

Postawa najbliższego otoczenia a rozwój kompetencji interakcyjnej dziecka bilingwalnego. Studium przypadku

Streszczenie: W niniejszej pracy zostanie omówione zagadnienie interakcji w przypadku bilingwalnego dziecka. Na progres bądź regres kompetencji interakcyjnej dziecka ma wpływ postawa jego najbliższego otoczenia. Opisanie przypadku czteroipółletniej dziewczynki wychowywanej w rodzinie dwujęzycznej pozwoli określić, jak kształtuje się jej słownik oraz aktywność językowa. Zbadanie rozwoju językowego dziewczynki w języku polskim oraz języku francuskim pozwoli także ocenić, czy kompetencje w tych językach są na przybliżonym poziomie. Badanie tym samym testem słownika dziecka w obu językach daje podstawę do ustalenia, czy ewentualny słaby rozwój języka dziecka dwujęzycznego w jego drugim (niedominującym) języku, faktycznie wpływa na słabszą kompetencję interakcyjną. Przeprowadzenie wywiadu z rodzicami dziecka oraz obserwacja zachowania członków rodziny podczas konkretnych ćwiczeń miała pomóc odpowiedzieć na pytanie, jaki wpływ na podejmowanie interakcji przez dziecko ma jego najbliższe otoczenie.

Na każdym kroku wchodzimy w dialog, który już w swojej istocie polega na *interakcji*. To, iż chcemy do kogoś mówić, wynika w dużym stopniu z tego, że jesteśmy istotami społecznymi, nastawionymi na bycie aktywnymi uczestnikami procesu komunikacji. Już dzieci czują potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, by podzielić się – początkowo nieporadnie – tym, czego doświadczają, co jest dla nich ważne, o czym chciałyby opowiedzieć. Proces *interakcji* w rodzinach dwujęzycznych jest bardziej skomplikowany niż w rodzinach, w których wszyscy posługują się jednym językiem i pochodzą z tego samego kręgu kulturowego. Dziecko, wychowywane w dwujęzycznym środowisku, pod względem inicjowania wypowiedzi jest w znacznie trudniejszej sytuacji niż jego koledzy, którzy są stymulowani do wypowiadania się wyłącznie w języku polskim.

Rzadko zastanawiamy się nad tym, że to, w jaki sposób komunikujemy się z dzieckiem, wpływa na poziom rozwoju jego *kompetencji interakcyjnej*. Relacje zachodzące między najbliższym otoczeniem a dzieckiem także nazywamy *interakcją*. Niezaprzeczalnie to rodzina, rodzeństwo, środowisko przedszkolne kształtują postawę komunikacyjną młodego człowieka. Jak ważne są właściwe strategie postępowania wobec dziecka, będę starała się udowodnić na przykładzie studium przypadku, który omówię w niniejszym artykule. Na

podstawie wyników przeprowadzonych przeze mnie analiz – za pomocą m.in. *Testu Słownika Dziecka* Zbigniewa Tarkowskiego, a także wybranych zadań z arkusza badań dla dzieci z przedszkoli dwujęzycznych autorstwa Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk, dokonałam oceny *kompetencji językowej i komunikacyjnej* dziewczynki. Scharakteryzowałam aktywność językową dziecka, które mówi w języku polskim oraz francuskim. Te wnioski połączyłam z wiedzą dotyczącą postawy rodziców w codziennej komunikacji i próbowałam zastanowić się, czy konkretne zachowania rodziców na tym etapie rozwoju dziecka mogą wpływać na progres bądź regres *kompetencji interakcyjnej* w danym języku.

Moim celem było sprawdzenie między innymi, czy czteroipółletnia dziewczynka jest świadoma tego, że mówi dwoma językami, czy potrafi połączyć konkretny język z danym krajem oraz czy fakt, iż od urodzenia słyszy dwa języki, w których próbuje się komunikować z bliskimi osobami, sprawia, że w wieku czterech i pół lat jej sprawność w języku polskim jest wysoka, przeciętna, a może niska. Dzięki stworzeniu profilu rozwoju słownika dziecka będę mogła zastanowić się nad tym, na ile postawa najbliższego otoczenia dziecka bilingwalnego wpływa na lepszą bądź słabszą komunikację z otoczeniem.

Czym jest dwujęzyczność?

Istnieje bardzo wiele definicji dotyczących *bilingwizmu*. Wielu badaczy przyjmuje niejednakowe stanowiska w definiowaniu powyżej wskazanego terminu. Autorzy, objaśniając znaczenie dwujęzyczności, często poszerzają albo zawężają poziom opanowania drugiego języka, *kompetencje językowe i komunikacyjne* oraz sprawności, jakie powinna posiadać osoba bilingwalna.

Dwujęzyczność – jak pisze Małgorzata Rocławska-Daniluk (2011:11) – „dotyczy specyficznie ludzkiej umiejętności w zakresie posługiwania się dwoma językami”. Jeśli drugi język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia, to mówimy o dwujęzyczności równoczesnej, a gdy później, wtedy o sukcesywnej (Kurcz 2007:21).

Z całą pewnością dwujęzyczność wychodzi z założenia o istnieniu dwóch odrębnych systemów językowych to jest: „»języka pierwszego/podstawowego« (L1), czyli pierwszego poznanego języka, którym jednostka posługuje się tak jak »native speaker« oraz »języka drugiego/inny« (L2), czyli języka nabytego w drugiej kolejności” (Błasiak-Tytuła 2011:58). Marzena Błasiak-Tytuła, zgadzając się z Hugo Baetens Beardsmorem (1986:1), powtarza za nim, iż „bilingwizm jest pojęciem o otwartej semantyce, a wielość definicji dwujęzyczności daje każdemu badaczowi możliwość wyboru takiej, która jest dla niego i jego badań najwłaściwsza. Nie ulega wątpliwości, że badania dotyczące *bilingwizmu* winny mieć

charakter interdyscyplinarny i brać pod uwagę oprócz aspektu lingwistycznego, również aspekt społeczny, psychologiczny i kulturowy”.

Wychowanie od samego początku w dwóch językach czy liczne kontakty z bliskimi w różnych częściach świata sprzyjają temu, że dziecko nabywa zdolność do komunikowania się w więcej niż jednym języku. Małgorzata Rocławska-Daniluk omawia różne przyczyny dwujęzyczności, wskazując, iż „prowadzą [one] do zróżnicowanego rozwoju szeroko pojętej świadomości językowej i sfery poznawczej dziecka” (Rocławska-Daniluk, 2011:13).

W dzisiejszych czasach *bilingwizm* równoczesny jest bardzo częstym zjawiskiem. Dzieci, które od urodzenia mają możliwość równoczesnego kontaktu z dwoma językami są z pewnością w lepszej sytuacji od osób, które później przyswajają drugi system językowy. Oczywiście sprawność językowa zależy od licznych czynników, takich jak używanie języka w domu, przedszkolu lub szkole oraz w rozmowach z otoczeniem. Tylko konsekwencja najbliższych i uświadomienie sobie przez opiekunów ogromnej odpowiedzialności za rozwój obu języków dziecka może pomóc rozwinąć sprawność językową w każdym z nich oraz gwarantuje wzbogacenie jego słownictwa.

Interakcja między dzieckiem a jego najbliższym otoczeniem

O *umiejętności interakcyjnej* dotyczącej możliwości „nawiązywania, podtrzymywania i kończenia rozmowy” znajdziemy wiele informacji w literaturze psycholingwistycznej (Skudrzyk, Warchała, 2001:105). Przyswajanie kodu językowego przez dziecko, a więc akwizycja języka¹, nieodzownie wiąże się z udziałem innych osób, najczęściej dorosłych. Na charakter społeczny tych działań zwraca uwagę wielu autorów, m.in. Shugar (1983:279), Skudrzyk, Warchała (2001:101). Warto zauważyć, że dziecko w *interakcjach* z drugim człowiekiem wzbogaca nie tylko swój słownik, ale zdobywa także wiele informacji na temat wszystkiego, co go otacza. W ten sposób nie tylko uczy się nowych słów, ale także kształtuje konkretny obraz świata (Skudrzyk, Warchała, 2001:102). Dziecko, które stawia pierwsze kroki w procesie komunikacji, dopiero uczy się, w jaki sposób poszukiwać informacji i co najważniejsze, jak je wykorzystywać. Dorośli są dla dzieci wzorem, który bardzo często pragną naśladować, dlatego tak ważne, by opiekunowie brali odpowiedzialność za to jak często oraz co i w jaki sposób mówią do dzieci.

¹ „Sformułowanie »akwizycja języka« łączy w sobie znaczenie zarówno przyswajania, jak i uczenia się języka, a wiąże się to z tym, że procesy te raczej nie występują oddzielnie w »czystej postaci«” (Rocławska-Daniluk 2011:13).

W rozmowie mamy do czynienia z wzajemną *interakcją* osób uczestniczących w dialogu, którzy „w tym samym czasie tworzą wspólną sytuację oraz znaczenia” (Skudrzyk, Warchała, 2001:103). Uczestnicy konwersacji nie tylko dostosowują się do siebie podczas rozmowy, ale także reagują na swoje wypowiedzi, np. dopowiadając myśli. W przypadku dzieci dwujęzycznych wejście w proces *interakcji* jest możliwe tylko wtedy, gdy dysponują odpowiednią (wystarczającą) *kompetencją językową*, która daje im pewność siebie, a zatem możliwość swobodnego rozpoczęcia i prowadzenia rozmowy. Dziecko, które wychowuje się w rodzinie dwujęzycznej, od początku gromadzi słowa z dwóch systemów językowych, które następnie wykorzystuje w zależności od tego, do kogo kieruje swoją wypowiedź. Należy jednak zwrócić uwagę, że dysproporcje w kontaktach w drugim języku mogą powodować stopniowe obniżanie się, a nawet zanik *kompetencji interakcyjnej* w tym języku. Bywa, że sytuacji tej sprzyja najbliższe otoczenie, które nie ma czasu i silnej motywacji, by stymulować aktywność językową dziecka w drugim języku, w którym dziecko nie posługuje się w większości sytuacji (np. w przedszkolu czy na podwórku) z racji miejsca zamieszkania. Taka sytuacja sprawia, że otoczenie dziecka nieświadomie, a czasem z pełną świadomością sprzyja sytuacji, w której dziecko zniechęca się do mówienia w drugim języku. Tę sytuację spróbowałam zbadać na przykładzie polsko-francuskiej dziewczynki, której rozwój miałam możliwość obserwować od dwóch lat.

Kompetencja językowa

O *kompetencji językowej* pisał wybitny amerykański językoznawca Noam Chomsky, który zwracał uwagę na to, że każdy, kto posługuje się językiem posiada wrodzony i nieświadomy mechanizm językowy, który jego zdaniem pozwala budować zdania poprawne gramatycznie i odróżniać je od błędnych wypowiedzeń. *Kompetencja językowa* świadczy więc o opanowaniu systemu języka. Z kolei Dell Hymes zwracał uwagę na *kompetencję komunikacyjną*, która zawiera nabyte reguły językowych zachowań społecznych. Człowiekowi nie wystarczy jedna kompetencja, tak naprawdę istotne jest uzupełnianie się obu kompetencji oraz innych sprawności społecznych, sytuacyjnych, pragmatycznych, które dotyczą na przykład kompetencji kulturowej. Stanisław Grabias także zwracał uwagę na fakt, że komunikację językową warunkują kompetencje: językowa, komunikacyjna oraz kulturowa (Grabias 2002:37).

Zbigniew Tarkowski definiował *kompetencję językową* jako zdolność do „rozumienia dowolnej ilości zdań; rozstrzygnięcia o identyczności dwu wyrażen; orzekania, czy dane wyrażenie należy do właściwego języka; wyrokowania o formalnych podobieństwach;

stwierdzenia równości znaczeń dwu różnych wyrażen; stwierdzenia wieloznaczności jednego wyrażenia; rozstrzygnięcia o stopniu dewiacyjności wyrażen” (Tarkowski, 2001: 8). Zdaniem badacza, *kompetencja lingwistyczna* zależna jest od biologicznych uwarunkowań, z kolei *kompetencja komunikacyjna* jest rezultatem socjalizacji (Tarkowski, 2001: 9).

Z *kompetencją językową* wiąże się termin *słownik* czy *słownictwo*. W niniejszej pracy przyjmę za Zbigniewem Tarkowskim, iż „słownik dziecka jest to ogół wyrazów, którymi dysponuje dziecko w zależności od wieku, doświadczenia, inteligencji i sprawności językowej” (Tarkowski, 2009: 4).

Metody badania dwujęzycznego dziecka

Dla potrzeb analizy porównawczej stopnia rozwoju słownika dziecka w jego języku prymarnym (polskim) i sekundarnym (francuskim) została wykorzystana metoda, która łączy cechy badań podłużnych (badane jest jedno dziecko) i poprzecznych (badaniu poddany jest więcej niż jeden słownik dziecka).

W niniejszej pracy zdecydowałam się przedstawić wnioski dotyczące słownika, jakim dysponuje czteroipółletnie dziecko na dzień dzisiejszy zarówno w języku polskim, jak i francuskim (między innymi na podstawie *Testu Słownika Dziecka* opracowanego przez Zbigniewa Tarkowskiego). Regularna, dziewięciomiesięczna praca z dziewczynką pozwoliła mi ocenić nie tylko świadomość językową dziecka, ale przede wszystkim aktywność językową w obu językach oraz sprawność w języku wiodącym.

Test Słownika Dziecka w języku polskim został przeprowadzony przeze mnie, natomiast test badający słownik w języku francuskim wykonał tata dziewczynki, który jest Francuzem. Przy badaniu byłam obecna wraz z mamą Zuzi, dzięki czemu na bieżąco mogłam zapisywać i tłumaczyć odpowiedzi, jakich udzieliła dziewczynka. To samo badanie (*TSD*), ale w języku polskim, przeprowadziłam dwa tygodnie wcześniej z dziewczynką. Tata Zuzi przystąpił do przeprowadzenia badania w języku francuskim dopiero po tym jak udzieliłam konkretnych wskazówek co do sposobu wykonywania badania. Oceny wypowiedzi dziecka dokonałam pod kątem klucza przyjętego przez Tarkowskiego. Ten sam test, który wykonywałam w języku polskim, został przetłumaczony na język francuski przez mamę Zuzi, która biegle mówi w tym języku. Odwrotny zabieg został dokonany w stosunku do odpowiedzi dziewczynki w języku francuskim. Przystępując do oceny stopnia rozwoju języka Zuzi dysponowałam więc zebranymi danymi, wynikającymi z przeprowadzenia bliźniaczych testów w obu jej językach. Test prowadzony równolegle w obu językach (zawsze w mojej obecności), pozwala wykluczyć zmienną zaburzającą, sprowadzającą się do tego, że badania

w jednym języku dokonuje specjalista, a w drugim rodzic. Niezależnie od powyższego możliwość zniekształcenia badania została zminimalizowana w ten sposób, że po pierwsze, do każdego zadania są jasne i bardzo szczegółowe polecenia, ściśle według których badający postępuje, po drugie, również interpretacja wyników odbywa się według wystandardyzowanego klucza. Metoda, w znaczeniu sposobu zebrania danych do późniejszej analizy przez specjalistę, spełnia więc wszystkie kryteria naukowości, jest mierzalna oraz pozbawiona błędów.

Zatem w niniejszej pracy bazuję na metodzie indywidualnego przypadku, która skupia się na ukazaniu jednostki „uwikłanej w określone sytuacje wychowawcze” (Pilch, Wujek, 1974: 62). Narzędziem badawczym w niniejszej pracy, czyli „instrumentem służącym do technicznego gromadzenia danych z badań” (Pilch, Wujek, 1974: 57) są wybrane przeze mnie kwestionariusze badań (*Test Słownik Dziecka*), arkusze obserwacyjne – arkusz badań dla dzieci z przedszkoli dwujęzycznych autorstwa Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk, a także dyktafon oraz kamera.

Rozwój słownika dziecka dwujęzycznego w wieku 4 lat

Zbigniew Tarkowski, powołując się na Polańskiego przytoczył wyniki zagranicznych badań, z których wynika, że „średni wskaźnik słów używanych w wieku czterech lat wynosi 1 600 wyrazów. Rocznie wzrasta o około 700 wyrazów, choć tempo tego rozwoju jest indywidualnie zróżnicowane” (Tarkowski, 2009: 10).

Maria Zarębina dokonała opisu rozwoju systemu słownikowego i semantycznego u dzieci. Biorąc pod uwagę kształtowanie się słownika dziecka wyróżniła trzy warstwy [etapy] słownikowe, które szczegółowo opisała. Pierwsza warstwa słownikowa odnosi się do najwcześniejszych słów dziecka. Badaczka wyróżniła w tym okresie przewagę rzeczowników oraz wykrzykników, zwróciła także uwagę na zdecydowanie mniejszą liczbę czasowników (Porayski-Pomsta 2009: 25). Rzeczowniki w tym stadium dotyczą: „nazwy osób bliskich, imion własnych, nazwy zwierząt domowych, ubrań, części ciała” (Tarkowski, 1991: 10). Dopiero od drugiego roku życia można mówić o bardzo szybkim zwiększaniu się zasobu słownictwa w porównaniu do poprzedniego stadium – rozszerza się liczba rzeczowników, czasowników, następuje utrwalenie przymiotników, przysłówków oraz zaimków, które wcześniej pojawiały się sporadycznie. Zdecydowanie dominują jednak rzeczowniki, które najczęściej nazywają: „bliskie osoby, zwierzęta, potrawy, napoje, części ciała, pomieszczenia mieszkalne, zabawki, meble, środki lokomocji, nazwiska i przezwiska” (Tarkowski, 1991: 11). W drugiej warstwie słownikowej powiększa się liczba rzeczowników i czasowników,

„umacnia się klasa wyrazów nazywających, utrwalają się, występujące śladowo w poprzednim okresie, wyrazy sekundarnie nazywające: przymiotniki i przysłówki, oraz wyrazy wskazujące: zaimki” (Porayski-Pomsta, 2009: 26). W trzeciej warstwie następuje umocnienie wyrazów występujących w drugiej warstwie. Pojawiają się wtedy nazwy: „zawodów, przedmiotów, budynków, pojazdów, przetworów, narzędzi, pojęć geograficznych i czasu” (Tarkowski 1991:11).

Zarówno Zbigniew Tarkowski, jak i Józef Porayski-Pomsta przedstawili zaproponowaną przez Zarębinę periodyzację rozwoju słownika dziecka w wieku do lat 7, która ma ogromną wartość diagnostyczną. Pomaga ona wskazać, na jakim etapie rozwoju słownictwa jest dana osoba.

Historia przypadku

Czteroletnia Zuzia przyszła na świat w rodzinie mieszanej, gdzie ojciec jest Francuzem a mama Polką. Rodzice zdecydowali się mieszkać w Polsce, ale często wyjeżdżają do Francji, między innymi do dziadków oraz krewnych. Stryj dziewczynki mieszka we Francji i ma dwójkę dzieci, które również są wychowywane w dwukulturowości oraz dwujęzyczności. Dzięki temu rodziny mają możliwość dzielić się doświadczeniami oraz często ze sobą przebywać i wzmacniać w dzieciach potrzebę mówienia w dwóch językach. Zuzia jest jedynaczką otoczoną ogromną miłością najbliższych, którzy skupiają się na jej potrzebach. Na to jak ważne jest prawidłowe funkcjonowanie rodziny zwracała uwagę prof. Cieszyńska, zaznaczając że najmłodszy członek rodziny powinni mieć zapewnione m.in. poczucie bezpieczeństwa, stabilność, bliskość, stymulację i wyzwania (Cieszyńska 2004:26).

Rodzice od momentu narodzin dziecka mówili do niej w swoim ojczystym języku, dzięki temu Zuzia otrzymała idealne warunki, by stać się w pełni dwujęzycznym dzieckiem. Obecnie, z racji tego, że dziewczynka uczęszcza do przedszkola i więcej czasu spędza z osobami, które mówią tylko w języku polskim, coraz mniej chętnie mówi w języku francuskim, choć rozumie wszystko, co w tym języku słyszy. Tę sytuację wzmacnia fakt, że jej tata uczy się mówić coraz lepiej po polsku, przez co mama dziewczynki zaczyna w rozmowach ze swoim mężem odpowiadać mu w języku polskim, by wspomagać proces jego nauki. Dziewczynka widząc to, czerpie wzorzec z mamy i nie odczuwa już takiej potrzeby jak wcześniej, by odpowiadać tacie wyłącznie w języku francuskim, co niestety nie jest dobrą reakcją i wyraźnie hamuje *kompetencję interakcyjną* w drugim języku.

Rodzice dużo czytają swojemu dziecku. Mama dziewczynki ma możliwość regulować czas swojej pracy w taki sposób, by spędzać go więcej niż jej mąż ze swoją córką, dlatego to

ona zdecydowanie częściej czyta bajki (w języku polskim). W ten sposób, słownictwo dziecka zostaje naturalnie wzbogacane, ma to również wpływ na stymulację i wzmacnianie języka polskiego bardziej niż francuskiego .

Zanim dziecko zaczęło chodzić do przedszkola używało w równym stopniu obu systemów językowych. Mama dziewczynki zwróciła uwagę na fakt, iż Zuzia w przedszkolu spotkała się z brakiem zrozumienia ze strony dzieci, które śmiały się z niej, ponieważ zdarzało jej się wtrącać w swoje wypowiedzi wyrazy w języku francuskim, które były dla niej na przykład łatwiejsze do wypowiedzenia. Okazuje się, że we wcześniejszych stadiach rozwoju językowego popełnianie tego rodzaju błędów przez dzieci bilingwalne nie jest rzadkością – o czym można przeczytać w tekście Catherine Snow *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego* (2005: 481).

Przytoczona historia przypadku czteroletniej Zuzi miała na celu to, by wstępnie przybliżyć informacje potrzebne do omówienia części, w której będę analizować konkretne zadania, które wykonywałam z dziewczynką podczas naszych spotkań, a które pozwoliły ocenić świadomość językową dziecka, jej aktywność – sprawność w każdym języku oraz słownik dziecka.

Test Słownika Dziecka a jego sprawność językowa

Wykorzystany w badaniu test – opracowany przez Zbigniewa Tarkowskiego – składa się z trzech podtestów. Podtest pierwszy dotyczy tworzenia słów podrzędnych, podtest drugi – definiowania pojęć, natomiast podtest trzeci – tworzenia słów nadrzędnych. Cały test został przeprowadzony podczas jednego badania, a odpowiedzi dziecka były od razu notowane w protokole badania indywidualnego. Po wykonaniu wszystkich zadań, podsumowano wyniki surowe w każdym podteście, później podliczono rozwiązania w całym teście. Uzyskane wyniki tego badania zostały przeliczone według skali stenowej opisanej przez Brzezińskiego (1978: 176-177). Na końcu *Testu Słownika Dziecka* znajdują się tabele z oddzielnymi normami stenowymi dla dziewcząt i chłopców w poszczególnym wieku. Wyniki z przedziału 1 – 4 stenów są uznawane jako niskie, wyniki z przedziału 5 – 6 jako przeciętne, a z przedziału 7 – 10 jako wysokie (Tarkowski 2009:15-21).

Czteroletnia Zuzia w podteście pierwszym uzyskała 46 punktów w języku polskim oraz 20 w języku francuskim, co w języku polskim dało wynik 8 stenów, a w języku francuskim tylko 3. Tworzenie słów podrzędnych na poziomie wysokim w języku polskim, a w języku francuskim na poziomie niskim pozwala wstępnie zauważyć, że dwujęzyczne dziecko osiągnęło o wiele lepszy wynik w języku polskim, ponieważ posługuje się nim

częściej niż językiem francuskim. W tym zadaniu zasób wiedzy językowej w języku polskim zdecydowanie różni się od wielkości słownika czynnego w języku francuskim. Należy przy okazji zauważyć, że były pytania, które w zależności od języka, dziewczynka zrozumiała nieco inaczej, na przykład na pytanie: *Co robią rodzice?* dziewczynka w języku polskim podała szereg zachowań (*rozmawiają, klóćą się, zaprowadzają do przedszkola, idą się bawić z dziećmi*), natomiast w języku francuskim zrozumiała, że pytanie dotyczy zawodu, jaki wykonują rodzice (*tata jest cukiernikiem, a mama kuratorem*). Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku odpowiedzi na pytanie: *W co można się ubrać?* W języku polskim dziewczynka odpowiedziała, w co mogłaby się przebrać (*we wróżkę, w królową, w Kubusia, w tygrysa*), a w języku francuskim poprawnie wymieniła nazwy konkretnych rzeczy, które można ubrać (*spodnie, skarpety, sukienkę*).

Podtest pierwszy pozwala zatem ocenić zasób słownika czynnego, umiejętność podawania przykładów do wskazanego terminu nadrzędnego i szybkość wskazywania słów, które należą do konkretnej klasy wyrazów.

Poniżej została zamieszczona tabela z wynikami dziecka w pierwszym podteście.

PODTEST I: TWORZENIE SŁÓW PODRZĘDNYCH

L.p.	Powiedz:	Odpowiedzi dziecka w języku polskim	Pkt.	Odpowiedzi dziecka w języku francuskim (przetłumaczone na j. polski)	Pkt.
1.	Jakie znasz zabawki?	<i>puzzle, lalki, pieski zabawkowe, żółwie, tygryski, koniki, plecaki;</i>	7	<i>balon, puzzle</i>	2
2.	Co robią dzieci?	<i>bawią się, budują z klocków;</i>	2	<i>bawią się</i>	1
3.	Jakie znasz kolory?	<i>różowy, czerwonym niebieski, zielony, biały, żółty, fioletowy, brązowy, czarny;</i>	9	<i>biały, czerwony, różowy</i>	3
4.	Czym można jeździć?	<i>samochodami zabawkowymi i prawdziwymi;</i>	2	<i>samochodem</i>	1
5.	Co robią rodzice?	<i>rozmawiają, klóćą się, zaprowadzają do przedszkola, idą się bawić z dziećmi;</i>	4	<i>tata jest cukiernikiem, a mama kuratorem.</i>	2

6.	Jakie są dzieci?	<i>grzeczne, niemiłe, bardzo brzydko się biją, uśmiechają się, klócą się, bawią się;</i>	6	<i>miłe i grzeczne;</i>	2
7.	Co znajduje się w mieszkaniu?	<i>pokój do spania, łazienka, ubikacja, kuchnia, duży pokój;</i>	4	<i>telewizor;</i>	1
8.	Jacy są ludzie?	<i>niemili, mili, dawają pieniądze;</i>	3	<i>mili, niemili;</i>	2
9.	W co można się ubrać?	<i>We wróżkę, w królową, w Kubusia, w tygrysa;</i>	0	<i>spodnie, skarpety, sukienkę;</i>	3
10.	Co się pije i je?	<i>Je się jajka, placki, naleśniki, jogurty, szynkę z serkiem i chlebkiem, jajeczko, soczek, wodę;</i>	9	<i>Pije się sok, je się owoce i makaron;</i>	3
			46	SUMA	20

Podtest pierwszy pozwala ponadto zauważyć, że dziewczynka w języku polskim stosuje bardzo często deminutywy, czyli wyrazy zdrobniałe, co bardzo rzadko zdarza jej się w języku francuskim. Różnica w bogactwie tworzonych wyrazów w języku polskim w porównaniu do języka francuskiego jest znaczna.

Wyniki, które dziewczynka uzyskała w drugim podteście świadczą o tym, że Zuzia definiuje pojęcia w obu językach na tym samym poziomie (wysokim). Dziewczynka w poniżej zamieszczonym podteście odpowiedziała na osiem z zamieszczonych dziesięciu pytań w języku polskim oraz dziewięć w języku francuskim, co odpowiada 8 i 9 stenom. Ciekawe, iż na pytania w języku polskim związane z *czołem* i *latem* dziewczynka nie potrafiła odpowiedzieć, natomiast bardzo dobrze poradziła sobie z tym samym zadaniem w języku francuskim. Odwrotna sytuacja miała miejsce w przypadku pytania o *krasnodudka*, który został przez dziewczynkę prawidłowo zdefiniowany tylko w języku polskim. Może to oznaczać, że wskazany wyraz nie był do tej pory znany dziewczynce w języku francuskim.

Na podstawie drugiego podtestu można stwierdzić, jaki jest stopień rozumienia wypowiedzi przez dziewczynkę. By w ogóle odpowiedzieć na konkretne pytanie, dziecko musiało najpierw zrozumieć dany leksem. Ocenie w tym podteście podlegała także

systemowa sprawność językowa, ponieważ sprawdzana była umiejętność łączenia ze sobą odpowiednich słów i tworzenia dzięki nim definicji. Na podstawie podtestu badającego tworzenie definicji, można także powiedzieć o inteligencji werbalnej dziecka, która w tej próbie w obu językach jest uznawana jako wysoka. Poniżej została zamieszczona tabela z wynikami dziewczynki w drugim podteście.

PODTEST II: DEFINIOWANIE POJĘĆ

Ćwiczenie wstępne – nie ma. Czas wykonania jednego zadania – 1 minuta.

L.p.	Powiedz:	Odpowiedzi dziecka w języku polskim	Pkt.	Odpowiedzi dziecka w języku francuskim (przetłumaczone na j. polski)	Pkt.
1.	Co to jest piłka?	<i>do odbijania;</i>	1	<i>do zabawy;</i>	1
2.	Co to są sanki?	<i>jeżdżą, kiedy zima;</i>	1	<i>do zabawy po śniegu;</i>	1
3.	Co to jest śniadanie?	<i>to, co jemy;</i>	1	<i>śniadanie je się rano;</i>	2
4.	Co to jest mleko?	<i>to jest takie białe;</i>	1	<i>picie;</i>	1
5.	Co to jest czapka?	<i>żeby nikt nie przemoknął, nie zmoknął;</i>	1	<i>czapkę noszą dzieci;</i>	1
6.	Co to jest kuchnia?	<i>to do gotowania</i>	1	<i>w kuchni mama gotuje obiady;</i>	1
7.	Co to jest farba?	<i>do malowania;</i>	1	<i>rysuje się i maluje;</i>	1
8.	Co to jest czoło?	---	0	<i>czoło jest na głowie;</i>	1
9.	Co to jest lato?	<i>to jest jak przyjdzie wiosna;</i>	0	<i>w lecie są wakacje;</i>	1
10.	Kto to jest krasnaludek?	<i>malutkie, robią zabawki;</i>	1	---	0

8	SUMA	10
---	------	----

W trzecim podteście jest badany kierunek myślenia dziecka od szczegółu do ogółu. Polecenie jest odwrotne od zadania w pierwszym podteście. W tym zadaniu niezwykle ważna jest umiejętność uogólniania, ponieważ podane są konkretne nazwy lub cechy, a dziecko ma zadanie, by utworzyć od nich pojęcie ogólne. Podtest trzeci bada więc nie tylko formy myślenia ukierunkowanego, czyli uogólnianie oraz nazywanie, ale także myślenie słowne (Tarkowski, 2009:23).

Tworzenie słów nadrzędnych dziewczynka ma rozwinięte na wysokim poziomie w języku francuskim (zdobytym 8 punktem odpowiada 10 stenów, a więc najwyższa wartość) oraz w języku polskim (uzyskane cztery punkty odpowiadają 7 stenom). Warto zauważyć, że w języku polskim tworzenie słów nadrzędnych jest właściwie na granicy poziomu wysokiego a przeciętnego. W języku polskim Zuzia nie potrafiła znaleźć pojęć nadrzędnych na przykład do wyrazów: *rower, samochód i traktor*, a po francusku знаła prawidłowe określenie: *pojazdy*. Podobnie było w przypadku terminów: *jedzenie, mieszkanie, sprzęt oraz kolory*. Mimo to, jak na cztery lata wynik ten należy uznać za wysoki.

PODTEST III: TWORZENIE SŁÓW NADRZĘDNYCH

Tabela III

L.p.	Jak można nazwać jednym słowem:	Odpowiedzi dziecka w języku polskim	Pkt.	Odpowiedzi dziecka w języku francuskim (przetłumaczone na j. polski)	Pkt.
1.	lalkę, piłkę, klocek	<i>zabawki</i>	1	<i>zabawki</i>	1
2.	rower, samochód, traktor	---	0	<i>pojazdy</i>	1
3.	chleb, cukier, zupę	<i>warzywa</i>	0	<i>jedzenie</i>	1
4.	sok, herbatę, kawę	<i>do picia, picie</i>	1	<i>napoje</i>	1
5.	sukienkę, buty, spodnie	<i>rzeczy do ubrania</i>	1	<i>ubranie</i>	1
6.	pokój, kuchnię, łazienkę	---	0	<i>mieszkanie</i>	1

7.	czerwony, biały, czarny	<i>kredki</i>	1	<i>kolory</i>	1
8.	pisze, czyta, liczy	---	0	<i>człowiek</i>	0
9.	rusza, skręca, hamuje	<i>kierować</i>	0	<i>samochód</i>	0
10.	zamiata, ściera, wyrzuca	<i>jak jest coś brudne</i>	0	<i>sprzątanie</i>	1
			4	SUMA	8

Podsumowanie uzyskanych wyników bilingwalnej dziewczynki w języku polskim oraz francuskim pozwala zastanowić się nad aspektami rozwoju językowego i umysłowego Zuzi na tle jej grupy wiekowej. Okazuje się, że rozwój dziecka zarówno w języku polskim, jak i francuskim nie jest równomierny, ponieważ wyniki uzyskane w podtestach są na różnym poziomie (z wyjątkiem drugiego i trzeciego podtestu). Ogólnie słownik czteroipółletniej dwujęzycznej dziewczynki w języku polskim jest na poziomie wysokim, a w języku francuskim na poziomie przeciętnym (na granicy poziomu przeciętnego a wysokiego). Zauważyłam jednak, że definicje pojęć tworzone przez dziewczynkę są nieraz mało precyzyjne w obu językach, dlatego w tym przypadku zalecana jest stymulacja rozwoju słownika dziecka dwujęzycznego w celu poprawy płynności słownej w języku polskim oraz kształtowania pojęć. Omawiając precyzyjnie *Test Słownika Dziecka* można zobaczyć słabe i mocne strony słownika, które jesteśmy w stanie kształtować na zajęciach logopedycznych.

PODSUMOWANIE TESTU SŁOWNIKA DZIECKA DWUJEZycznego

Tabela IV

Podtesty	<u>Język</u>	Wynik surowy	Sten	Ocena słowna	<u>Język</u>	Wynik surowy	Sten	Ocena słowna
----------	---------------------	--------------	------	--------------	---------------------	--------------	------	--------------

Tworzenie słów podrzędnych	polski	46	8	wysoki	francuski	20	3	niski
Definiowanie pojęć		8	8	wysoki		10	9	wysoki
Tworzenie słów nadrzędnych		4	7	wysoki		8	10	wysoki
Ogółem		58	8	wysoki		38	6	przeciętny

Należy pamiętać, że tak naprawdę „(...) rozwój słownika dziecka zależy od wielu czynników, takich jak środowisko, doświadczenie, nauczanie, dostęp do środków masowego przekazu itp., ale za podstawowy determinant uważa się sprawność umysłową” (Tarkowski, 2009:13). Należy również ustalić, jak ważny jest dany język dla domowników i w którym języku częściej przekazuje się wiedzę. Te informacje pozwolą obiektywnie ocenić poziom słownika dziecka w języku prymarnym i sekundarnym. Nie należy także porównywać dzieci dwujęzycznych z dziećmi jednojęzycznymi i oceniać negatywnie te pierwsze za ich mniejszy zasób słownictwa w konkretnym języku w porównaniu z dziećmi, które posługują się tylko jednym językiem. To, dlaczego dzieci bilingwalne mają uboższy słownik w jednym języku nie jest do końca jasne. Faktem jest, że dzieci te używają każdego z języków rzadziej niż osoby jednojęzyczne, tworząc „słabsze połączenia” pomiędzy słowem mówionym a jego odzwierciedleniem w umyśle (Michael, Gollan 2005: 389–407). Ellen Bialystok twierdziła, że *bilingwizm* wpływa negatywnie na zasób słownictwa i umiejętność płynnego wypowiedzenia się w danym języku (Bialystok 2008:3). Studium przypadku czteroipółletniej dziewczynki pokazuje, że w omawianym przeze mnie przypadku nie jest to do końca prawdą, ponieważ zasób słownictwa dziewczynki jest znaczny w obu językach. Różnica między słownictwem dziewczynki w języku francuskim a językiem polskim nie jest bardzo duża, co pozwala jedynie suponować, że dziewczynka częściej używa języka polskiego i co najważniejsze uczy

się go w przedszkolu. Wynika z tego, że lepszy rozwój słownictwa można zaobserwować w przypadku tego języka, w którym dziecko najczęściej się komunikuje.

Świadomość i aktywność językowa dziecka dwujęzycznego

O niezwyklej aktywności językowej czteroletniej Zuzi miałam możliwość przekonywać się podczas każdego spotkania z nią. Zajęcia z dziewczynką zawsze rozpoczynałam swobodną rozmową, podczas której Zuzia zasypywała mnie informacjami związanymi na przykład z tym, gdzie ostatnio była oraz co dostała. Dziewczynka jest bardzo otwarta, co z pewnością pomagało w przeprowadzaniu zajęć, podczas których wykonywała całe spektrum rozmaitych zadań logopedycznych, które nie tylko wspomagały rozwój mowy w języku polskim, ale dodatkowo motywowały dziecko do wypowiedzi o świecie.

Na jednych z zajęć posłużyłam się wybranymi zadaniami z arkusza zadań dla dzieci z przedszkoli dwujęzycznych, by sprawdzić pewne kompetencje dwujęzycznej dziewczynki. Arkusz ten jest autorstwa Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk (2011: 159-161). Jedno z zadań polegało na wyobrażeniu sobie konkretnych sytuacji na podstawie kilku pytań. W pierwszej sytuacji zadałam Zuzi trzy pytania, a w sytuacji drugiej i trzeciej tylko jedno. Na pytanie, czy masz już jakiegoś kolegę albo koleżankę, Zuzia odpowiedziała twierdząco, wymieniając ich imiona: *Nadia i Jasiiek*. Drugie pytanie brzmiało: *czy poprosiłaś kiedyś Nadię albo Jaśka, aby pożyczili Ci jakąś zabawkę?* Zuzia odpowiedziała twierdząco, dlatego poprosiłam, by dziewczynka powiedziała, jak ich o to poprosiła. Dziewczynka na początku odpowiedziała: *Dziękuję, później oddam*. Dopiero po tym jak wyciągnęłam pacynki i wytłumaczyłam dziewczynce, że będziemy odgrywać scenkę, w której ja będę Nadią, a ona będzie mnie prosić o pożyczenie zabawki, dziewczynka spytała się: *Mogę misia?* Na co odpowiedziałam, prowokując do bardziej szczegółowego opisanie: *A którego Misia?* Zuzia odpowiedziała: *Takiego różowego*.

Kolejna sytuacja, którą przedstawiłam Zuzi, brzmiała następująco: *Jeżeli kolega lub koleżanka namawia Ciebie, abyś źle się zachowywał, to co mu/jej powinnaś odpowiedzieć?* Dziewczynka odgrywając tę scenkę, odpowiedziała koledze, który ją namawiał do przeszkadzania pani w przedszkolu: *nie denerwuj mnie*. Na moją odpowiedź: *dlaczego?*, dziewczynka odpowiedziała: *bo pani się później na ciebie złości i cię okrzyczy*. Ostatnia sytuacja, którą przybliżyłam Zuzi brzmiała następująco: *jeżeli nie masz akurat ochoty na zabawę, to co powinieneś/powinnaś powiedzieć koledze/koleżance, która chce się w tej chwili z Tobą pobawić?* Zuzia odpowiedziała: *Nie chcę z tobą się bawić, bo ja chcę sobie poleżeć*. W związku z odpowiedzią dziewczynki, spróbowałam rozwinąć jej wypowiedź, zadając

pytanie: *Zuzia, a jak już sobie poleżysz, to się ze mną pobawisz? Zuzia odpowiedziała: Nie, bo później muszę zjeść. Jutro z tobą się pobawię.*

Inne zadanie polegało na tym, że Zuzia miała dokończyć zdanie, które przeczytałam. Poniżej znajdują się zdania wraz z – zaznaczoną kursywą – wypowiedzią Zuzi.

1. W przedszkolu najbardziej lubię mówić w języku *polskim*.
2. Znam języki: *po angielsku, po francusku i po polsku*.
3. W domu chciałabym stale mówić w języku *francuskim i angielskim*.
4. Język francuski jest dla mnie łatwy/trudny. Zuzia powiedziała: *łatwy*.
5. Francuz mówi *po francusku*.
6. Polak mówi *po polsku*.
7. Czy chciałabyś mieszkać w kraju, gdzie wszyscy mówią tylko po francusku? *Tak*.
8. Czy chciałabyś mieszkać w Polsce, czy we Francji? *We Francji*.

W trakcie rozmowy dziewczynka stwierdziła, że zarówno tata, jak i mama potrafią mówić w języku francuskim. Na pytanie, do kogo dziewczynka zwraca się w języku francuskim, Zuzia odpowiedziała: *do taty, a do mamusi po polsku*. Z kolei po angielsku dziewczynka mówi tylko do pani na dodatkowych zajęciach w przedszkolu. Zapytałam Zuzię, czy zna jakieś osoby, które na co dzień mówią w więcej niż jednym języku. Dziewczynka wskazała swojego tatę i stryja (mieszkającego we Francji), którzy uczą się języka polskiego. Zuzia po chwili dodała, że jej kuzyni we Francji, Oliwia i Szymon, również mówią po francusku oraz po polsku. Na podstawie tego zadania mogłam zbadać świadomość dziecka dwujęzycznego. Zadanie polegające na dokończeniu zdania potwierdza, iż dziewczynka ma świadomość tego, ile języków zna, oraz tego, kto i w jakim języku mówi, a także do kogo powinna się zwracać w danym języku, by osiągnąć cel komunikacyjny. Jagoda Cieszyńska, powołując się na badania Lipińskiej (2003:47) podaje, iż już trzyletnie dzieci są w stanie rozróżnić dwa systemy języka, które poznają. Co więcej, w tym samym czasie mogą one rozwijać dwa sposoby komunikowania się w tych językach (Cieszyńska 2004:21).

Ostatnie zadanie z arkusza miało w zamierzeniu sprawdzić jak chętnie dziewczynka „przechodzi” z języka prymarnego, jakim jest dla niej język polski, na język sekundarny, czyli język francuski. Do pomocy wykorzystałam pacynkę żabkę. Powiedziałam Zuzi, że moja pacynka bardzo chce z nią porozmawiać i zapytałam, czy dziewczynka zgadza się na rozmowę z nią. Uzyskałam akceptację dziewczynki i wtedy dodałam, że ta żabka chce mówić tylko po francusku choć jeszcze nic w tym języku nie umie powiedzieć. Zapytałam, czy Zuzia mogłaby się przywitać i nauczyć żabkę czegoś po francusku, na co dziewczynka od razu

powiedziała: *Bonjour* (dzień dobry) i zaczęła mówić liczebniki w tym języku: *un/une* (jeden/jedna), *deux* (dwa), *trois* (trzy), *quatre* (cztery), *cinq* (pięć), *six* (sześć), *sept* (siedem), *huit* (osiem), *neuf* (dziewięć), *dix* (dziesięć). Następnie dziewczynka powiedziała: *teraz ty sama*. Gdy poprosiłam dziewczynkę, żeby nazwała po francusku wszystkie pacynki – zwierzęta, dziewczynka stwierdziła, że nie zna wszystkich nazw w języku francuskim, ale po polsku potrafi powiedzieć wszystkie i zaczęła mówić nazwy zwierząt.

Kolejno pokazałam dziewczynce pacynkę słonika i dodałam, że słon nie potrafi mówić jeszcze w żadnym języku. Zadałam Zuzi pytanie: *w jakim języku nauczyłabyś go mówić, po polsku czy po francusku?* Dziewczynka odpowiedziała: *po polsku*. Zuzia stwierdziła, że umie bardziej język polski. Zatem wydaje się, iż dziewczynka ma świadomość dominacji jednego języka nad drugim. Następnie zapytałam Zuzię, czy była kiedyś za granicą. Dziewczynka odpowiedziała przecząco, ale z dumą dodała, że była w ZOO. Świadczy to o tym, że dziecko nie rozumie znaczenia *być za granicą*.

Z pewnością może zastanowić fakt, dlaczego dziewczynka od pewnego czasu w ogóle nie chce komunikować się w języku francuskim. Język ten zaczął pełnić u dziewczynki funkcję języka niskiego, pewnego kodu ograniczonego². Zdaniem Anny Wierzbickiej „słowa (podobnie jak produkty kultury materialnej) mogą być artefaktami społeczeństwa, które się nimi posługuje i mogą służyć do przekazywania postaw społecznych i wartości kulturowych” (1997:74). Jeśli dziecko świadomie będzie unikać okazji do komunikowania się w drugim języku, to istnieje możliwość, że później będzie miało problem z ukształtowaniem własnej tożsamości, nie będzie czuło przynależności do kultury – w badanym przez mnie przypadku – swojego ojca. Dziecko także będzie mogło się czuć zagubione, co będzie manifestować na przykład w swoim zachowaniu.

Okazuje się, że w największym stopniu to właśnie koledzy z przedszkola stworzyli w świadomości dziecka obraz mówienia w drugim języku jako czegoś nienaturalnego, śmiesznego, dziwnego, co w ogóle nie powinno mieć miejsca. Ponadto, dziecko zaczęło słyszeć tatę, który stara się mówić w języku polskim, co również wpłynęło na obniżenie rangi tego języka w komunikacji. Dzieci są bardzo inteligentne i sprytne, więc jeśli widzą, że nie ma sensu się niepotrzebnie trudzić, to nie będą tego robić. Dziewczynka mogła pomyśleć, że skoro większość osób, które na co dzień słyszy, posługuje się wyłącznie językiem polskim, w takim razie nie jest konieczne a często po prostu niemiłe widziane, by używać drugiego języka. Zabawy z kuzynami z Francji, którzy co jakiś czas przyjeżdżają w odwiedziny do

²W rozumieniu Bernsteina.

Polski, są najmocniejszym bodźcem, pozytywnie wpływającym na *kompetencję interakcyjną* dziecka w tym języku. W pozostałych sytuacjach komunikacyjnych z powodu nieco większego zasobu słownictwa w języku polskim, dziewczynka wybiera porozumiewanie się właśnie w tym języku. Rozwój drugiego języka dziewczynki nie jest stymulowany na przykład poprzez oglądanie bajek w języku francuskim. Dziecko nie chodzi do przedszkola dwujęzycznego, dlatego nie widzi więcej dzieci, które tak jak ona są dwujęzyczne. Dziewczynka może bać się odrzucenia z powodu używania innego języka. Takich sytuacji izolowania kogoś z grupy i wyśmiewania tego, że zna drugi język można by uniknąć, gdyby dorośli zmienili swoją bierną postawę na bardziej aktywną. Panie w przedszkolu powinny przeprowadzić z wszystkimi dziećmi zajęcia, podczas których przedstawiłyby, przed jak ogromnym wyzwaniem stoją dzieci bilingwalne w procesie komunikacji. Dorośli są autorytetem dla dzieci, zatem jeśli nauczycielki pokazałyby dwujęzyczność Zuzi jako coś niezwykłego, ciekawego, być może wtedy postrzeganie dwujęzycznej dziewczynki przez jej kolegów zmieniłoby się i nikt nie wpadłby na pomysł, by śmiać się z tego, że wplata w zdanie w języku polskim, wyrazy z języka francuskiego. Tak samo ważna musi być postawa rodziców, którzy powinni być konsekwentni w stosowaniu strategii osoby (tzn. jeden rodzic = jeden język). Tylko wtedy dziecko zna jasne zasady i tak szybko nie zniechęca się do podejmowania *interakcji* w drugim języku, ponieważ zdaje sobie sprawę, że nie ma innej możliwości, by porozumieć się z jednym z opiekunów. Warto pamiętać, że język, który nie będzie konsekwentnie używany w rozmowach rodzica z dzieckiem, nie będzie miał dużej siły oddziaływania na niego. Tylko codzienne używanie języka pozwoli, by *kompetencja językowa* i *komunikacyjna* dziecka była na takim poziomie, by spokojnie inicjowało proces *interakcji* w tym języku.

Podczas przeprowadzania wywiadu, rodzice Zuzi zwrócili uwagę, że w naszym społeczeństwie dwujęzyczne rodziny, które używają innego języka niż polski w stosunku do swojego dziecka, w wielu sytuacjach życia codziennego mogą się spodziewać głośniego, złośliwego komentarza. Dziecko, chociaż wiele nie rozumie z takich „życzliwych” komentarzy, potrafi zinterpretować znacznie więcej niż nam się wydaje. Taka postawa społeczna na pewno nie pomaga i nie wzmacnia motywacji rodziców w byciu konsekwentnymi, a co za tym idzie – jest ona niezbyt przychylna w stosunku do rozwoju *kompetencji interakcyjnej* dziecka dwujęzycznego.

Moim celem było zastanowienie się nad procesem *interakcji* w przypadku dziecka bilingwalnego. Zbadanie *kompetencji językowej* dwujęzycznego dziecka pozwoliło przede wszystkim zastanowić się nad przyczyną słabszej *kompetencji interakcyjnej* w konkretnym

języku. Okazało się, że mniejsza *kompetencja lingwistyczna* w języku francuskim faktycznie wiąże się z mniejszą *kompetencją interakcyjną* w tym języku. Następnie, dzięki dokonany obserwacjom, spróbowałam udowodnić, że konkretna postawa najbliższego otoczenia może być przyczyną problemów w nawiązywaniu kontaktu w drugim języku przez dziecko.

Świadoma swojej dwujęzyczności Zuzia, nieprzypadkowo od momentu, w którym zaczęła chodzić do przedszkola, zrezygnowała z inicjowania kontaktów w drugim języku. Za pomocą standaryzowanego testu diagnostycznego oraz przede wszystkim dzięki regularnym spotkaniom z dziewczynką mogłam ustalić te fakty oraz ocenić nie tylko sprawność językową, ale także rozwój słownika dziecka w wieku czterech i pół lat. Wyniki *Testu Słownika Dziecka* potwierdziły, że słownictwo Zuzi w języku francuskim jest na przeciętnym poziomie, a w języku polskim na wysokim, co skłoniło mnie do refleksji, że dziewczynka częściej używa jednak języka polskiego. Przeprowadzony wywiad z rodzicami dziewczynki oraz konkretne ćwiczenia, w które zaangażowałam również tatę Zuzi udowodniły, że rodzice nie zawsze są konsekwentni w zwracaniu się do swojego dziecka tylko w jednym języku, co niewątpliwie ma wpływ na *kompetencje lingwistyczną* oraz *komunikacyjną* w języku sekundarnym, jakim dla dziewczynki jest język francuski. Dziewczynka częściej używa języka polskiego i – co najważniejsze – uczy się go w przedszkolu oraz porozumiewa z kolegami oraz koleżankami. Zatem nie powinien dziwić fakt, iż lepszy rozwój słownictwa będziemy obserwować w przypadku tego języka, w którym dziecko najczęściej się komunikuje.

Wszystkie zajęcia przeprowadzone z Zuzią upewniły mnie o wysokiej *kompetencji lingwistycznej* i *komunikacyjnej* dziewczynki w języku polskim. Obecnie śmiało można powiedzieć o równomiernym oraz wysokim rozwoju sprawności językowej dziewczynki w języku polskim, który przy zmianie postawy rodziców oraz przedszkola rokuje bardzo dobry rozwój językowy także w języku francuskim. Ważne jednak, by nie zaniedbywać równoległego rozwoju drugiego języka. W przypadku Zuzi tylko wtedy będzie można mówić o naturalnym, równoległym *bilingwizmie*, dzięki któremu dziewczynka będzie miała możliwość swobodnie mówić, myśleć oraz porozumiewać się w obu językach, a w przyszłości kształcić się równie dobrze w Polsce, jak i we Francji. By to osiągnąć, tata dziewczynki musi dbać o to, żeby jak najczęściej stymulować córkę do rozmów w języku francuskim.

Na podstawie dokonanych analiz doszłam do wniosku, że dzieci dwujęzyczne oraz ich rodziny potrzebują ogromnego wsparcia nie tylko ze strony psychologów, ale także terapeutów mowy. Logopedzi są w stanie stymulować zdolności językowe, dokonując między

innymi oceny słownika oraz pomagać rozwiewać wątpliwości, które bardzo często mają rodziny dwujęzyczne. Rodzice nie wiedzą na przykład, czy dobrze postępują, mówiąc równocześnie do dziecka w dwóch językach, czy nie powinni poczekać do jakiegoś wieku, by ich dziecko najpierw opanowało poprawnie jeden język. Rodzice nie wiedzą nawet, czy fakt występowania wady wymowy tylko w jednym języku powinien ich niepokoić. Zatem niezwykle ważna jest rola logopedów, którzy będą specjalizować się w zakresie pomocy rodzinom dwu i wielojęzycznym oraz którzy będą kształcić przyszłych nauczycieli języków obcych w przedszkolach i uświadamiać ich jak ważna jest prawidłowa postawa wobec dwujęzycznych dzieci, które nie chcą być izolowane tylko dlatego, że potrafią mówić w dwóch językach.

Nie tylko najbliższe otoczenie dziecka, ale tak naprawdę każdy człowiek, powinien zastanowić się, w jaki sposób odwrócić tę negatywną, nietolerancyjną tendencję, która szerzy się w społeczeństwie i zamiast wspierać, odrzuca „inność”. Wprowadzanie pewnych elementów *interakcji*, które mogą wpłynąć pozytywnie na tę sytuację, to na przykład gry i zabawy, podczas których dziecko będzie miało kontakt z drugim językiem. Należy zrobić wszystko, co możliwe, by wywoływać pozytywne skojarzenia z danym językiem, który powinien kojarzyć się dziecku z dobrą zabawą, a nie czymś, co dziwi otoczenie.

Bibliografia:

- Baetens Beardsmore H., 1986: *Bilingualism: basic principles*, Multilingual Matters 1 (Series), Clevedon, Avon.
- Białystok E., 2009: *Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*. In: “Bilingualism: Language and Cognition” 12 (1), p. 3-11.
- Błasiak-Tytuła M., 2011: *Kilka uwag na temat bilingwizmu*, [w:] „Nowa Logopedia”, t.2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, Kraków, s. 57-70.
- Brzeziński J., 1978: *Elementy metodologii badań psycholingwistycznych*, Warszawa.
- Cieszyńska J., 2004: *Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych*, [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, red. M. Bogdanowicz, M. Smoleń, Gdańsk, s. 15-35.
- Grabias S., 2002: *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin, s.11-43.
- Kurcz I., 2007: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Lipińska E., 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.

- Michael E. B., Gollan T. H., 2005: *Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production*. In: *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approach*, ed. J.F. Kroll, A. M. B. de Groot, New York, p. 389–407.
- Pilch T., Wujek T., 1974: *Metody i techniki badań pedagogice* [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J., 2009: *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, [w:] „LOGOPEDA” 1(7), Warszawa.
- Rocławska-Daniluk M., 2011: *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk.
- Shugar G.W., 1983: *Analiza dyskursu u małych dzieci*, [w:] *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz, Wrocław, s. 273-309.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2001: *O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu* [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa, teoria-praktyka T. 1.*, red.: St. Grabias, Lublin, s. 99-107.
- Snow C., 2005: *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J. Gleason, N. Ratner, Gdańsk.
- Tarkowski Z., 2009: *Test Słownika Dziecka*, Lublin.
- Wierzbicka A., 1997: *Moje podwójne życie, dwa języki, dwie kultury, dwa światy*, „Teksty Drugie” 3, s. 73-93.

- ✓ Niniejszy artykuł ukazał się w książce NOWA LOGOPEDIA. Tom 4 pt. *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, pod red. M. Michalika, A. Siudak oraz H. Pawłowskiej-Jaroń, Collegium Columbinum, Kraków 2013, s. 331-353.