, lecz stanowi raczej wyzwanie dla dziecka (por. R. Tracy 1990: 23). Wychowawcy, którzy komunikują się z dzieckiem zarówno w jego języku ojczystym, jak i w języku drugim, muszą się dostosować do potrzeb i możliwości poznawczych swoich partnerów komunikacyjnych. Tak zwany *fine-tuning* odgrywa bez wątpienia zarówno w procesie przyswajania języka pierwszego, jak i w procesie przyswajania języka drugiego, pierwszorzędną rolę. Sposób, w jaki używany jest nowy język w kontaktach z dziećmi, ma decydujący wpływ nie tylko na sukces w przyswojeniu tegoż języka, lecz także w rozwoju dziecięcej wiedzy przedmiotowej:

the pupils would acquire language (L2) as well as the knowledge and academic skills if they can follow and understand the lesson (where classes are taught in L2) (J. Arnau 1994: 48).

Język drugi powinien być zatem używany przez wychowawców w taki sposób, aby dzieci były w stanie samodzielnie dekodować struktury językowe. Oznacza to, że użycie nowego języka musi być zawsze ściśle powiązane z sytuacją, w jakiej dane wypowiedzi są używane, tak żeby dla dzieci znaczenie środków językowych było jasne na podstawie kontekstu komunikacyjnego, w którym zostały użyte. Od dzieci nie wymaga się przy tym sprawności, których nie posiadają. Podobne zadanie, czyli odczytanie znaczenia nieznanymi, nigdy dotąd niesłyszanymi nowymi słowami i wyrażeniami, dziecko musi wykonać, przyswajając swój język ojczysty (H. Wode 2000: 14, por. roz. 1.3.). Czynności językowe wychowawców muszą zatem być jak najbardziej skontekstualizowane i wspomagane w sposób niejęzykowy. Na przykład powtarzającym się codziennie czynnościom w przedszkolu towarzyszą stałe zwroty językowe. Użycie języka drugiego przez wychowawców charakteryzuje się dużą liczbą powtórzeń, towarzyszy temu bogata gestykulacja i mimika, a także użycie wielu pomocy poglądowych, np. przedmiotów z bezpośredniego otoczenia dziecka, części ubioru, zabawek i obrazków.

W polskim przedszkolu, w którym grupy składają się z dzieci jednojęzycznych, nie ma zbyt wielu powodów używania drugiego języka w kontaktach z rówieśnikami. Dlatego wychowawcy muszą kreować sytuacje komunikacyjne i potrzeby komunikacyjne, które mogą być zaspokajane w drugim języku. Przede wszystkim powinni oni wykorzystywać naturalną ciekawość dzieci i chęć poznania świata oraz wybierać tematy do rozmowy, które są dla dzieci ważne i interesujące. Są to przede wszystkim „sprawy życiowe” dzieci, przedmioty, zjawiska, czynności zachodzące i znajdujące się w najbliższym otoczeniu dziecka. Z wiekiem rozszerzają się zainteresowania dzieci i zjawiska oraz treści dotyczące dalszego otoczenia dziecka mogą być uwzględniane w procesie nauczania, tak aby dziecięce doświadczenia i obserwacje mogły być przekładane i wyrażane w drugim języku. Ważne jest, aby te same treści nie były powtarzane w języku drugim i języku ojczystym dzieci. W ten sposób odbiera się dzieciom ich radość odkrycia, nudzi się je i dusi ich pragnienie zdobycia wiedzy (por. N. Mäscher 1998b: 15).

Aby zachęcać dzieci do tworzenia wypowiedzi w drugim języku, wychowawcy muszą stosować określone techniki. Przede wszystkim należy nieustannie zachęcać dzieci do formułowania wypowiedzi w drugim języku, chociaż wolno im oczywiście zawsze zwracać się do wychowawców w języku ojczystym. Ich błędy w wypowiedziach drugiego języka są ignorowane, zamiast tego dzieci otrzymują wiele werbalnych i niewerbalnych pochwał i są zachęcane do eksperymentowania z nowym językiem. Dzieciom powinno stwarzać się wiele okazji do imitacji wypowiedzi wychowawców, wyboru pomiędzy alternatywnymi propozycjami wypowiedzi lub uzupełniania wypowiedzi wychowawcy (np. „*What does the father say to the children? Enough of...? Playing*” – J. Arnau 1994: 60). Wypowiedzi dzieci są przez wychowawców rozszerzane, uzupełniane, streszczane i parafrazowane. Powinni oni także sprawdzać zrozumienie dzieci i dbać o to, aby utrzymywać ich uwagę na danej czynności. Uczenie się dzieci w przedszkolu opiera się przede wszystkim na czynnościach autentycznych, własnych odkryciach i samodzielnym rozwiązywaniu problemów. Do tego zachowanie dzieci cechuje częsta zmiana tematów, obiektów zainteresowania i aktywności. Na to wszystko wychowawcy muszą potrafić reagować

i ofiarować dzieciom wiele cierpliwości oraz zrozumienia. Powinni oni dać dzieciom dużo czasu w ich procesie uczenia się, także w procesie uczenia się języka.

4.7. Kompetencje nauczycieli i wychowawców

Sukces programu wychowania dwujęzycznego bez wątpienia opiera się przede wszystkim na kwalifikacjach nauczycieli biorących udział w tym programie. Z uwagi na cele wychowania dwujęzycznego w przedszkolu, przede wszystkim wspomaganie dziecięcego rozwoju poznawczego i nauczanie języka drugiego, wychowawcy powinni posiadać następujące kompetencje:

1. wykształcenie pedagogiczne uprawniające ich do pracy z małymi dziećmi;
2. znajomość języka drugiego, który nabywają dzieci;
3. znajomość języka ojczystego dzieci;
4. wiedzę z zakresu dydaktyki danego języka obcego.

Wszystkie te kompetencje są nieodzowne dla sukcesu programu wychowania dwujęzycznego w przedszkolu, żadnej z nich nie można pominąć lub z niej zrezygnować.

Kompetencja w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej jest niezwykle ważna dlatego, aby wychowawcy umieli sprostać wymaganiom instytucji przedszkola dotyczącym wspomaganie poznawczego, fizycznego, emocjonalnego i społecznego rozwoju wychowanków. Bez kompetencji wychowawców w zakresie drugiego języka nie może być mowy o osiągnięciu specyficznych celów językowych wychowania dwujęzycznego. Dzięki kompetencji w zakresie języka ojczystego dzieci zapewnione jest z jednej strony uznanie jego wartości i prestiżu jako języka danej społeczności oraz wspomaganie rozwoju kompetencji dzieci w tym języku, zaś z drugiej strony nie jest zagrożone poczucie bezpieczeństwa dzieci, ponieważ ich wypowiedzi kierowane do wychowawców, szczególnie w początkowej fazie projektu, kiedy dzieci przychodzą do przedszkola jako osoby jednojęzyczne, nie potrafiące wyrazić się w nowym języku, są rozumiane przez wychowawców. Kompetencja dydaktyczno-metodyczna jest ważna, ponieważ wychowawcy w przedszkolu dwujęzycznym muszą sobie zdawać sprawę, iż mają do czynienia z osobami przyswajającymi drugi język i odpowiednio do tego działać.

Jeżeli wychowawcy posiadają wymienione wyżej kompetencje, to pytanie o język ojczysty wychowawcy zdaje się być drugorzędne. Nauczycielami pracującymi w przedszkolu dwujęzycznym mogą być zarówno rodowici mówcy języka nauczanego w przedszkolu, znający język ojczysty dzieci, jak i rodowici mówcy języka polskiego.

Realistycznie patrząc, bardzo trudno jest znaleźć wykwalifikowanych nauczycieli dla przedszkoli dwujęzycznych, którzy mieliby odpowiednie wykształcenie. W wielu krajach, które od lat stosują skutecznie programy wychowania dwujęzycznego, powstały w niektórych centrach uniwersyteckich programy kształcenia na-

uczycieli w programach bilingwalnych³². Przyszli nauczyciele nabywają w trakcie studiów wiedzę na temat specyfiki i złożonej problematyki nauczania dwujęzycznego w szkole i w przedszkolu. W programach studiów uwzględnia się przede wszystkim język i kulturę obszaru danego języka obcego, dydaktykę przedmiotu, który ma być nauczany w drugim języku (*immersion pedagogy*), dydaktykę danego języka drugiego (*second language pedagogy*), problematykę wczesnodziecięcego przyswajania języka oraz praktyki pedagogiczne. W Polsce także rozważa się możliwość utworzenia kierunków studiów kształcących nauczycieli szkół i przedszkoli bilingwalnych.

W wielu pracach podkreśla się, że specyficzne wykształcenie nauczycieli w programach immersji jest konieczne, aby zapewnić długofalowy sukces takiego modelu wychowania. Jeżeli jednak nie istnieją odpowiednie możliwości kształcenia kadr, to fakt ten nie powinien przekreślać szansy stworzenia czy wypróbowania takiego programu wychowania. Wykwalifikowani, a przede wszystkim zaangażowani nauczyciele i wychowawcy powinni być w miarę możliwości poszukiwani i zatrudniani. Brakujące kompetencje można uzupełniać w trakcie trwania programu dzięki współpracy z innymi wychowawcami, przez praktyczne doświadczenia, odpowiednie kursy doskonalące i uzupełniające, np. kursy językowe, podczas których nauczyciele mogą rozwijać swoją znajomość drugiego języka.

Praktycznym przykładem może tu być wspomniane już wcześniej niemiecko-francuskie przedszkole w Rostocku (K. Westphal 1998). Opiekę nad grupą dwujęzyczną sprawowało w nim dwóch wychowawców: rodowity mówca języka francuskiego, nie posiadający odpowiedniego wykształcenia do pracy w przedszkolu, lecz do nauczania początkowego w szkole podstawowej, oraz niemieckojęzyczna wychowawczyni, która z początku nie знаła języka francuskiego i uczęszczała na kursy językowe już w czasie trwania projektu. Dzięki wzajemnemu wsparciu i współpracy obojga wychowawców projekt został uwieńczony wielkim sukcesem.

Ważne jest także to, aby doświadczenia zdobywane przez nauczycieli i wychowawców w pracy w grupach dwujęzycznych, ich pionierska praca, pomysły i rozwiązania, mogły być wykorzystywane dla konstrukcji programów kursów doskonalących (por. roz. 3.4.2.). Regularna wymiana informacji i doświadczeń, okazja do dyskusji o problemach i wyzwaniach wychowania bilingwalnego oraz możliwość podwyższenia kwalifikacji powinna być zapewniona nauczycielom i rodzicom (por. D. Morgen 1997: 85).

4.8. Materiały glottodydaktyczne

Materiały glottodydaktyczne, które w sensie fachowym i językowym są odpowiednie dla dzieci w przedszkolu dwujęzycznym, stanowią wyzwanie wymagające sporych nakładów pracy osób zaangażowanych w projekt.

³² por. E.M. Day/ S.M. Shapson 1996: 100–130, D. Morgen 1997: 84–85, N. Mäsch 1998a: 10–12, D. Wolff 2002, A. Flor Ada 1995.

Od początku w bilingwalnym przedszkolu mogą i powinny być stosowane dwa rodzaje pomocy naukowych i materiałów:

1. autentyczne materiały przeznaczone dla jednojęzycznych dzieci – użytkowników L2,
2. zaadaptowane i tworzone na miejscu materiały, specjalnie dostosowane do poziomu językowego uczących się drugiego języka w wieku dziecięcym.

Materiały autentyczne dla przedszkolaków, takie jak książeczki z obrazkami, czasopisma, gry, filmy, kasyety video i audio, gry komputerowe itd., mogą być nabywane dzięki prywatnym kontaktom, dzięki sponsorom, za granicą, a częściowo także w kraju. Adaptowane materiały można również znaleźć na polskim rynku księgarskim, mogą one też powstawać w trakcie trwania programu dzięki kreatywności oraz pracy wychowawców i nauczycieli, którzy sami tworzą materiały glottodydaktyczne.

Rozważając odpowiedź na pytanie, jakie materiały glottodydaktyczne powinny być zastosowane w jakiej sytuacji, należy uwzględnić fakt, że możliwie najbardziej intensywny i wszechstronny kontakt z drugim językiem wiedzie do lepszej znajomości tego języka u dzieci. Dla sukcesu wychowania dwujęzycznego ważne jest to, aby dzieci otrzymywały możliwie dużo bodźców językowych z różnych źródeł (H. Wode 2000: 13, M. Prokop 1997: 44). Starania o to, aby umożliwić dzieciom dostęp do obcojęzycznych mediów, powinny być podejmowane nie tylko przez przedszkole, lecz także przez rodziców. Rodzice i kierownictwo przedszkola powinny dbać, stosownie do ich możliwości, o rozległe kontakty dzieci z drugim językiem także poza przedszkolem. Szczególnie pożądane są kontakty z obcojęzycznymi partnerami komunikacyjnymi oraz pobyty w środowisku obcojęzycznym, dzięki którym dzieci słyszą język drugi nie tylko od dorosłych mówców, lecz także od rówieśników – rodowitych użytkowników L2 (por. D. Morgen 1997: 84, L. Arnberg 1987: 81).

4.9. Kontynuacja wychowania dwujęzycznego w szkole

Dla każdego dziecka ukończenie przedszkola i rozpoczęcie nauki w szkole jest całkowicie nowym i nieznanym, ważnym doświadczeniem. Po raz pierwszy w życiu dziecka jego czynności, osiągnięcia i wyniki jego pracy są oceniane i porównywane z wynikami innych uczniów. Szkoła oznacza dla dziecka także intensywny kontakt z językiem. Język, z którym dziecko ma do czynienia w szkole, traci z jednej strony swoje konkretne odniesienie do codzienności i zaczyna dotyczyć coraz bardziej złożonych i abstrakcyjnych zjawisk, procesów i treści, które są przedmiotem nauki w poszczególnych przedmiotach szkolnych. Z drugiej strony, przed dziećmi otwiera się dzięki nauce czytania i pisania świat mowy pisanej.

Szkoła, która z reguły wymaga od uczniów dużego wysiłku w nauce, wspiera w intensywny sposób dalszy rozwój mowy dziecka. Abstrahując od programów early total immersion, jest to język ojczysty dzieci. Jeszcze po ukończeniu 7 roku życia dziecko zdobywa nowe i udoskonala zdobyte już umiejętności w zakresie fonetyki i fonologii, morfologii i składni. Słownictwo dziecka rozszerza się znacznie, a jego wypowiedzi stają się dłuższe i bardziej złożone. Są także lepiej organizowane w dłuższe teksty i mają lepszą strukturę.

Ważnym aspektem rozwoju języka ojczystego dziecka po rozpoczęciu nauki w szkole jest nauczanie gramatyki, czyli przekazywanie formalnej wiedzy na temat języka ojczystego, jego gramatyki i ortografii. Dzieci w wieku szkolnym posiadają oczywiście, dzięki postępującemu z wiekiem rozwojowi poznawczemu, lepsze instrumenty zdobywania i przetwarzania wiedzy niż małe dzieci. Uczą się szybciej i efektywniej niż dzieci w wieku przedszkolnym, co w ogóle umożliwia nauczanie gramatyki (por. P. Graf 1987: 26, C.E. Snow/ M. Hoefnagel-Höhle 1978, 1979). Fakt ten ma bezpośrednie znaczenie dla rozwoju języka drugiego. Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu może więc być traktowane tylko jako wczesny początek procesu akwizycji drugiego języka, a nie jako skończony proces nabywania tego języka. Aby dzieci mogły osiągnąć wysoki poziom kompetencji w drugim języku, powinny być nauczane dwujęzycznie przez cały czas swojej edukacji szkolnej. Gwarancja kontynuacji nauki dwujęzycznej jest z tego powodu jednym z podstawowych warunków i ważną zasadą wychowania dwujęzycznego (H. Wode 2002: 18–19).

Nauczanie dwujęzyczne w szkole jest organizowane inaczej niż w przedszkolu. Wszyscy uczniowie, którzy przed rozpoczęciem nauki w szkole zaczynają mówić w dwóch językach, są uważani za uczących się „w sposób naturalny”. Jeżeli w szkole pogłębiają swoje umiejętności językowe, to „naturalny” proces akwizycji języka przekształca się w proces „sterowany”. Nowsze badania nad immersją jednoznacznie potwierdzają ważność formalnej nauki języka drugiego w szkole (E.M. Day/ S.M. Shapson 1996: 38 i 80, M. Prokop 1997: 44). Nauczanie gramatyki musi być dopasowane do wieku dzieci i powinno być postrzegane zawsze jako „środek do celu”, a nie cel sam w sobie, tzn. jako ćwiczenie wspomagające rozwój kreatywnego mówienia i pisania ucznia. Jak wynika ze wspomnianych wyżej badań, systematyczna praca nad językiem, ortografią i gramatyką, pomaga uniknąć osiągnięcia tzw. plateau w rozwoju językowym uczniów (por. J. Iluk 2000: 14), zapobiega powstawaniu pewnych błędów lub pozwala je eliminować, wpływa na zwiększenie płynności i poprawności wypowiedzi. Odpowiednio zbudowane ćwiczenia, bazujące na świadomości istnienia reguł gramatycznych uczniów, a także celowe, świadome uwzględnienie wcześniej przyswojonych struktur i słów stanowią dopasowane do poziomu ucznia ciągłe wyzwanie do formułowania wypowiedzi w sposób prawidłowy, koherentny i odpowiedni do sytuacji.

Przekonanie o konieczności wprowadzenia formalnego nauczania języka drugiego, która jest często akcentowana we współczesnej literaturze przedmiotu, wynika ze szczegółowej analizy osiągnięć uczniów w drugim języku, a ściślej mówiąc, ich słabości w porównaniu z osiągnięciami rodowitych użytkowników języka drugiego w tym samym wieku (por. roz. 3.3.2.1.). Wiele eksperymentów naukowych (przegląd wyników badań w: E.M. Day/ S.M. Shapson 1996: 20–23 i 86–89) pokazuje jednoznacznie, że uwzględnienie treści gramatycznych w curriculum i celowe, świadome wspomaganie rozwoju wiedzy gramatycznej oraz umiejętności gramatycznych u uczniów w programach immersji powoduje przezwyciężenie wspomnianych wyżej słabości uczniów w wysokim stopniu. Dlatego właśnie nauczanie gramatyki powinno stanowić integralną część nauczania dwujęzycznego na poziomie szkolnym.

5. Uwagi końcowe

W świetle bogatej literatury fachowej w dziedzinie rozwoju mowy oraz dwujęzyczności umożliwienie kontaktu dziecka w wieku przedszkolnym z więcej niż jednym językiem wydaje się być zabiegiem bez wątpienia bardzo pożądanym. Stwierdzenie to znajduje swoje uzasadnienie nie tylko w fakcie, iż dzieci, które dzięki wrodzonej zdolności akwizycji języka mogą w tym wczesnym wieku prawie „bez wysiłku” osiągnąć bardzo wysoki stopień kompetencji w zakresie drugiego języka, dzięki której rosną ich szanse w późniejszym życiu zawodowym. o wiele bardziej za dwujęzycznym modelem wychowania przemawiają korzyści, jakie niesie ono dla ogólnego rozwoju poznawczego dziecka i rozwoju jego języka ojczystego.

Do wymienionych wyżej zalet wychowania dwujęzycznego można dodać jeszcze następujące aspekty tego modelu edukacyjnego:

- Wychowanie dwujęzyczne uwzględnia indywidualne możliwości i zainteresowania dziecka i wspomaga rozwój zdolności intelektualnych u wszystkich dzieci, zarówno u dzieci zdolniejszych, jak i mniej zdolnych.
- W ramach programów wychowania dwujęzycznego można nauczać wszystkich języków, a język drugi, który jest przyswajany w przedszkolu tworzy korzystną podstawę rozwoju dalszych języków obcych.
- Wychowanie dwujęzyczne wpływa na powstanie pozytywnego nastawienia do innych kultur i rozwój tolerancji.

Szczególnie godnym polecenia modelem wychowania dwujęzycznego w przedszkolu są programy immersji, w szczególności program early total immersion, w ramach którego język drugi jest językiem komunikacji przedszkola, lub early partial immersion, który polega na wprowadzeniu drugiego języka do przedszkola obok języka ojczystego. W tym ostatnim przypadku drugi język powinien być stosowany w co najmniej 50% sytuacji komunikacyjnych w przedszkolu.

Udokumentowany w literaturze światowej sukces programów immersji wynika z tego, iż w ramach tego programu konstruowana jest sytuacja nauki, w której dzieci przyswajają nowy język w sposób naturalny. Środki językowe drugiego języka są stosowane jako medium komunikacji i przekazywania wiedzy. W charakterystycznym dla polski kontekście socjolingwistycznym, w którym język polski jest językiem ojczystym dzieci i posiada wysoki prestiż, rezultatem wprowadzenia do wychowania przedszkolnego nowego języka może być wzbogacająca forma dwujęzyczności, tzn. dzieci rozwijają sprawności w drugim języku obok sprawności języka ojczystego, który w trakcie wychowania dwujęzycznego dalej się znakomicie rozwija. Spotkanie dzieci z nowym językiem może prowadzić do dwujęzyczności zrównoważonej lub zbliżonej do zrównoważonej, jednakże pod warunkiem, że nauczanie dwujęzyczne będzie kontynuowane w szkole.

Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu nie wymaga żadnych nowych metod nauczania i wychowania, co powodowałoby wysokie koszty przedsięwzięcia. Bazuje ono ogólnie rzecz biorąc na metodzie „bezpośredniej”, która jest najbardziej stosowna dla dzieci w wieku przedszkolnym. Niemniej jednak wychowanie dwuję-

zyczne w przedszkolu musi być zorganizowane i prowadzone w sposób profesjonalny. W literaturze przedmiotu znajdujemy wskazówki co do warunków, które muszą być spełnione, aby zapewnić sukces wychowania dwujęzycznego. Podsumowując, można je przedstawić w następujących punktach:

1. Dzieci, które są adresatami tego programu, powinny być przedstawicielami większości językowej danej społeczności. Grupa dzieci powinna być w miarę możliwości homogeniczna, tak aby zapewnić podobny poziom początkowy i podobne tempo postępów w rozwoju wszystkich dzieci.
2. Curriculum realizowane w przedszkolu dwujęzycznym nie różni się od curriculum realizowanego w „normalnym” przedszkolu. Poruszane w trakcie nauki przedszkolnej tematy lub treści przedstawiane są zawsze tylko w jednym języku i nie są powtarzane w drugim. Obydwa języki nie powinny być mieszane. Szczególnie godne polecenia są dłuższe fazy użycia jednego języka.
3. Ważnym elementem i warunkiem powodzenia programów bilingwalnych są kwalifikacje nauczycieli i wychowawców, a mianowicie nie tylko ich doskonała znajomość obydwu języków, lecz także ich wiedza o celach i zasadach programu, ich konsekwencja w postępowaniu i zaangażowanie. Nauczyciele w przedszkolu funkcjonują w modelu immersji jako jednojęzyczni użytkownicy drugiego języka (według zasady „one person – one language”), tzn. powinni oni używać w kontaktach z dziećmi wyłącznie drugiego języka, mimo iż rozumieją wypowiedzi formułowane w języku ojczystym dzieci (nie dotyczy to strategii czasu, dziedziny i aktywności w programie early partial immersion – por. roz. 4.4.).
4. Faza, w której dzieci formułują swoje wypowiedzi chętniej i częściej w języku ojczystym może obejmować pierwsze dwa lata nauki w dwujęzycznym przedszkolu. Dzieciom oczywiście wolno jest używać w przedszkolu ich języka ojczystego. Nie są one za to karane w żaden sposób. Zamiast tego wychowawcy powinni aktywnie zachęcać dzieci do użycia drugiego języka. Przy tym błędy fonetyczne, gramatyczne, leksykalne i stylistyczne w wypowiedziach dzieci nie powinny być w przesadny sposób korygowane. Nauczyciele powinni koncentrować się przede wszystkim na treści wypowiedzi dziecka, a nie na jej formie.
5. Język drugi w ramach programu immersji jest przekazywany zawsze poprzez czynności i nigdy nie nauczany „w izolacji” (jako przedmiot). W procesie edukacji przedszkolnej muszą być stosowane specjalne techniki prezentacji słownictwa i treści nauczania, częste pytania sprawdzające zrozumienie przez dzieci wypowiedzi wychowawcy, powtórzenia, podsumowania, streszczenia, non-verbal feedback i specjalne techniki korekty błędów.
6. W przedszkolu nie ma miejsca formalne nauczanie drugiego języka; musi jednakże ono być zintegrowane w proces nauczania dwujęzycznego w szkole, aby zapewnić długofalowy sukces edukacji bilingwalnej. W wielu nowszych opracowaniach w tej dziedzinie podkreśla się jednoznacznie fakt, że formalne nauczanie drugiego języka (nauczanie gramatyki) w wysokim stopniu przyczynia się do rozwoju wysokiego poziomu kompetencji w tym języku i jest właściwie niezbędne.
7. Ogromnie ważną rolę w procesie dwujęzycznego wychowania dzieci odgrywają rodzice. Powinni oni cenić swój język ojczysty i rodzimą kulturę i traktować po-

znanie drugiego języka przez dziecko jako dodatkową korzyść wychowawczą. Rodzice nie powinni poprzez swoją postawę zachęcać dzieci do pragnienia porzucenia własnej językowej i kulturowej tożsamości na rzecz uzyskania nowej w drugim języku. Także przedszkole powinno respektować wysoki status języka ojczystego i kultury dzieci. Rodzice, którzy decydują się na bilingwalne wychowanie swojego dziecka, powinni zdawać sobie sprawę z tego, że głównym celem tego modelu wychowania jest wspomaganie dziecięcego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i językowego, tzn., że rozwój kompetencji drugiego języka jest traktowany jedynie jako „produkt uboczny” ogólnego rozwoju dziecka. Najważniejszym celem i główną zasadą programu wychowania dwujęzycznego jest ukształtowanie zrównoważonego i posiadającego poczucie własnej wartości młodego człowieka, jak również wspomaganie rozwoju jego osobowości i tożsamości.

6. Bibliografia

- Aleemi, J. (1991), *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*, Sprachwelten Bd. 6, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Arabski, J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Arenas i Sampera, J. (1994), *The Catalan Immersion Programme: Assessment and Recent Results*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 13–26.
- Arnau, J. (1994), *Teacher–Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 47–76.
- Arnberg, L. (1987), *Raising Children Bilingually: The Pre–school Years*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Arsenian, S. (1972), (1. wydanie: 1937), *Bilingualism and Mental Development. a Study of Bilingual Children in New York City*, College Press, New York.
- Artigal, J.M. (1993), *Catalan and Basque Immersion Programmes*, (w:) H. Baetens Beardsmore (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 30–53.
- Austin, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*, The Clarendon Press & Harvard University Press, Oxford & Cambridge, Mass.
- Baetens Beardsmore, H. (red.) (1993a), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Baetens Beardsmore, H. (1993b), *The European School Model*, (w:) H. Baetens Beardsmore (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 121–154.
- Baker, C. (1993a), *Bilingual Education in Wales*, (w:) H. Baetens Beardsmore, (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 7–29.
- Baker, C. (1993b), *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Bar-Adon, A./ W. Leopold (red.) (1971), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bar-Adon, A. (1971), *Primary Syntactic Structures in Hebrew Child Language*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 434–472.
- Barrett, M. (1995), *Early Lexical Development*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 362–392.
- Bausch, K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Bel Gaya, A. (1994), *Evaluating Immersion Programmes: The Catalan Case*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 27–46.

- Bellugi, U. (1971), *Simplification in Children's Language*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York, s. 95–120.
- Ben-Zeev, S. (1977), *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures*, (w:) P.A. Hornby (red.), *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York, s. 29–51.
- Berko G.J. (1971), (przedruk z: *Word* 14. 150–177, 1958), *The Child's Learning of English Morphology*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 153–167.
- Bialystok, E. (red.) (1992), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bialystok, E./ J. Cummins (1992), *Language, Cognition, and Education of Bilingual Children*, (w:) E. Bialystok (red.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 222–232.
- Bilingualer Unterricht oder Immersion?* (1997), *Materiały konferencji w Kazimierzu Dolnym, 3.–6.03.1997*, Bundesverwaltungsamt–Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln.
- Björklund, S. (1994), *Integrating Content and Language in Immersion Teaching—Some Observations of the Linguistic Outcome*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, *Tutkimuksia* No 185, Vaasa, s. 175–183.
- Blocher, E. (1982), (1. wydanie: 1909), *Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile*, (w:) J. Swift (red.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, s. 17–25.
- Bokus, B./ M. Haman (red.) (1992), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.
- Bokus, B./ K. Więcko/ J. Zamęcka (1992), *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (O kompetencji komunikacyjnej współnarratora)*, (w:) B. Bokus/ M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 125–147.
- Bonn, H./ K. Rohsmanith (red.) (1972), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Bowerman, M. (1973), *Structural Relationships in Children's Utterances: Syntactic or Semantic?*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 197–214.
- Braine, M.D.S. (1971), (przedruk z: *Language* 39. 1–13, 1963), *The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase*, w: A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 279–290.
- Brown, R./ U. Bellugi-Klima (1971), (przedruk z: *Language and Learning* 34. 133–151, 1964), *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax*, (w:) A. Bar-

- Adon, W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 307–318.
- Brown, R. (1973), a *First Language. The Early Stages*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Brown, R./ C. Cazden/ U. Bellugi-Klima (1971), (przedruk z: J.P. Hill, red.; Minnesota Symposia on Child Development, Vol. 2, s. 28–73, 1968), *The Child's Grammar from I to III*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 382–412.
- Bruner, J.S. (1972), *Über kognitive Entwicklung. Einleitungsteil des Buches „Studien zur kognitiven Entwicklung“*, (w:) H. Bonn/ K. Rohsmanith (red.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 360–438.
- Bruner, J. S./ R.R. Oliver/ i P.M. Greenfield (1971), *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Bruner, J. (1987), *Wie das Kind sprechen lernt*, Verlag Hans Huber, Bern.
- Buttaroni, S. (1994), *Bilingualer Früherwerb. Betrachtungen aus einer psycholinguistischen Perspektive*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner (red.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 30–45.
- Byram, M. (1993), *Bilingual or Bicultural Education and a Case of the German Minority in Denmark*, (w:) B.H. Baetens (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 54–65.
- Chomsky, N. (1971), (przedruk z: *Psychology Today Magazine*, 1969), *Language and the Mind*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s.424–433.
- Church, J. (1971a), *Methods for the Study of Early Cognitive Functioning*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York, s. 175–200.
- Church, J. (1971b), *Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit*, S. Fischer Verlag, Tübingen.
- Clahsen, H./ M. Rothweiler/ A. Woest (1990), *Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der Lexikalischen Morphologie*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, *Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990*, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 105–126.
- Clark, E. V. (1973), *What's in a Word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 65–110.
- Clark, E.V. (1993), *The Lexicon Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Clark, E.V. (1995), *Later Lexical Development and Word Formation*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Backwell Publ., Oxford, s. 393–412.
- Clark, H. H. (1973), *Space, Time, Semantics, and the Child*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 27–64.
- Clyne, M. (1975), *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*, Scriptor Verlag, Kronberg/Ts.
- Coburn–Staege, U./ M. Zirkel (red.) (1996), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd.
- Coburn–Staege, U. (1996), *Neue Entwicklungen in Interkultureller Erziehung*, (w:) U. Coburn–Staege/ M. Zirkel (red.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd, s. 17–36.
- Cummins, J. (1982), *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*, (w:) J. Swift (red.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, s. 34–43.
- Cummins, J. (1992), *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children*, (w:) E. Bialystok (red.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 70–89.
- Cummins, J. (1995), *Heritage Language Teaching in Canadian Schools*, (w:) O. Garcia/ C. Baker (red.), *Policy and Practice in Bilingual Education. a Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 134–138.
- Dakowska, M./ M. Olpińska (red.) (2002), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i Instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa.
- Day, E.M. / S.M. Shapson (1996), *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Dąbrowska, M. (1992), *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*, (w:) B. Bokus/ M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 89–102.
- De Cillia, R. (1994), *Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Methoden bilingualen Sprachunterrichts*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner (red.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 11–22.
- De Houwer, A. (1995), *Bilingual Language Acquisition*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Backwell Publ., Oxford.
- Denison, N. (1984), *Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung*, (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.

- Diller, K.C. (1986), „Kompositionelle“ und „koordinierte Zweisprachigkeit, (w:) J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt (red.), Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, s. 19–25.
- Dimitrijević, N.R. (1965), a *Bilingual Child*, *English Language Teaching* 20, s. 23–28.
- Dorfmueller-Karpusa, K. (1993), *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- Douda, N. (1997), *Bilinguale Schulen in Österreichs Nachbarstaaten*, (w:) Bilingualer Unterricht oder Immersion?, *Materialy konferencji w Kazimierzu Dolnym*, 3.–6.03.1997, Bundesverwaltungsamt–Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 101–108.
- Doye, P./ D. Lüttge (1977), *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*, Westermann Verlag, Braunschweig.
- Edmondson, W./ J. House (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, A. Francke Verlag, Tübingen.
- Ehlich, K. (red.) (1996), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, 1975, Hermann Schroedel Verlag, Hannover.
- Ervin-Tripp, S./ Ch.E. Osgood (1986), *Zweitspracherwerb und Bilingualismus*, (w:) J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt (red.), Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, s. 12–18.
- Ervin-Tripp, S. (1973), *Some Strategies for the First Two Years*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 261–286.
- Fantini, A.E. (1985), *Language Acquisition of a Bilingual Child: a Sociolinguistic Perspective*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Fischer, G. (1994), *Bemerkungen zu bilingualen Unterrichts-Modellen in Osteuropa*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner (red.), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 46–53.
- Fishman, J.A. (1975), *Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*, Max Hueber Verlag, München.
- Fishman, J.A./ R.L. Cooper/ R. Ma (red.) (1971a), *Bilingualism in the Bario*, Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague – Paris.
- Fishman, J.A./ R.L. Cooper/ R. Ma (1971b), *Alternative Measures of Bilingualism*, (w:) J.A. Fishman/ R.L. Cooper/ R. Ma (red.). *Bilingualism in the Bario*, Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague – Paris.
- Fletcher, P./ B. MacWhinney (red.) (1995), *The Handbook of Child Language*, Backwell Publ., Oxford.
- Flor, A. (1995), *Creative Education for Bilingual Teacher*, (w:) O. Garcia/ C. Baker (red.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 237–244.

- Forns-Santana, M./ J. Gomez-Benito (1994), *The Cognitive, Linguistic and Adaptive Development and Academic Achievement of Pre-School Children within the Catalan Immersion Programme*, (w:) Ch. Lauren (red.), Evaluatig European Immersion Programs. From Catalonia to Finland, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 94–106.
- Franke, C. (1971), (przedruk w tłumaczeniu z: *Anthropos* 7. 663–676, 1912), *Über die erste Lautstufe der Kinder*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. a Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 40–43.
- Fthenakis, W.E./ A. Sonner/ R. Thru/ W. Walbinder (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Max Hueber Verlag, München.
- Garcia, O./ C. Baker (red.) (1995), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Gardner, R. C./ W.E. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Gardner, R.C. (1991), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, (w:) A.G. Reynolds (red.), Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 43–64.
- Garnica, O.K. (1973), *The Development of Phonemic Speech Perception*, (w:) T.E. Moore (red.), Cognitive Development and the Acquisition of Language, Academic Press, New York San Francisco London, s. 215–223.
- Genesee, F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Cambridge.
- Genesee, F. (1991), *Second Language Learning in School Setting: Lessons from Immersion*, (w:) A.G. Reynolds (red.), Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 183–202.
- Genesee, F. (1995), *The Canadian Second Language Immersion Program*, (w:) O. Garcia/ C. Baker (red.), Policy and Practice in Bilingual Education. a Reader Extending the Foundations, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 118–133.
- Gleitman, L.R./ J. Gillette (1995), *The Role of Syntax in Verb Learning*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), The Handbook of Child Language, Blackwell Publ., Oxford, s. 413–429.
- Gogolin, I. (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*, Bergmann/Helbig Verlag, Hamburg.
- Gogolin, I. (1995), *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen und Basel, s.104–109.
- Golinkoff, R.M./ K. Hirsch-Pasek (1995), *Reinterpreting Children's Sentence Comprehension: Toward a New Framework*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), The Handbook of Child Language, Blackwell Publ., Oxford, s. 430–461.
- Gompf, G./ U. Karbe (1995), *Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Handbuch

- Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Tübingen und Basel, 3. Auflage, s. 436–441.
- Gompf, G. (1975), *Englischunterricht auf der Primarstufe*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Gorosch, M./ C.-A. Axelsson (1964), *English Without a Book*, Cornelsen Verlag, Berlin, Bielefeld.
- Graf, P. (1987), *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Migrantenkinder*, Münchner Universitätschriften, Max Hueber Verlag, München.
- Grégoire, A. (1971), (przedruk w tłumaczeniu z: *Lingua* 1. s. 162–164, 168–169, 170–172, 1948), *L'apprentissage du langage*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 91–96.
- Grimm, H. (1973), *Strukturanalitische Untersuchung der Kindersprache*, Verlag Hans Huber, Bern.
- Grucza, F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontek/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań, s. 151–174.
- Grucza, F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 25–47.
- Gustavsson, R. (1994), *Comprehension and Production of the Immersion Language; Testing by Using a Puppet*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, *Tutkimuksia* No 185, Vaasa, s. 194–204.
- Gutschow, H. (1974), *Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts*, (w:) H. Sauer (red.), *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, s. 9–16.
- Hammer, W. (red.) (1990), *Deutsche Lehrer in aller Welt*, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Hanania, E./ H. Gradman (1977), *The Acquisition of English Structures: a Case Study of an Adult Native Speaker of Arabic in an English Speaking Environment*, *Language Learning* 27, s. 75–91.
- Haugen, E. (1987), *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hellwig, K.-G./ E.-A. Kröpelin/ A. Brander (1975), *Der Hannoversche Versuch zum Englischunterricht im Primarbereich und seine Weiterführung*, (w:) *Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, s. 27–113.
- Helms, E./ D. Möhle (1975), *Darstellung des FEU-Versuches in Förste und Osterode/Harz*, (w:) *Englisch im Primarbereich. Schulversuch und Schulreform. Berichte, Analysen, Ergebnisse*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, s. 147–163.
- Hepsöyler, E./ K. Liebe-Harkort (1991), *Muttersprache und Zweitsprache*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

- Herriot, P. (1974), *Einführung in die Psychologie der Sprache*, List Verlag, München.
- Hornby, P.A. (red.) (1977a), *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York.
- Hornby, P.A. (1977b), *Bilingualism: An Introduction and Overview*, (w:) P.A. Hornby (red.), *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York.
- Huibregste, I. (1994), *Late Immersion in the Netherlands: state of Affairs and Research Plans*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 137–153.
- Huxley, R./ E. Ingram (red.) (1971), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York.
- Hymes, D. (1971), *Competence and Performance in Linguistic Theory*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York, s. 3–28.
- Hymes, D. (1979), *Soziolinguistik*, Suhrkamp taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Iluk, J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ingram, D. (1976), *Phonological Disability in Children*, Edward Arnold, London.
- Inhelder, B./ B. Matalon (1972), *Die Untersuchung des Problemlösens und des Denkens*, (w:) H. Bonn/ K. Rohsmanith (red.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 14–79.
- Jakobson, R./ M. Halle, (1964), *Podstawy języka; autoryzowane wydanie polskie*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Jakobson, R. (1971), *Studies on Child Language and Aphasia*, Mouton, The Hague – Paris.
- Jonekeit, S./ B. Kielhöfer (1995), *Zweisprachige Kindererziehung*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Kaltenbacher, E. (1990), *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Eine Entwicklungsstudie, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Karasu, I. (1995), *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Kegel, G. (1987), *Sprache und Sprechen des Kindes*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Kent, R.D./ G. Miolo (1995), *Phonetic Abilities in the First Year of Life*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 303–334.
- Koschat, F./ G. Wagner (red.) (1994), *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.
- Kraft, B. (1996), *Das Konzept der Sprechhandlung als Analysekategorie in entwicklungspragmatischen Untersuchungen*, (w:) K. Ehlich (red.), *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 53–66.

- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- Krützfeld, W. (1990), *Deutsche Schule in Japan, Tokyo*, (w:) W. Hammer (red.), 1990, Deutsche Lehrer in aller Welt, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Kuchl, I./ S. Simpson (1994), *Vienna Bilingual Schooling*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner (red.), Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 223–227.
- Kuhs, K. (1989), *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Kurcz, I. (1976), *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, PWN, Warszawa.
- Kurcz, I. (1992), *Język a psychologia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kurcz, I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Lambeck, K. (1984), *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Lambert, W.E. (1977), *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*, (w:) P.A. Hornby (red.), Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications, Academic Press, New York, s. 15–27.
- Lambert, W.E. (1982), *Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung*, (w:) J. Swift, (red.), Bilinguale und Multikulturelle Erziehung, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, s. 44–50.
- Lambert, W.E./ R.G. Tucker (1972), *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Larsen-Freeman, D./ M. Long (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London – New York.
- Lauren, Ch. (red.) (1994a), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa.
- Lauren, Ch. (1994b), *Sprachbad oder Immersion—eine kanadische (Neu-)Erfindung*, (w:) F. Koschat/ G. Wagner (red.), Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, s. 23–29.
- Lebrun, N./ B.H. Baetens Hugo (1993), *Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg*, (w:) Baetens Beardsmore, Hugo (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 101–120.
- Leman, J. (1993), *Bicultural Programmes in the Duch-Language School System in Brussels*, (w:) B.H. Baetens (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 86–99.
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, John Wiley i Sons, Inc., New York – London – Sydney.
- Leopold, W.F. (1971a), (przedruk z: Word 4. 173–80, 1948), *Semantic Learning in Infant Language*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language*. a

- Book of Reading, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 96–102.
- Leopold, W.F. (1971b), (przedruk z: *Language Learning* 5. 1–14, 1953), *Pattering in Children's Language Learning*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 134–142.
- Leopold, W.F. (1971c), (przedruk z: *Word* 4. 1–17, 1948), *The Study of Child Language and Infant Bilingualism*, (w:) A. Bar-Adon, Aaron/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 1–13.
- Ligęza, M. (1992), *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, (w:) B. Bokus/ M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 181–201.
- List, G. (1972), *Psycholinguistik. Eine Einführung.*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Locke, J. (1995), *Development of the Capacity for Spoken Language*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 278–302.
- Lovell, K. (1972), *Die Entwicklung (natur-)wissenschaftlicher Begriffe*, (w:) H. Bonn/ K. Rohsmanith (red.), *Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 241–284.
- Łobacz, P. (1996), *Polska Fonologia Dziecięca. Studia fonetyczno-akustyczne*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa.
- Mackey, W.F./ T. Andersson (red.) (1977), *Bilingualism in Early Childhood*. Papers from a Conference on Child Language, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Mackey, W.F. (1972), *Bilingual Education in a Binational School. a Study of Equal Language Maintenance through Free Alternation*, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Mackey, W.F. (1977), *Introduction*, (w:) W.F. Mackey/ T. Andersson (red.), *Bilingualism in Early Childhood*. Papers from a Conference on Child Language, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, s. 1–7.
- Macnamara, J. (1977), *Cognitive Strategies of Language Learning*, (w:) W.F. Mackey/ T. Andersson (red.), *Bilingualism in Early Childhood*. Papers from a Conference on Child Language, Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, s. 19–27.
- Macnamara, J. (1986), *Bilingualismus und Denken*, (w:) J. Raith/ R. Schulze/ K.-H. Wandt (red.), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart, s. 26–39.
- MacNeil, M. (1994), *Immersion Models in Use in Gaelic Medium Education in Scotland*, (w:) Ch. Lauren (red.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, Tutkimuksia No 185, Vaasa, s. 128–136.
- Malakoff, M./ K. Hakuta (1992), *Translation Skill and Multilingual Awareness in Bilinguals*, (w:) E. Bialystok (red.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 141–166.

- Mäsch, N. (1993), *The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective*, (w:) B.H. Baetens (red.), European Models of Bilingual Education, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s. 155–172.
- Mäsch, N. (1998a), *Deutsche bilinguale Gymnasien in einem zusammenwachsenden Europa*, Referat vorbereitet für die Tagung der Spezialgymnasien in MOE, Köln.
- Mäsch, N. (1998b), *Zielsprache als Partnersprache*, (w:) Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce. Materiały konferencji w Krokowej k. Gdańska, 6.–9.06.1998, Bundesverwaltungsamt–Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 21–44.
- McCarthy, D. (1971), (przedruk z: Monroe, W.S. red., *Encyclopedia of Educational Research*, 1950, s. 165–72), *Language Development*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. a Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 104–116.
- McLaughlin, B. (1984), *Second-Language Acquisition: Volume 1. Preschool Children*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- McNeill, D. (1970), *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics*, Harper i Row, Publishers, New York – Evanston – London.
- Mehler, J. (1971), *Studies in Language and Thought Development*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York, s. 201–230.
- Menn, L./ C. Stoel-Gammon (1995), *Phonological Development*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 335–359.
- Menyuk, P. (1969), *Sentences Children Use*, The M.I.T. Press, Cambridge, London.
- Miller, W.R./ S.M. Ervin (1971) (przedruk z: Bellugi-Klima, Ursula i Brown, Roger red., *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Ser.No. 92, 29.9–34, 1964), *The Development of Grammar in Child Language*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. a Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 321–343.
- Mitchell, R./ F. Myles (1998), *Second Language Learning Theories*, Arnold London & Oxford University Press, London.
- Moore, T.E. (red.) (1973), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London.
- Morgen, D. (1997), *Zweisprachige Schulen im Elsaß*, (w:) *Bilingualer Unterricht oder Immersion?*, Materiały konferencji w Kazimierzu Dolnym, 3.–6.03.1997, Bundesverwaltungsamt–Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 77–99.
- Müller, N. (1990), *Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finitheitsmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 127–151.
- Müller-Schneck, E. (2002), *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Płn.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty*

- dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponadpodstawowych*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i Instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s.154–168.
- Multańska, M. (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska, (red.), Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i Instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 10–14.
- Neufeld, G. (1977), *Language Learning Ability in Adults: a Study on the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features*, Working Papers an Bilingualism 12, s. 45–60.
- Nowa Szkoła. Wspieranie kariery ucznia*. Materiał informacyjny o programie Nowa Szkoła, 1997, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Ohnesorg, K. (red.) (1972), *Colloquium Paedolinguisticum*, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics. Held at Brno, 14–16 October 1970, Mouton, The Hague – Paris.
- Oksaar, E. (red.) (1984a), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Oksaar, E. (red.) (1987a), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Oksaar, E. (1972), *Zum Erwerb der estnischen Quantitätsregeln im zweisprachigen Milieu*, (w:) K. Ohnesorg (red.), *Colloquium Paedolinguisticum*, Proceedings of the First International Symposium of Paedolinguistics. Held at Brno, 14–16 October 1970, Mouton, The Hague – Paris.
- Oksaar, E. (1984b), „*Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*“ *im Lichte individuumszentrierten Forschung*, (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin, s. 243–266.
- Oksaar, E. (1987b), *Grüssen, Bitten und Danken bei zweisprachigen Kindern: Zum Erwerb der interaktionalen Kompetenz in Eltern–Kind–Interaktion*, (w:) E. Oksaar (red.), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 183–210.
- Oksaar, E. (1987c), *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Olmsted, D.L. (1971), (przedruk z: Language 42.531–535, 1966), a *Theory of the Child's Learning of Phonology*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 360–364.
- Olpińska, M. (2002), *Organizacja grup dwujęzycznych w polskim przedszkolu*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i Instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s.44–63.

- Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, 1993, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Paivio, A. (1991), *Mental Representation in Bilinguals*, (w:) A.G. Reynolds (red.), Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 113–125.
- Papert, S. (1996), *Burze mózgow. Dzieci i komputery*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.
- Parodi, T. (1990), *Funktionale Kategorien im bilingualen Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb*, (w:) M. Rothweiler (red.), Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 152–165.
- Patkowski, M.S. (1980), *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language*, *Language Learning* 30, s. 449–472.
- Pelz, M. (1974), *Französisch in der Grundschule*, (w:) H. Sauer (red.), Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, s. 71–90.
- Penner, Z. (1990), *On the Acquisition of Verb Placement and Verb Projection Raising in Bernese Swiss German*, (w:) M. Rothweiler (red.), Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 166–189.
- Peters, A.M. (1995), *Strategies in the Acquisition of Syntax*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 462–482.
- Piaget, J./B. Inhelder (1972), *Die intellektuellen Operationen und ihre Entwicklung*, (w:) H. Bonn/ K. Rohsmanith (red.), Studien zur Entwicklung des Denkens im Kinderalter, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 80–138.
- Piaget, J. (1969), *Nachahmung, Spiel und Traum*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Piontek, J./ A. Wiercińska (red.) (1993), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- Preyer, W. (1971), (z: W. Preyer, *Die Seele des Kindes*, Leipzig 1882), *History of the Development of Speech*, (w:) A. Bar-Adon/ W. Leopold (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 29–32.
- Program wychowania w przedszkolu*, 1992, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Prokop, M. (1997), *Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada—ein Beispiel für „Partial Immersion“*, (w:) Bilingualer Unterricht oder Immersion?, Materiały konferencji w Kazimierzu Dolnym, 3.–6.03.1997, Bundesverwaltungsamt–Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, s. 29–76.

- Przetacznik-Gierowska, M. (1992), *Struktura i organizacja dialogów dzieci w sytuacji zadaniowej*, (w:) B. Bokus/ M. Haman, Maciej (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 15–40.
- Pulvermüller, F./ J.H. Schumann (1994), *Neurobiological Mechanism of Language Acquisition*, *Language Learning* 44.4, s. 681–734
- Radford, A. (1995), *Phrase Structure and Funcional Categories*, (w:) P. Fletcher/ B. MacWhinney (red.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publ., Oxford, s. 483–507.
- Raith, J./ R. Schulze/ K.-H. Wandt (red.) (1986), *Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung*, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart.
- Ramge, H. (1975), *Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Reynolds, A.G. (red.) (1991), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Rieck, B.-O. (1989), *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Roeper, T. (1973), *Conecting Children's Language and Linguistic Theory*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 187–196.
- Rosch, E.H. (1973), *On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 111–144.
- Rothweiler, M. (red.) (1990), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, *Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Rowlands, D. (1974), *Foreign Languages in the Primary School*, (w:) H. Sauer, (red.), *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, s. 91–111.
- Rytel, J. (1992), *Pragmatyka negacji u dzieci w wieku przedszkolnym*, (w:) B. Bokus/ M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 165–180.
- Sauer, H. (red.) (1974), *Englisch auf der Primarstufe. Texte und Informationen zum Frühbeginn des FS-Unterrichts*, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.
- Saunders, G. (1982a), *Bilingual Children. Guidance for the Family*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Saunders, G. (1982b), *Der Erwerb einer zweiten „Muttersprache“ in der Familie*, (w:) J. Swift (red.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg, s. 26–33.
- Schleicher, A. (1971), (przedruk z: *Beiträge zur Vergleichenden Sprachforschung* 2. 497–498, 1861; Supplement 4. 128, 1865), *Some Observations Made on Children (1861–62)*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 19–20.

- Schleier, I. (1996), *Phonologie und Kindersprachforschung*, (w:) K. Ehlich (red.), Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 121–134.
- Schlesinger, I.M. (1971), *Learning Grammar: From Pivot to Realization Rule*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London, New York, s. 79–94.
- Schönplflug, U. (1977), *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*; Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Schultze, F. (1971), (przedruk w tłumaczeniu z: F. Schultze, *Die Sprache des Kindes, eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes*, Leipzig 1880, s. 44–46), *The Speech of the Child*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 28–29.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Shugar, G.W. (1992), *Uczestnictwo dzieci w procesach nauczanie–uczenie się*, (w:) B.Bokus/ M. Maciej (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 65–88.
- Shugar, G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy*, Wyd. Energeia, Warszawa.
- Sinclair, H. (1971), *Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition: Models and Methods*, Academic Press, London – New York, s. 121–135.
- Sinclair-de Zwart, H. (1973), *Language Acquisition and Cognitive Development*, (w:) T.E. Moore (red.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Academic Press, New York – San Francisco – London, s. 9–26.
- Singelton, D. (1989), *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Skutnabb-Kangas, T. (1987), *Bilingualismus or Not. The Education of Minorities*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Slama-Cazacu, T. (1984), (1. wydanie: 1957, Bukarest), *Das Verhältnis von Denken und Sprache bei Vorschulkindern (3–7 Jahre)*, Akademie Verlag, Berlin.
- Slobin, D.I. (red.) (1985a), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 1: The Data; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Slobin, D.I. (1971), (przedruk z: Riegel, K. red., *The Development of Language Functions*, University of Michigan Language Development Program, 1965), *Grammatical Development in Russian-speaking Children*, (w:) A. Bar-Adon, Aaron/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 343–349.
- Slobin, D.I. (1974), *Einführung in die Psycholinguistik*, Scriptor Verlag, Kronberg – Taunus.
- Slobin, D. I. (1985b), *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making-Capacity*, (w:) D.I. Slobin (red.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 2: Theoretical Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 1157–1256.

- Słonzewska, E. (1992), *Przeciwstawianie się partnerowi. Rola zjawiska w rozwoju interakcji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, (w:) B. Bokus/ M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 151–164.
- Smith, N.V. (1973), *The Acquisition of Phonology: a case study*, Cambridge University Press.
- Smoczyńska, M. (1985), *The Acquisition of Polish*, (w:) D.I. Slobin (red.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition; Volume 1: The Data*, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 595–686.
- Smoczyńska, M. (1992), *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, (w:) B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 203–228.
- Snow, C.E./ M. Hoefnagel-Höhle (1978), *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning*, (w:) *Child Development* 49, s. 1114–1128.
- Snow, C.E./ M. Hoefnagel-Höhle (1979), *Individual Differences in Second-Language Ability: a Factor Analytic Study*, *Language and Speech* 22, s. 151–162.
- Sondergaard, B. (1993), *The Problem of Pedagogy versus Ideology: The Case of a Danish-German Bilingual School-Type*, (w:) H.B. Beardsmore, (red.), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, s.66–85.
- Stawna, M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Stern, C./ W. Stern (1975), (1. wydanie: 1907), *Die Kindersprache*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Swain, M./ S. Lapkin (1991), *Additive Bilingualism and French Immersion education: The Roles of Language Proficiency and Literacy*, (w:) A.G. Reynolds (red.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Lawrence Erlbaum Associates, London, s. 203–216.
- Swift, J. (red.) (1982), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Verlag Königshausen + Neumann, Würzburg.
- Szagan, G. (1983), *Bedeutungsentwicklung beim Kind–Wie Kinder Wörter entdecken*, Urban i Schwarzenberg, München – Wien – Baltimore.
- Thalmann, H.-Ch. (1996), *Die Identitätsentwicklung bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien*, (w:) U. Coburn-Staege/ M. Zirkel (red.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd, s. 61–68.
- Tiedemann, D. (1971), (*Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*, 1787, przedruk w tłumaczeniu z: C. Murchison/ S.K. Langer, Tiedeman's Observations on the Development of the Mental Faculties of Children, *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology* 34. 205–230, 1927), *Observations on the Development of the Mental Faculties of Children*, (w:) A. Bar-

- Adon/ L.Werner (red.), *Child Language. a Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 13–17.
- Tracy, R. (1990), *Spracherwerb trotz Input*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 22–49.
- Tracy, R. (1991), *Sprachliche Strukturenentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Velten, H.V. (1971), (przedruk z: *Language* 19. 281–292, 1943), *The Growth of Phonemic and Lexical Patterns in Infant Language*, (w:) A. Bar-Adon/ L. Werner (red.), *Child Language. A Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 82–91.
- Verrips, M. (1990), *Models of Development*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 11–21.
- Vildomec, V. (1971), (przedruk z: Vildomec V., 1963, *Multilingualism*, Leyden, s. 25–26), *Multilingualism*, (w:) A. Bar-Adon, Aaron/ L. Werner (red.), *Child Language. a Book of Reading*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, s. 300–302.
- Wandruszka, M. (1984), „*Sprachkontakte*“ *bedeutet Sprachmischung*, (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin, s. 64–75.
- Watkins, A. (1996), *Besondere Erziehungsbedürfnisse und Ethnizität: Der Synergieeffekt*, (w:) U. Coburn-Staege/ M. Zirkel (red.), *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*, Gmünder Hochschulreihe, Band 12, Schwäbisch Gmünd, s. 69–76.
- Watson, I. (1992), *Phonological Processing in Two Languages*, (w:) E. Bialystok (red.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 25–48.
- Weber, R. (1993), *Bilingualer Erdkundeunterricht und internationale Erziehung*, Diss. an der Ruhr-Uni. Bochum, Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik, Nürnberg.
- Weeks, L.A. (1990), *Cross-linguistic Research on Early Grammatical Mapping*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 50–86.
- Weinreich, U. (1974), (1. wydanie: 1953, New York), *Language in Contact. Findings and Problems*, Mouton, The Hague – Paris.
- Weissenborn, J. (1990), *Functional Categories and Verb Movement: The Acquisition of German Syntax Reconsidered*, (w:) M. Rothweiler (red.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 190–224.

- Werlen, E. (2002), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach 1–4*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska, (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 64–88.
- Westphal, K. (1998), *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten. Bericht zum deutsch-französisch bilingualen Kindergarten „Rappelkiste“ in Rostock*, *Englisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität, Kiel*.
- Wode, H. (1974), *Natürliche Zweisprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven*, (w:) *Linguistische Berichte* 32., s. 15–36.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Wode, H. (1998), *IM Teaching: a European Perspective*, Referat vorbereitet für die International Conference on Immersion in Trento, Italien vom 07.05.1998–09.05.1998.
- Wode, H. (2000), *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, *Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Sokrates Comenius, Kiel*.
- Wode, H. (2002), *Wielojęzyczność w przedszkolu i szkole podstawowej–szansa czy ryzyko?*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 15–43.
- Wölck, W. (1984), *Prozesse natürlicher Zweisprachigkeit*, (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, Walter de Gruyter, Berlin.
- Wolff, D. (2002), *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzycznych*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji Zakładu Glottodydaktyki ILS UW i instytutu im. Goethego, 14–15.02.2002, Warszawa, s. 128–153.
- Wygotsky, L.S. (1981) (1. wydanie: 1934), *Denken und Sprechen*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.