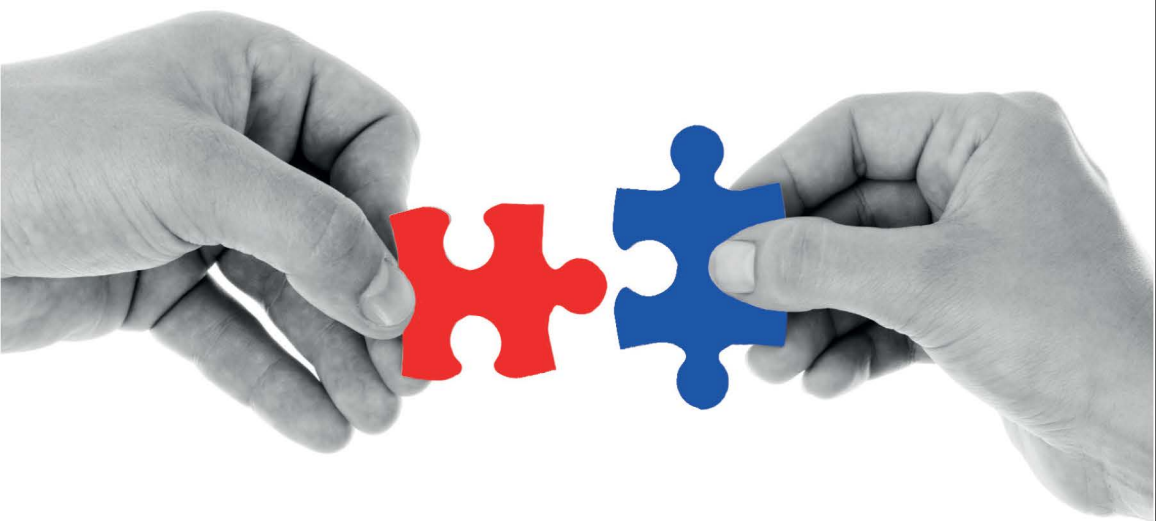


Małgorzata Ročławska-Daniluk

DWUJĘZYCZNOŚĆ I WYCHOWANIE DWUJĘZYCZNE
z perspektywy lingwistyki i logopedii



Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

DWUJĘZYCZNOŚĆ I WYCHOWANIE DWUJĘZYCZNE
z perspektywy lingwistyki i logopedii

Małgorzata Ročławska-Daniluk

DWUJĘZYCZNOŚĆ I WYCHOWANIE DWUJĘZYCZNE
z perspektywy lingwistyki i logopedii

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2020

Recenzent
dr hab. Małgorzata Młynarska, prof. UWr

Redaktor Wydawnictwa
Justyna Zyśk

Projekt okładki i stron tytułowych
Nadia Issa

Skład i łamanie
Urszula Jędrzcza

Publikacja sfinansowana ze środków Dziekana
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-025-6

Wydanie drugie poprawione

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49; fax 58 551 05 32

Michałowi i naszym kochanym dzieciom

Spis treści

Wprowadzenie	9
1. Zagadnienia wstępne	13
1.1. Wyjaśnienie pojęcia dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego	13
1.2. Rodzaje i kategorie dwujęzyczności	15
1.3. Dwujęzyczny rozwój mowy dzieci z perspektywy historycznej . .	18
1.4. Język pierwszy (L1) a język drugi (L2)	23
2. Charakterystyka przyswajania języka	28
2.1. Najważniejsze czynniki wpływające na przyswajanie języka . . .	28
2.1.1. Motywacja	29
2.1.2. Zdolność językowa	30
2.1.3. Dostęp do danych językowych	33
2.2. Charakterystyczne cechy procesu przyswajania języka	36
2.2.1. Właściwości strukturalne	36
2.2.2. Tempo przyswajania	37
2.2.3. Stan końcowy procesu przyswajania języka	39
3. Nauczanie dwujęzyczne na etapie przedszkola i szkoły podstawowej	42
3.1. Dziecko w wieku żłobkowo-przedszkolnym i wczesnoszkolnym	42
3.2. Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i za granicą	46
4. Dwujęzyczność a przemiany zachodzące w dziecku	55
4.1. Dojrzewanie dziecka do aktywności językowej	55
4.2. Różne rodzaje aktywności dziecka w kontekście dwujęzyczności	67
4.3. Nowe spojrzenie na świadomość językową i terminy z nią związane	77

4.4. Zagadnienia fonetyczno-fonologiczne w dwujęzyczności	85
4.4.1. Rozwój zdolności słyszenia różnic między fonemami	85
4.4.2. Opanowywanie dwóch systemów fonologicznych	92
4.5. Rozwój leksykalny	100
5. Dwujęzyczność a zadania stojące przed nauczycielami i logopedami	107
5.1. Cele edukacji językowej	107
5.2. Dwujęzyczność i zaburzenia mowy	125
5.2.1. Opieka logopedyczna w Polsce	125
5.2.2. Opieka logopedyczna w Niemczech, Wielkiej Brytanii i Holandii	128
5.2.3. Nowe projekty badawcze na temat dwujęzyczności	131
5.2.4. Zadania stojące przed logopedią w XXI wieku – logopedia w fazie przemian	138
6. Badania własne	145
6.1. Wprowadzenie – opis schematu przeprowadzonych badań własnych	145
6.2. Szczegółowy opis badań	146
6.2.1. Seria I	146
6.2.2. Seria II	152
6.2.3. Seria III	156
6.2.4. Seria IV	161
Zakończenie	180
Aneks	
Jean Baudouin de Courtenay, <i>Einige Beobachtungen an Kindern</i>	182
Arkusz zadań dla dzieci z przedszkoli dwujęzycznych (P1, P2)	188
Ankieta dla rodziców dzieci z P1 ($N = 12$), wraz zebranymi wynikami	191
Zestawienie wyników badań serii I	192
Bibliografia	197
Indeks osób	223
Spis rysunków	225
Spis tabel	226

Wprowadzenie

*The limits of my language means the limits of my world*¹.

Ludwig Wittgenstein

Przemiany zachodzące we współczesnym świecie prowadzą do powstania społeczności, w których wczesne kontakty dziecka z drugim językiem postrzega się jako korzyść, a nie jako zagrożenie. Takie podejście do rozwoju językowego dziecka reprezentują dziś także naukowcy krytycznie ustosunkowujący się do poglądów funkcjonujących w literaturze światowej przed rokiem 1960. Szereg przeprowadzonych od tamtego czasu eksperymentów i obserwacji pozwala widzieć dwujęzyczność jako poszerzenie możliwości intelektualnych jednostki, a także zwiększenie jej szans w życiu zawodowym.

Przejawem zmian dokonujących się w systemach edukacyjnych jednoczącej się Europy jest powstanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, którego celem jest nienormatywne ukazanie podstawowych tendencji w zakresie szeroko pojętego kształcenia językowego (Komisja Europejska, 2003b). Rada Europy, jak wskazano w tej publikacji, za jeden z ważnych celów swoich działań uznaje usprawnienie komunikacji między Europejczykami o zróżnicowanym zapleczu językowym i kulturowym.

O nowym podejściu do kwestii kształcenia i wychowania językowego w Europie świadczą także referaty zaprezentowane na berlińskim kongresie logopedycznym „Wielojęzyczna i wielokulturowa Europa – wyzwaniem dla logopedów i terapeutów mowy”, zorganizowanym w 2006 roku

¹ Pol.: Granice mojego języka są granicami mojego świata.

pod egidą CPLOL-u². Do tych wystąpień będę się w tej pracy wielokrotnie odwoływała.

Kształcenie językowe to proces zachodzący w trakcie całego życia człowieka. Można w tym procesie wyróżnić szereg etapów, różniących się czasem trwania i charakterem zmian. Na kartach tej książki dwujęzyczność (inaczej: umiejętność posługiwania się dwoma językami) postrzegana jest jako etap rozwoju języka, którego nie można rozdzielić na dwie jednojęzyczności. Tym samym koncepcja różnojęzyczności zawarta w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego nie zyskuje w tej pracy osobnego statusu. Dwujęzyczność to również forma całościowej kompetencji komunikacyjnej, w której wszystkie odmiany obydwu języków „wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”. Dążenie do osiągnięcia „idealnego wzorca rodzimego użytkownika języka” w dwujęzyczności mobilizuje do wysiłku intelektualnego, tak w odniesieniu do czystości wymawianiowej, jak i szeroko pojętej kultury zachowań językowych (Komisja Europejska, 2003b). W moim przekonaniu rozluźnianie norm w zakresie poprawności i estetyki żywego słowa w instytucjach kształcących nauczycieli może doprowadzić do dalszego obniżania się poziomu kształcenia językowego na wszystkich szczeblach nauczania: od przedszkolnego po kształcenie dorosłych.

Dla wniosków i postulatów dydaktycznych zawartych w tej pracy istotne jest dokonanie rozgraniczenia naturalnego bilingwizmu (pojawiającego się w rodzinie, w sytuacji imigracyjnej bądź w regionie multilingwalnym) od dwujęzyczności wprowadzonej sztucznie, jako poszerzenie kontaktu z językiem obcym w placówkach oświatowych. Dwujęzyczność naturalną trudno jest porównywać z dwujęzycznością sztucznie wprowadzaną, jednak błędem jest traktowanie tych dwujęzyczności jako kontekstów całkowicie odmiennych, podobnie jak trudno jest przeprowadzić wyraźną granicę między uczeniem się języka i jego przyswajaniem. W książce tej w wielu miejscach dałam wyraz dążeniu do szukania punktów wspólnych dla tych rodzajów dwujęzyczności.

Najważniejsze z mojego punktu widzenia przemyślenia dotyczące kwestii dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego uporządkowałam

² 6th European CPLOL Congress „A multilingual and multicultural Europe. A challenge for speech and language therapists”, Berlin, 15–17.09.2006 r.

w kilka rozdziałów. Ich układ ma na celu zaprezentowanie poruszanej tu problematyki w sposób przejrzysty i interesujący dla lingwistów, logopedów, lektorów języków obcych oraz wszystkich, którym bliska jest idea dwujęzyczności w edukacji.

W rozdziale pierwszym przedstawiam problematykę stanowiącą wprowadzenie do zagadnienia dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego. Obok wyjaśnień terminologicznych i podziałów dwujęzyczności, ukazuję w zarysie historię badań poświęconych rozwojowi mowy dzieci wzrastających w otoczeniu dwóch języków (L1 i L2), jak również relację łączącą oba języki dziecka.

Rozdział drugi dotyczy charakterystyki przyswajania języka, w sposób syntetyczny ujęto w nim najważniejsze cechy procesu przyswajania języka i czynniki wpływające na ten proces.

Poszerzeniem perspektywy opisu dwujęzyczności jest problematyka zawarta w rozdziale trzecim. W tym rozdziale charakterystyka dziecka w wieku żłobkowo-przedszkolnym i wczesnoszkolnym stanowi punkt wyjścia do spojrzenia na dwujęzyczność w edukacji początkowej w Polsce i za granicą.

Rozdział czwarty ukazuje dwujęzyczność w perspektywie przemian, jakie zachodzą w dziecku uczącym się dwóch języków. Podjęta została tu próba zdefiniowania świadomości językowej wraz z dotyczącymi jej kompetencjami i wiedzą językową. W kolejnych podrozdziałach wprowadzono problematykę aktywności językowej, różnych aspektów słyszenia oraz rozwoju leksykalnego.

Rozdział piąty traktuje o dwujęzyczności z perspektywy nauczycieli i logopedów. Wyjaśnia, jakie cele realizują nauczyciele w edukacji dwujęzycznej. Przybliży szereg zagadnień logopedycznych, ukazując nową perspektywę w badaniach poświęconych dwujęzyczności.

Ostatni rozdział zawiera opis badań własnych z zakresu problematyki percepcji mowy, przeprowadzonych w gdańskich przedszkolach dwujęzycznych.

Zakończenie wraz z aneksem, w którym między innymi znajduje się historyczny artykuł Jana Baudouina de Courtenay, bibliografię, spisy tabel i rysunków znajdzie Czytelnik na ostatnich kartach tej pracy.

Opracowanie opisywanych tu zagadnień trwało wiele lat. Za inspirację do podjęcia problematyki dwujęzyczności w pierwszej kolejności dziękuję mojemu ojcu, prof. Bronisławowi Rocławskiemu, który był także pierwszym życzliwym czytelnikiem tej pracy i wzbogacił ją swoimi cennymi uwagami.

Szczególne podziękowania kieruję do prof. Hanny Komorowskiej oraz do dr hab. Małgorzaty Młynarskiej, dzięki którym praca ta zyskała nowy kształt i wzbogaciła się o wiele istotnych spostrzeżeń.

Za pełne entuzjazmu zaangażowanie w prowadzone przeze mnie badania na terenie gdańskich przedszkoli dwujęzycznych dziękuję dyrektor Joannie Orłowskiej oraz pani Marii Jędrysik z Przedszkola „Na Wzgórzu”, dyrektor Grażynie Aftańskiej z Przedszkola nr 42 „Dolina Smyków” oraz dyrektor Elżbiecie Chmurze z Przedszkola „Pod Wesołą Chmurką”. Dziękuję dzieciom uczestniczącym w badaniach oraz ich rodzicom. Za szczególnie ofiarną pracę redakcyjną dziękuję pani dr Dagmarze Zawistowskiej-Toczek.

Winna jestem wdzięczność pani Barbarze Lubich-Pyrzowskiej – autorce programów nauczania języka angielskiego dzieci – za niezwykle owocne rozmowy, które utwierdziły mnie w przekonaniu o słuszności wybranej przeze mnie drogi badawczej.

Wyrazy wdzięczności kieruję do mojej najbliższej rodziny, męża i dzieci. Dziękuję za wsparcie w trudnych chwilach i niewyczerpane źródło inspiracji.

1. Zagadnienia wstępne

1.1. Wyjaśnienie pojęcia dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego

Dwujęzyczność (bilingwizm), traktowana jako indywidualna cecha danego użytkownika języka, dotyczy specyficznie ludzkiej umiejętności w zakresie posługiwania się dwoma językami. Poziom tej umiejętności u osoby dwujęzycznej może wahać się od minimum kompetencji komunikacyjnej po pełną kompetencję językową w aspekcie mówienia, czytania i pisania – zwaną dwujęzycznością pełną lub ambilingwizmem.

Catherine Snow za dwujęzyczną uważa osobę, która do pewnego stopnia posiadała znajomość więcej niż jednego języka (Snow, 2005, 478). Zgodnie z tym stanowiskiem już minimum kompetencji komunikacyjnej wystarcza do tego, aby traktować kogoś jak osobę dwujęzyczną lub dyglotę, utożsamianego w niektórych ujęciach z osobą dwujęzyczną.

W klasycznej definicji, sformułowanej w 1933 roku przez L. Bloomfielda w książce *Language* (Bloomfield, 1933), dwujęzyczność to zachowanie języka ojczystego i towarzyszące mu perfekcyjne opanowanie drugiego języka, niemalże jak native speaker. Takie podejście, nazwijmy je idealistycznym, jest charakterystyczne dla najwcześniejszych definicji dwujęzyczności. Inny punkt widzenia przedstawiają autorzy późniejszych opracowań. W definicji z 1982 roku, sformułowanej przez W. Woźniakowskiego, podkreślono rozwojowy charakter dwujęzyczności naturalnej, zwanej bilingwizmem naturalnym. Zdaniem badacza: „[...] linię przedstawiającą zjawisko kontynuatywne, jakim jest bilingwizm indywidualny, można kwantyfikować przez oznaczenie na niej stopnia opanowania obu języków. Należy wziąć przy tym pod uwagę cztery podstawowe sprawności językowe, a więc obie pasywne, tj. rozumienie

ze słuchu i czytanie, oraz obie aktywne, tj. mówienie i pisanie [...]. Tak więc stopień opanowania owych czterech sprawności językowych może być różny w obu językach, przy czym niektóre z nich (sprawności) mogą wyrażać się zerem. Toteż właściwie będziemy mieć do czynienia z szeregiem zjawisk kontynuatywnych i dopiero ich wypadkowa da ogólny stopień bilingwizacji” (Woźniakowski, 1982, 34).

Na podobny aspekt dwujęzyczności zwrócił uwagę F. Grosjean (1989, 1998), proponując pokazanie kompetencji językowej osoby dwujęzycznej i innych funkcji językowych na skali, po której może się poruszać dwujęzyczny pozostający w tzw. *bilingual mode* (trybie dwujęzycznym). Według tego autora w *bilingual mode* mieszanie języków i zmiana kodu są normalne i zrozumiałe, gdy taka jest potrzeba językowa i komunikacyjna. Osoba dwujęzyczna porusza się od *monolingual mode* do *bilingual mode* swobodnie, gdyż jej system reprezentacji dla dwóch języków jest inny.

Ważną kwestią, często podnoszoną w literaturze dotyczącej środowisk dwujęzycznych, jest subiektywna ocena dwujęzyczności związana z próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie: do jakiej społeczności językowej przynależy osoba dwujęzyczna? Dla osoby dwujęzycznej odpowiedź na pytanie o to, którym językiem potrafi się lepiej posługiwać, bywa problematyczna. Stąd dla niektórych badaczy świadomość własnej dwujęzyczności i poczucie przynależności do obydwu społeczności językowych jest w ogóle najważniejszym kryterium oceny kompetencji osoby dwujęzycznej (por. Jonekeit, Kielhöfer, 1995).

Przytoczone tu poglądy badaczy ukazują dwujęzyczność w perspektywie psychologicznej – w tym sensie mówimy o bilingwizmie indywidualnym. Innym ciekawym sposobem opisu dwujęzyczności jest ukazanie jej w perspektywie socjologicznej, w takich krajach bowiem, jak Szwecja, Wielka Brytania czy Kanada, dwujęzyczność, a nawet wielojęzyczność, stały się normą. W tych krajach mówimy o bilingwizmie społecznym.

Dwujęzyczność może być wreszcie formą kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji. W odróżnieniu od dwujęzyczności naturalnej (*natural order of acquisition*), jaka rozwija się na łonie społeczności i rodziny dwujęzycznej, forma dwujęzyczności kształtowana w sytuacji dydaktycznej zwana jest dwujęzycznością sztuczną.

Innym interesującym aspektem dwujęzyczności jest odróżnienie jej od znajomości dwóch języków. Próbę zdefiniowania i rozgraniczenia obu pojęć podjęła E. Lipińska. Zdaniem tej autorki „znajomość języka obcego to kompetencja w języku obcym nieadekwatna do wieku i statusu społecznego danej osoby, znajomość tylko niektórych sprawności, używanie języka obcego tylko w pewnych sytuacjach” (Lipińska, 2003, 114). Dwujęzyczność zaś to opanowanie dwu języków na takim samym poziomie, co społecznie ekwiwalentni nosiciele tych języków. Lipińska, definiując dwujęzyczność, zwraca uwagę na szeroki zakres kompetencji i sprawności w obu językach, częste posługiwanie się tymi językami w kontaktach z różnymi rozmówcami, w naturalnym otoczeniu językowym. W tym sensie dwujęzyczność jest nietrwałym stanem, jakiego doświadcza się za granicą.

Jak wynika z przytoczonych poglądów na temat dwujęzyczności, niełatwo jest zbudować definicję tego pojęcia. Uwzględnienie wszystkich ujęć jest trudne z uwagi na wielowymiarowość opisywanego zjawiska, jak również ciągły postęp badań naukowych.

Związane z pojęciem dwujęzyczności wychowanie dwujęzyczne, zgodnie z koncepcją przedstawioną przez M. Olpińską (2004), może przybierać dwie podstawowe formy: wychowania dwujęzycznego w rodzinie lub środowisku wielojęzycznym oraz wychowania dwujęzycznego z zastosowaniem formalnych instrukcji językowych w sytuacji lekcyjnej (lekcjopodobnej) w przedszkolu lub szkole.

Te dwie formy wychowania dwujęzycznego z perspektywy lingwistyki i logopedii nie będą tu sztucznie rozdzielane. Moim celem jest ukazanie zagadnień, które odgrywają ważną rolę w obu formach wychowania dwujęzycznego i wzbogacają nasze spojrzenie na trudne do sprecyzowania zjawisko dwujęzyczności.

1.2. Rodzaje i kategorie dwujęzyczności

Dziecko staje się dwujęzyczne z rozmaitych przyczyn: edukacji dwujęzycznej, dłuższego pobytu za granicą, kontaktów z rodziną rozsianą po świecie, urodzenia w kraju wielojęzycznym. Należy pamiętać, iż te różne

drogi dochodzenia do dwujęzyczności prowadzą do zróżnicowanego rozwoju szeroko pojętej świadomości językowej i sfery poznawczej dziecka.

Istnieje szereg podziałów dwujęzyczności – dla przejrzystości wywodu przytoczę w tym miejscu klasyfikacje najczęściej cytowane w źródłach polskojęzycznych.

W literaturze przedmiotowej funkcjonuje podział na „przyswajanie języka” i „uczenie się języka”. W praktyce niezwykle rzadko procesy te występują w czystych formach, najczęściej mieszają się ze sobą. W związku z tym badacze zajmujący się wychowaniem dwujęzycznym chętnie posługują się określeniem akwizycja języka (z ang. *acquisition*), które może być synonimem zarówno przyswajania, jak i uczenia się języka.

Przyswajanie języka jest procesem niekierowanym i odbywa się bez nauczyciela i formalnych instrukcji najczęściej w naturalnym otoczeniu językowym, czyli w otoczeniu społeczności, dla której dany język jest zazwyczaj językiem pierwszym, ojczystym. W warunkach edukacyjnych do procesu przyswajania języka zalicza się immersję, czyli metodę nauki języka poprzez całkowite „zanurzenie” w nowym języku, który jest podstawowym narzędziem komunikacji, a nie przedmiotem nauczania w przedszkolu lub szkole. Immersja należy do metod dążących do osiągnięcia dwujęzyczności wzbogacającej (*enrichment education*). Typowym problemem dzieci imigrantów w różnych krajach jest natomiast submersja, czyli wchłonięcie języka ojczystego (L1) przez język drugi (L2). Submersję nazywa się dwujęzycznością zubażającą. W warunkach emigracji submersja dotyczy sytuacji, w której dziecko dopiero w szkole zapoznaje się z drugim językiem, w otoczeniu dzieci mówiących tym językiem. W konsekwencji dziecko stopniowo traci język ojczysty, co stawia pod znakiem zapytania zrównoważenie jego kompetencji w obydwu językach. W dwujęzyczności zubażającej u dzieci może pojawiać się zaniżone poczucie własnej wartości, w związku z rodzimą kulturą i językiem ojczystym, a także mogą one z tego powodu doświadczać różnych niepowodzeń szkolnych.

Uczenie się języka jest procesem kierowanym i ma miejsce w warunkach sztucznych, w przedszkolu lub szkole, na rozmaitych kursach, w sposób tradycyjny, odwołujący się do wiedzy językowej i doświadczenia językowego uczniów.

O trudnościach związanych ze ścisłym rozgraniczeniem przyswajania języka od uczenia się go świadczą strategie stosowane w warunkach naturalnych, a także w warunkach sztucznych, takich jak przedszkolna edukacja dwujęzyczna czy świadome nauczanie języka w warunkach domowych. Są to cztery strategie: osoby, miejsca, czasu i strategia przemienna (Kurcz, 2000b, 178; Olpińska, 2004, 118). Strategia osoby (opisana po raz pierwszy przez J. Ronjata, por. podrozdz. 1.3) polega na tym, że jedna osoba (np. matka lub jeden z nauczycieli) mówi do dziecka w L1, a druga osoba (np. ojciec lub drugi nauczyciel) mówi do dziecka w L2. Strategia miejsca to stosowanie L1 w jednym miejscu (np. w domu), a L2 w innym miejscu (np. w przedszkolu). Strategia czasu związana jest z posługiwaniem się L2 tylko w ustalonym czasie, na przykład w danym dniu lub w określonych godzinach, gdy nie posługujemy się L1. Strategia przemienna zaś jest podobna do strategii czasu, z tym, że okresy mówienia tylko w L1 lub tylko w L2 trwają dłużej, na przykład cały rok.

Wyróżnione cztery strategie nauczania dzieci L2 są od czasów Ronjata najczęściej stosowanymi strategiami w dwujęzyczności w naszym kraju i poza jego granicami.

Innym kryterium podziału jest moment wprowadzenia drugiego języka. W zależności od tego, kiedy w otoczeniu dziecka pojawił się drugi język, wyróżniamy równoczesne przyswajanie dwóch języków od urodzenia do około 3. roku życia (jest to tzw. *bilingual first language acquisition* – BFLA, inaczej zwane bilingwizmem równoczesnym) oraz wprowadzenie drugiego języka (L2) po opanowaniu podstaw w zakresie pierwszego języka (L1), czyli tzw. przyswajanie drugiego języka przez dziecko (jest to tzw. *second language acquisition* – SLA, inaczej zwane bilingwizmem sukcesywnym) – obejmujące okres od 3.–4. roku życia do wejścia w fazę dojrzewania (Kurcz, 2000b, 178)¹. Decydującym kryterium takiego podziału jest wiedza metajęzykowa kształtująca się u dziecka na bazie świadomości językowej.

¹ Pojęcie *primary bilingualism* (wczesna lub pierwotna dwujęzyczność) O. Katchan stosuje w znaczeniu połączenia dwujęzyczności równoczesnej z dwujęzycznością sukcesywną (Kurcz, red., 2007, 155). Ponadto C. Snow posługuje się pojęciem *native bilingualism* (rodzima dwujęzyczność) na określenie dwujęzyczności wyniesionej z domu rodzinnego, w którym regularnie używało się dwóch języków (Snow, 2005, 478).

Nie do końca zweryfikowane eksperymentalnie rodzaje dwujęzyczności, lecz wielokrotnie cytowane w literaturze, wyróżnił U. Weinreich. Zdaniem tego badacza (Weinrich, 1953), biorąc pod uwagę słownik umysłowy osób dwujęzycznych, możemy wyróżnić dwujęzyczność czystą (współrzedną, ang. *coordinate*), mieszaną (złożoną, ang. *compound*) i podporządkowaną (ang. *subordinate*). Dwujęzyczność czysta ma miejsce wówczas, gdy słowom z obu języków (S1, S2) odpowiadają odrębne systemy znaczeń (Z1, Z2). Dwujęzyczność mieszana występuje wówczas, gdy słowa z obu języków odnoszą się do wspólnego systemu znaczeń (Z). Dwujęzyczność podporządkowaną możemy uznać za rodzaj dwujęzyczności mieszanej, gdy dostęp do wspólnego systemu znaczeń odbywa się poprzez przyporządkowywanie S2 do S1.

Dla uzupełnienia obrazu występujących w literaturze kategorii dwujęzyczności należy odnotować równoczesne przyswajanie języka migowego i języka mówionego, a także równoczesne przyswajanie odmiany podstawowej oraz różnego rodzaju odmian dialektalnych bądź regionalnych (w tym kontekście pojawia się również termin dyglosja i dyglota). Ze względu na tematykę niniejszej pracy te kategorie dwujęzyczności nie będą tu szerzej analizowane.

1.3. Dwujęzyczny rozwój mowy dzieci z perspektywy historycznej

Patrząc na zagadnienie dwujęzyczności z perspektywy historycznej, można zauważyć, iż początkowo liczba publikacji dotyczących dwujęzyczności dzieci nie była imponująca. Wydane zostały jedynie cztery monografie na temat dwujęzyczności ukazanej w perspektywie rozwojowej. W 1913 roku ukazała się pierwsza obszerna analiza rozwoju językowego dwujęzycznego dziecka – Louisa, syna francuskiego lingwisty Julesa Ronjata. Analiza ta dotyczyła pierwszych czterech lata życia tego dziecka. Do końca lat osiemdziesiątych XX wieku opublikowano następujące prace (De Houver, 2005, 30): monografię psychologa Millivoïe Pavlovitcha z 1920 roku (ukazującą początki akwizycji języka serbskiego i francuskiego), monumentalne dzieło językoznawcy Wenera Leopolda

z lat 1939–1949, który opisał dwujęzyczny rozwój swojej córki (reprint tej pracy pochodzi z 1970 roku, oryginał opublikowano w latach 1939–1949), pracę psychologa Traute Taeschnera z 1983 roku, będącą kontynuacją też zawartych w artykule Taeschnera i V. Volterry wydrukowanym w 1978 roku (Taeschner, 1983; Volterra, Taeschner, 1978).

Na przełomie XX i XXI wieku liczba publikacji na temat dwujęzyczności dzieci wzrosła w znaczącym stopniu (m.in. Grosjean, 1998; Białystok, 2001; Iluk, 2002; Lipińska, 2003; Olpińska, 2004; Kroll, de Groot, eds., 2005; Kurcz, red., 2007).

Analiza literatury dotyczącej rozwoju mowy dzieci prowadzi do wniosku, iż pewne wyraźnie zarysowujące się aspekty procesu przyswajania języka nieodmiennie przyciągają uwagę badaczy zarówno w jednojęzycznym, jak i w dwujęzycznym wychowaniu. Jest to przede wszystkim zainteresowanie rozwojem poznawczym dzieci, a zwłaszcza rozwojem warstwy leksykalnej i gramatycznej wypowiedzi. Zagadnienia związane z warstwą fonologiczną wypowiedzi dzieci dwujęzycznych do niedawna były traktowane marginalnie lub nie były odpowiednio rozpropagowane. Jak pisał I. Watson: „Phonology is to a large extent the Cinderella of bilingual studies” i nie podawał w bibliografii żadnych odsyłaczy do prac E. Flege, zajmującego się od wielu lat tą problematyką (por. Watson, 2003, 25).

Patrząc z perspektywy historycznej, pierwszym lingwistą, który zajął się tematem rozwoju języka pierwszego (L1, zwanego inaczej językiem źródła), był August Schleicher (1861). Po nim w roku 1870 swoją pierwszą rozprawkę na temat mowy dzieci opublikował Jan Baudouin de Courtenay (1870), a w roku 1907 Clara i Wilhelm Stern. Rozprawka dwudziestopięcioletniego podówczas Baudouina de Courtenay zapoczątkowała badania pedolingwistyczne w Polsce. Autor omówił w niej stosowane przez polskie dzieci uproszczenia fonetyczne oraz analogiczne wyrównania morfologiczne obserwowane w mowie dzieci. Jest to najstarsza zachowana publikacja z zakresu polskiej pedolingwistyki (jej przedruk ze źródeł niemieckojęzycznych znajduje się w aneksie).

Po drugiej wojnie światowej znacznie wzrosło zainteresowanie badaczy rozwojem mowy. Prace z tego zakresu podzielić można na takie, w których obserwowano jedno lub kilkoro dzieci z najbliższego otoczenia

badacza, oraz takie, w których opisano rozwój mowy grup dzieci pod kątem dziecięcego rozwoju struktur poznawczych lub składniowych. Do najważniejszych opracowań mowy dzieci w Polsce zaliczane są publikacje takich autorów, jak: Leon Kaczmarek (1953), Paweł Smoczyński (1955), Maria Zarębina (1965), Stefan Szuman (1968)². Badaczom tym udało się zgromadzić najobszerniejszy materiał dzięki dokonywanym przez wiele lat systematycznym zapiskom mowy dzieci. Początkowo były to dzienniczki mowy w formie papierowych zeszytów, współcześnie zaś tworzone są zaawansowane elektroniczne bazy danych w międzynarodowym systemie transkrypcji CHILDES³.

Najstarszym obszernym zbiorem danych na temat rozwoju mowy dzieci polskich i dowodem zainteresowań pierwszych badaczy tą problematyką są dzienniki polskiego językoznawcy Baudouina de Courtenay. Jedynym do tej pory opublikowanym w języku polskim dziennikiem mowy dzieci tego wybitnego językoznawcy jest dziennik młodszej córki o imieniu Ewelina. Jak podaje M. Chmura-Klekotowa, autorka opracowania tego dziennika, „starsze dzieci J. Baudouina spędziły dzieciństwo w Dorpacie, w środowisku wielojęzycznym (rodzice, krewni, a także wielu Polaków odwiedzających gościnnie dom Profesora, oczywiście mówili po polsku, ale »pomoc domowa«, tj. niańki, bony, kucharki itp. zwracały się do dzieci po estońsku, niemiecku, rosyjsku, dzieci bawiły się z sąsiadami – Rosjanami), co oczywiście musiało się odbić na rozwoju języka tych dzieci” (Baudouin de Courtenay, 1974, 7). Dzienniki starszych córek Baudouina, które możemy potraktować jako pierwsze dzienniki mowy dzieci polskich wychowywanych w środowisku wielojęzycznym, są nadal przechowywane w formie rękopisów w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Niewątpliwie z czasem będzie coraz trudniej odczytać i opublikować te materiały. Jest to praca dla zespołu specjalistów, znawców różnych, niejednokrotnie już historycznych odmian języka polskiego, estońskiego, rosyjskiego i niemieckiego. Dotychczas nie

² Przegląd prac, opublikowanych na początku XX wieku z zakresu rozwoju mowy dzieci w Polsce (słownictwo, składnia i morfologia), znajduje się w rozdziale opracowanym przez M. Smoczyńską (1998), omówienie prac z zakresu fonologii można odnaleźć w książce P. Łobacz (1996).

³ Przeniesienia danych z dzienników mowy, prowadzonych przez S. Szumana w latach 1953–1960, dokonała M. Smoczyńska zgodnie z systemem CHILDES (por. Smoczyńska, 1998).

Minęło wiele lat, odkąd Jules Ronjat analizował dwujęzyczny rozwój swojego syna. Pewien czas minął także od momentu pierwszego wydania niniejszej książki. Poglądy na temat dwujęzyczności dzieci ewoluowały - od skrajnego natywizmu doszliśmy do etapu ostrożnego entuzjazmu, zarówno w zakresie dwujęzyczności naturalnej, jak i sztucznej. Nadal jednak problematyka dwujęzyczności zajmuje badaczy w Polsce i poza jej granicami.

Zdaniem Autorki tej publikacji dziecko w wielojęzycznym otoczeniu wymaga nietypowej perspektywy badawczej - z jednej strony związanej z koniecznością szukania wspólnych punktów odniesienia dla opisu funkcjonowania językowego dzieci w różnych odmianach dwujęzyczności, z drugiej strony podkreślającej walor docierania do tego, co jednostkowe i niepowtarzalne. Nieszablonowe w tej pracy jest również ujęcie logopedycznych aspektów dwujęzyczności, wnoszące do naukowej refleksji wiele otwartych pytań i ogólnościatowych problemów. Szczegółowe zagadnienia lingwistyczne, dotyczące opisywanej problematyki, to m.in.: sfera słuchu fonemowego i fonetycznego, świadomość i aktywność językowa dzieci wzrastających w otoczeniu dwóch języków, zaburzenia mowy w dwujęzyczności. Liczne odwołania do anglojęzycznej literatury dostarczają cennych informacji na temat środowisk, w których dwujęzyczność już dawna jest normą.

Badania własne autorki wnoszą ducha eksperymentu do teoretycznych opisów części wstępnej. Dla współczesnych badaczy zjawiska dwujęzyczności staną się z pewnością ważnym źródłem obserwacji i zachętą do podjęcia samodzielnych analiz.

