

# Dwujęzyczność polsko-angielska na przykładzie wypowiedzi trojga rodzeństwa\*

---

Olga Jaworska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin  
Studentka na kierunku: logopedia z audiologią

## STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszego artykułu jest dwujęzyczność polsko-angielska oraz jej wpływ na opanowanie przez dziecko systemu językowego. Podstawą mojej pracy badawczej jest opis przypadku trojga polskich dzieci urodzonych i mieszkających na stałe w Australii, przebywających na co dzień w środowisku angielskojęzycznym. Pierwszym językiem nabytym przez badane dzieci był język polski, natomiast w obecnej chwili został on zdominowany przez język angielski. Celem mojej pracy jest więc ukazanie wpływu, jaki wywiera proces nabywania języka drugiego na rozwój języka ojczystego dziecka.

## SŁOWA KLUCZOWE

dwujęzyczność polsko-angielska, interferencja, język dominujący, język ojczysty, wychowanie dwujęzyczne

## SUMMARY

The article concentrates on a subject of Polish-English bilingualism and its impact on the process of language acquisition and language development of a child. My research work bases on a case of three siblings' stu-

---

\* Artykuł powstał na podstawie pracy licencjackiej autorki napisanej w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS pod kierunkiem dr Urszuli Jęczeń.

dy. The children were born and have lived permanently in Australia, thus they are staying constantly in English-speaking environment. The first language acquired by the children was Polish but at present, it has been dominated by English. Therefore, a purpose of this article is to show the influence that the acquisition of second language has on the development of a mother tongue of a child.

### KEY WORDS

Polish-English bilingualism, interference, dominant language, mother tongue, bilingual upbringing

## PODSTAWY TEORETYCZNE

Dwujęzyczność (określana również terminem *bilingwizm*) rozumiana jest jako znajomość dwóch języków. Jest to sformułowanie bardzo ogólne i nieprecyzyjne, ponieważ zarówno stopień opanowania, jak i zakres użycia danego języka może być bardzo zróżnicowany w poszczególnych dziedzinach życia. Istnieje wiele problemów z ustaleniem jednolitej definicji dwujęzyczności. W środowisku naukowym zjawisko to jest definiowane w sposób bardzo odmienny i skrajny. W rezultacie istnieje prawie tak wiele definicji tego zjawiska, ilu badaczy zajmujących się tą problematyką. Według klasycznej definicji L. Bloomfielda z 1933 roku bilingwizm to zachowanie języka ojczystego i towarzyszące mu perfekcyjne opanowanie drugiego języka, niemalże jak *native speaker*. Inni badacze są zdania, iż jako dwujęzyczną można traktować osobę, która do pewnego stopnia opanowała znajomość więcej niż jednego języka, co oznacza, że już minimum kompetencji komunikacyjnej wystarczy, aby uznać kogoś za osobę bilingwalną<sup>1</sup>.

Kolejnym problemem jest rozróżnienie dwujęzyczności i znajomości języka obcego. Zdaniem E. Lipińskiej bilingwizm jest szczególnym przypadkiem znajomości języków obcych, pojęcia te nie są jednak tożsame. Osoba dwujęzyczna nie tylko posługuje się dwoma językami, ale również funkcjonuje w dwóch kulturach. Autorka podkreśla także fakt, iż „trwanie bilingwizmu bywa ograniczone w czasie i formie” (Lipińska, 2003, s. 115). Osobiście uważam, że definicja E. Lipińskiej najlepiej oddaje znaczenie zjawiska dwujęzyczności.

---

<sup>1</sup> Do grupy badaczy zajmujących takie stanowisko należą m.in. C. Snow, J. Pohl i E. Haugen.

„**Dwujęzyczność** – opanowanie dwu języków w takim samym stopniu jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele, czyli **ambilingwizm**. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz na częstym używaniu obydwu języków w różnych sytuacjach i z różnymi uczestnikami aktu komunikacji. Jest to zazwyczaj nietrwały stan mający związek z emigracją lub pobytem za granicą, co implikuje bliski kontakt z danym językiem i kulturą umożliwiający osobiste ich doznanie” (Lipińska, 2003, s. 115).

## TRANSFER, INTERFERENCJA, CODE-SWITCHING

**Transferem** nazywamy zjawisko przenoszenia pewnych nawyków nabytych przy opanowaniu jednego systemu językowego na opanowanie innego. Może on mieć charakter pozytywny (ułatwiający) lub negatywny (utrudniający). Transfer pozytywny występuje jedynie wtedy, gdy dany element z języka pierwszego ma swój odpowiednik w języku drugim. Szczególną odmianą transferu negatywnego jest zjawisko **interferencji**. Termin ten oznacza nakładanie się na siebie struktur języków pozostających ze sobą w kontakcie<sup>2</sup>. Wynikiem interferencji są liczne błędy językowe, które hamują proces przyswajania drugiego języka w mowie i w piśmie.

Innym ważnym pojęciem jest tzw. **code-switching**, czyli zmiana kodu, zjawisko to polega na zmianie sposobu mówienia w zależności od interlokutora, kontekstu sytuacyjnego oraz tematu rozmowy<sup>3</sup>.

## RODZAJE I KATEGORIE DWUJĘZYCZNOŚCI

W literaturze istnieje wiele różnych podziałów dwujęzyczności ze względu na różne kryteria przyjęte przez autorów. W niniejszym artykule omówię jednak

<sup>2</sup> Nieco szerzej ujmuje to zagadnienie U. Weinreich, twierdząc, że interferencja jest odstępstwem od normy językowej i polega na przekształceniu wzorców językowych, które wynika z „wprowadzenia obcych elementów do bardziej ustrukturalizowanych dziedzin języka, takich jak pewne partie systemu fonemicznego, znaczna część morfologii i składni oraz pewne obszary słownictwa” (Weinreich, 2007, s. 43).

<sup>3</sup> F. Grosjean wyróżnia dwa modele porozumiewania się: model monolingwalny (*monolingual mode*), który występuje w sytuacji, gdy osoba dwujęzyczna „dezaktywuje” jeden z języków (lecz nie całkowicie), oraz model bilingwalny (*bilingual mode*) polegający na aktywacji obu języków. W przypadku modelu bilingwalnego jeden z języków stanowi podstawową bazę, natomiast drugi z języków pojawia się od czasu do czasu w postaci zapożyczeń lub zjawiska *code-switching*, a stopień jego aktywacji jest różny (Grosjean, 2008, za: Błasiak-Tytuła, 2011, s. 63). Zdaniem autora osoba bilingwalna porusza się od modelu jednojęzycznego do dwujęzycznego swobodnie, ponieważ jej system reprezentacji dla obu języków jest inny (Grosjean, 1989, 1998, za: Rocławska-Daniluk, 2011, s.12).

jedynie te z nich, które uważam za najistotniejsze ze względu na ich związek z problematyką wychowania dwujęzycznego.

Niezwykle ważnymi pojęciami, zwłaszcza w badaniach nad dwujęzycznością dzieci, są submersja i immersja. Pojęcia te jako pierwszy wprowadził kanadyjski językoznawca W. E. Lambert. Jego badania były odpowiedzią na problem wypierania języka francuskiego (będącego językiem mniejszości) przez język angielski. **Submersja**, czyli dwujęzyczność zubażająca (*subtractive bilingualism*), oznacza „wchłonięcie” i polega właśnie na wchłonięciu języka ojczystego (pierwszego) przez język drugi, który staje się językiem dominującym. Zjawisko to występuje zwykle wtedy, gdy dziecko zapoznaje się z  $L_2$ <sup>4</sup> dopiero w szkole, uczone jest tylko w nowym dla niego języku drugim, a dodatkowo dzieci w jego otoczeniu komunikują się właśnie w tym języku. W sytuacji submersji język drugi jest językiem większości i posiada większy prestiż. Język ojczysty dziecka nie stanowi żadnej wartości w kontekście szkolnym i jest traktowany jako czynnik wręcz szkodliwy dla edukacji. W konsekwencji dziecko stopniowo traci swój język ojczysty, czyli nie osiąga w nim pełnej kompetencji językowej. Istnieje zagrożenie, że dziecko może nie zdobyć pełnej kompetencji również w języku drugim (semilingwizm). Jest to, niestety, sytuacja dość częsta w przypadku dzieci imigrantów. Niewystarczający rozwój języka ojczystego oraz brak rozwoju tradycji i kultury ojczystej mogą wpłynąć negatywnie na sferę emocjonalną dziecka. Może się u niego pojawić obniżenie poczucia własnej wartości. **Immersja** nazywana również dwujęzycznością wzbogacającą (*additive bilingualism*) oznacza dosłownie „zanurzenie”. Dziecko zostaje „zanurzone” w nowym dla niego języku drugim. Oba języki rozwijają się obok siebie w sposób pełny i właściwy, bez strat i ubytków<sup>5</sup>. Ważne jest, aby dziecko dzieliło swój  $L_1$  ze wszystkimi innymi dziećmi w klasie oraz aby jego kontakt z  $L_2$  był taki sam jak pozostałych uczniów (dlatego immersja znajduje swoje zastosowanie tylko do nauki języka obcego lub jakiegoś języka mniejszości przez jakąś większość).

<sup>4</sup> W artykule będę posługiwać się symbolami stosowanymi w literaturze, wywodzącymi się z języka angielskiego:  $L_1$  (od *language*), oznaczającego pierwszy język nabyty przez dziecko oraz  $L_2$  (język drugi). W literaturze używa się także symboli  $L_3$ ,  $L_4$  i tak dalej dla kolejnych języków, w odniesieniu do wielojęzyczności.

<sup>5</sup> Aby immersja nie doprowadziła do submersji  $L_1$  w  $L_2$  musi spełniać pewne warunki, które F. Genesee zebrał z następujące punkty:

- Dziecko wynosi z domu znajomość  $L_1$ , który jest językiem większości i ma wysoki prestiż społeczny.
- Nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż.
- Dziecko samo również ceni swój  $L_1$ .
- Dziecko, szkoła i rodzice są zainteresowani nabyciem przez dziecko umiejętności w  $L_2$  (Genesee, 1987, za: Kurcz, 2011, s. 23).

Ze względu na moment wprowadzenia drugiego języka możemy wyróżnić dwujęzyczność równoczesną oraz sukcesywną. Decydującym kryterium takiego podziału jest wiedza metajęzykowa kształtująca się u dziecka na bazie świadomości językowej. Jeśli  $L_2$  został wprowadzony przed 3. rokiem życia, mówimy o **dwujęzyczności równoczesnej** (*bilingual first language acquisition – BFLA*). Gdy jednak  $L_2$  został wprowadzony później, czyli po opanowaniu przez dziecko podstaw w zakresie  $L_1$ , mamy do czynienia z **dwujęzycznością sukcesywną** (*second language acquisition – SLA*). Z omówionymi powyżej rodzajami bilingwizmu (BFLA i SLA) wiążą się cztery strategie nauczania  $L_2$ :

- **strategia osoby** (*one person – one language*) – polega na tym, że jedna osoba (np. matka lub jeden z nauczycieli) mówi do dziecka tylko w  $L_1$ , podczas gdy druga osoba (np. ojciec lub drugi nauczyciel) komunikuje się z dzieckiem za pomocą  $L_2$ . Zwykle ta strategia łączy się z dwujęzycznością równoczesną;
- **strategia miejsca** (*one environment – one language*) – to stosowanie w jednym miejscu (np. w domu)  $L_1$ , a  $L_2$  w innym (np. w szkole). Ta strategia jest zwykle związana z dwujęzycznością sukcesywną;
- **strategia czasu** – polega na posługiwaniu się  $L_2$  tylko w określonym czasie (np. w pewnych dniach lub porach dnia wszyscy z otoczenia dziecka porozumiewają się za pomocą  $L_1$ , a w innych za pomocą  $L_2$ );
- **strategia przemienna** – jest podobna do strategii czasu, z tą różnicą, że okresy posługiwania się  $L_1$  lub  $L_2$  są dłuższe (np. trwają cały rok).

## ROZWÓJ JĘZYKOWY DZIECI BILINGWALNYCH

W celu zobrazowania przebiegu rozwoju językowego dziecka bilingwalnego posłużę się opracowanym przez K. Stręk zestawieniem rozwoju mowy dziecka z przejawiającymi się w tym procesie aspektami dwujęzyczności. Autorka zaznacza jednocześnie, że rozwój mowy u dzieci przebiega początkowo bez większych różnic, niezależnie od tego, czy są one jedno- czy dwujęzyczne<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Oczywiście należy pamiętać, że nabywanie języka jest procesem indywidualnym i przebiega inaczej u każdego dziecka, ale w ramach ogólnych praw procesu nabywania mowy i w porządku określonym poszczególnymi stadiami tego procesu.

**Tabela 1. Przebieg rozwoju mowy i równoczesnego nabywania dwóch języków (Stręk, 2006, s. 17)**

Wiek	Co umie dziecko?	Aspekty dwujęzyczności
1 m-c	Płacz, krzyk, gruchanie	
od 2-3 m-ca	Początek głużenia	
od 6 m-cy	Gaworzenie	W gaworzeniu pojawiają się głoski typowe dla języka, którym mówi otoczenie.
1 rok	Pierwsze powtarzane słowa, podwójone sylaby <i>papa, mama</i>	Początek rozumienia w obu językach. Dzieci uczą się słów, które często słyszą z obu języków i używają ich jak synonimów.
1½ roku	Pojedyncze słowa używane świadomie: <i>daj, mleko itp.</i>	
2 lata	Okolo 50 słów, głównie rzeczowniki, zdania złożone z dwóch słów, np. <i>mama daj, daj sok</i>	Zauważają, że słowa należą do dwóch języków. Używają jednej prostej dziecięcej gramatyki: zdania dwu- potem trzywyrazowe.
2½ roku	„Wybuch” słownictwa, dzieci uczą się, że w słownictwie są reguły i generalizują je. Zdania coraz dłuższe, bardziej złożone.	
3 lata		Rozdzielają języki, uczą się dwóch gramatyk.
4 lata	Znaczny przyrost słownictwa (umieją nazwać kolory, stosują zaimki). Umieją opowiedzieć krótką historyjkę.	Częste mieszanie języków. Niektóre dzieci potrafią tłumaczyć. Duże różnice indywidualne wynikające z nasilenia kontaktu z oboma językami, indywidualnych zdolności i struktury języków.
6 lat	Opanowanie wszystkich dźwięków danego języka. Używanie pojęć abstrakcyjnych.	

## WYCHOWANIE DWUJĘZYCZNE

Z pojęciem dwujęzyczności wiąże się pojęcie wychowania dwujęzycznego, które zgodnie z koncepcją przedstawioną przez M. Olpińską może przybierać dwie podstawowe formy:

1. wychowania dwujęzycznego w rodzinie lub środowisku wielojęzycznym,
2. wychowania dwujęzycznego z zastosowaniem formalnych instrukcji językowych w sytuacji lekcyjnej (lekcjopodobnej) w przedszkolu lub w szkole<sup>7</sup>.

Pierwsza forma, czyli wychowanie dziecka w środowisku lub rodzinie dwujęzycznej, jest uznawana za najbardziej efektywną i posiadającą największe po-

<sup>7</sup> Wychowanie dwujęzyczne z zastosowaniem formalnych instrukcji językowych w sytuacji lekcyjnej można podzielić na trzy typy w zależności od tego w jakich warunkach odbywa się nauka:

- tradycyjne wczesne nauczanie języka obcego w przedszkolu lub w szkole;
- nauka w tzw. zagranicznych szkołach i przedszkolach w kraju ojczystym lub za granicą;
- programy bilingwalne (za: Olpińska, 2004, s. 81–88).

wodzenie. Jednak rodzice powinni być świadomi, że wykonanie takiego zadania wymaga wiele wysiłku i konsekwencji w działaniu oraz może być dużym obciążeniem dla samego dziecka. „Do najważniejszych aspektów, które należy uwzględnić w modelowaniu 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 motywacja rozwijania tych języków;
- częstotliwość i różnorodność kontaktów dziecka z mówcami obydwu języków poza rodziną (kontakty powinny być jak najczęstsze i jak najbardziej różnorodne)” (Olpińska, 2004, s. 81).

Literatura przedmiotu dzieli metody wychowania dwujęzycznego w rodzinie na trzy główne typy:

1. Sytuacja, w której każde z rodziców posiada inny język ojczysty, przy czym jeden z nich jest językiem dominującym społeczności, w której żyje rodzina. W kontaktach z dzieckiem zarówno matka, jak i ojciec używają swojego języka ojczystego. Jednocześnie każde z nich posiada pewną znajomość języka drugiego rodzica. Nabywanie języka odbywa się zgodnie z zasadą *one person – one language*.
2. Kolejna metoda polega na wczesnej konfrontacji dziecka (często już od momentu urodzenia) z dwoma językami. Jeden z nich to język domu rodzinnego, a drugi – społeczności, w której żyje rodzina. W takim przypadku matka i ojciec mogą posiadać różne języki ojczyste, a jeden z nich jest językiem dominującym społeczności. Rodzice świadomie wybierają  $L_2$  jako język komunikacji w rodzinie. Jednak najczęściej (szczególnie w przypadku emigrantów) językiem ojczystym obojga rodziców jest język niedominujący danej społeczności, w której żyje rodzina. Procesy prowadzące do rozwoju  $L_2$  mogą przebiegać jednocześnie lub konsekwentnie w stosunku do rozwoju  $L_1$ . Tym typem wychowania dwujęzycznego rządzi zasada *one environment – one language*. Ważnym czynnikiem warunkującym sukces lub niepowodzenie wychowania językowego w warunkach emigracji jest prestiż języka domu rodzicielskiego oraz socjoekonomiczny status rodziny.
3. W trzecim przypadku dziecko przyswaja język niebędący językiem ojczystym żadnego z rodziców, nie jest to też język dominujący społeczności.

Jest to sytuacja „sztucznej” dwujęzyczności, w której jedno z rodziców lub oboje<sup>8</sup> wybierają jako narzędzie komunikacji z dzieckiem język inny od swojego języka ojczystego. Ten typ wychowania dwujęzycznego bywa często krytykowany i najczęściej kończy się niepowodzeniem.

## METODYKA BADAŃ

Przedmiotem niniejszego artykułu jest, zgodnie z tematem, dwujęzyczność dziecięca, dokładniej: studium przypadku trojga bilingwalnego rodzeństwa urodzonego i mieszkającego na stałe w Australii. Pierwszym językiem nabytym przez dzieci był język polski, natomiast w obecnej chwili został on zdominowany przez język większości narodowej kraju, w którym się wychowały. Na podstawie przeprowadzonych badań chciałam dokonać oceny wpływu języka angielskiego na rozwój języka ojczystego dzieci. Interesował mnie szczególnie wpływ  $L_2$  na zasób fonologiczny, umiejętność budowania narracji i definiowania pojęć, a także na zdolność tworzenia poprawnych wypowiedzi w języku polskim. Wykonałam szereg badań diagnostycznych, między innymi badanie artykulacji, słuchu fonemacyjnego, budowy anatomicznej i pracy narządów mowy, fleksji, myślenia pojęciowego oraz umiejętności tworzenia wypowiedzi narracyjnych. Wielu cennych informacji dostarczyła przeprowadzona ankieta oraz wywiad z mamą dzieci.

Celem moich badań było określenie, czy i w jakim stopniu bilingwizm mógł wpłynąć na opanowanie języka polskiego przez badane dzieci.

W swojej pracy wykorzystywałam następujące narzędzia badawcze:

- a) autorski kwestionariusz obrazkowy do badań artykulacji,
- b) kwestionariusz obrazkowy do badań słuchu fonemacyjnego opracowany przez Genowefę Demel w *Minimum logopedycznym nauczyciela przedszkola* (Warszawa, 1996),
- c) badanie motoryki narządów mowy oparte na poleceniach zawartych w *Logopedycznym teście przesiewowym dla dzieci w wieku szkolnym* autorstwa Stanisława Grabiasa, Zdzisława Marka Kurkowskiego i Tomasza Woźniaka (Lublin 2002),
- d) autorski kwestionariusz do badania fleksji (sprawdzający odmianę następujących rzeczowników: *krokodyl, ręka, pies, oko, chłopiec, nożyczki, ucho, drzwi, kot, ząb* oraz czasowników: *iść, myśleć* w podanych przeze mnie zdaniach. Wyrazy dobrałam na podstawie zaobserwowanych wcześniej u dzieci trudności fleksyjnych),

---

<sup>8</sup> Taka sytuacja zachodzi również wtedy, gdy inna osoba, która przebywa w domu rodzinnym dziecka (np. niania) i posługuje się w kontaktach z dzieckiem innym językiem.

- e) kwestionariusz w postaci historyjki obrazkowej sprawdzający umiejętność budowania narracji. Przy ocenie wypowiedzi dzieci posłużyłam się kryteriami przedstawionymi w *Logopedycznym teście przesiewowym dla dzieci w wieku szkolnym* autorstwa Stanisława Grabiasa, Zdzisława Marka Kurkowskiego i Tomasza Woźniaka (Lublin 2002),
- f) autorski kwestionariusz badający umiejętność definiowania pojęć (zawierający pytania dotyczące pojęć konkretnych: *mama, dom, pies, szkoła* i abstrakcyjnych: *zima, wakacje, przyjaźń, kłamstwo, miłość, radość*). Utworzone przez dzieci definicje porównałam z definicjami znajdującymi się w *Słowniku języka polskiego* wydawnictwa PWN.

## CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

Przedmiotem moich badań jest ocena mowy i języka trójki bilingwalnych dzieci: Tomka (11 lat), Ignasia (10 lat) i Hani (6 lat)<sup>9</sup>. Jest to rodzeństwo urodzone i mieszkające na stałe w Australii. Pierwszym językiem dzieci jest język polski, został on jednak zdominowany przez język angielski. Obecnie dzieci między sobą komunikują się w języku większości społecznej. Rodzina badanych dzieci mieszka w Sydney w dzielnicy anglosaskiej. Dzieci chodzą do szkoły angielskojęzycznej i na co dzień przebywają w środowisku posługującym się językiem angielskim. Przynajmniej raz w roku na okres 2–3 miesięcy dzieci przyjeżdżają do Polski. Zatrzymują się wtedy u dziadków mieszkających w Lublinie. Podczas pobytu w Polsce dzieci uczęszczają na lekcje języka polskiego, aby pogłębić znajomość języka ojczystego. Rodzice dzieci posiadają wyższe wykształcenie. Są bardzo zaangażowani w edukację dzieci, szczególnie w zakresie nauki języka polskiego (wożą dzieci do szkoły polonijnej i organizują różne aktywności pogłębiające naukę języka ojczystego, wcześniej chodzili z dziećmi również na specjalne zajęcia z języka angielskiego prowadzone w bibliotece publicznej; podczas pobytu dzieci w Polsce opłacają prywatne lekcje ze specjalnie przeszkoloną kadrą).

## ANALIZA MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

### Ocena zasobu fonologicznego

**Tomek** błędnie realizował następujące głoski języka polskiego:

- *e*: w wyrazie *żem* głoska jest lekko zaokrąglona, może być to spowodowane podobieństwem nazw desygnatu w obu językach (polskie słowo *żem*

<sup>9</sup> Wiek dzieci w dniu badania.

i angielskie *dʒam*), ponieważ ten sam dźwięk jest realizowany poprawnie we wszystkich innych wyrazach;

- *ɔ*: jest sybstantywowana do *ɛ* lub wymawiana konsonantycznie jako *on*;
- *ʒ* i *č*: są błędnie realizowane w postaci dźwięków pośrednich między, odpowiednio, *ʒ* i *ʒ* oraz *č* i *ć*, podczas wymowy tych głosek czubek języka znajduje się za wałkiem dźwiękowym;
- *u*: jest realizowana jako dźwięk pośredni pomiędzy *u* a *m*, opuszczana (*d'inozar*), pojawia się także prawidłowa realizacja (np. w wyrazie *uutka*).

U **Ignasia** pojawiły się:

- deformacje polegające na zaokrągleniu samogłosek (są to głoski pochodzące z języka angielskiego): *i*, *y* → *ɪ* (w wyrazach: *motil*, *lodi*), *u* → *ʊ* (w wyrazie *dox*);
- zniekształcone zmiękczenia głosek tylnojęzykowych;
- przydechowa realizacja<sup>10</sup> spółgłosek *p*, *t* (*kanap<sup>h</sup>a*, *fot<sup>h</sup>el*);
- dźwięczna realizacja spółgłosek wygłosowych (*samoxud*, *gżyb*);
- substytucje głosek szeregu szumiącego do głosek syczących lub ciszących (np. *kon'icína*, *śafa*, *kseśuo*);
- zmiękczenia głosek twardych: *ʒ* → *ʒ'* (*ʒ'am*), *ń* → *n'* (*kon'icína*).

Niektóre samogłoski miały więcej niż jedną realizację (np. samogłoska *e* brzmi prawidłowo w wyrazie *serce*, w słowie *fotel* wymowa jest zmieniona z powodu poprzedzającej ją głoski przydechowej, natomiast artykulacja głoski w wyrazie *żem* jest zmieniona z powodu podobieństwa do angielskiej nazwy desygnatu, które prawdopodobnie zmyliło chłopca i wywołało interferencję).

U **Hani**<sup>11</sup> zauważyłam następujące problemy artykulacyjne:

- *r*: często zachodzi zjawisko interferencji i w efekcie słyszymy „angielską” realizację dźwięku. W pojedynczym przypadku wystąpiła substytucja *l* → *r* (*r* drżące, dźwięczne) charakterystyczna dla hiperpoprawności<sup>12</sup>;
- zdarzają się substytucje głosek szeregu szumiącego do głosek ciszących (np. wyrazy *ćapka*, *użyvy*) jednak nie we wszystkich pozycjach w wyrazie;
- *ʒ*: elidowana w geminacie (*ʒ'ovńica*), gdy występuje pojedynczo dochodzi do zmiękczenia;

<sup>10</sup> Przydechowa realizacja powoduje również zaburzenie brzmienia samogłosek oraz zmianę akcentu wyrazowego.

<sup>11</sup> Dziewczynka starała się nazywać wszystkie obrazki po polsku. Czasem potrzebowała trochę czasu na przypomnienie sobie nazwy lub małą podpowiedź. W dwóch przypadkach podała nazwy angielskie (*tutu*, *goat*), jednak po chwili przypominała sobie nazwy w języku polskim.

<sup>12</sup> Zjawisko hiperpoprawności polega na sustytuowaniu głoski opanowanej wcześniej przez głoskę nabytą później. Może występować u dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, jest jednak zjawiskiem przejściowym.

- pojawia się substytucja  $n \rightarrow n'$  (*kon'čyna*);
- zachodzi zjawisko interferencji: przez połączenie polskiego wyrazu *żyrafa* z angielskim *ž'raf* powstała forma *ž'ivrafa*.

Największy problem u dziewczynki stanowi międzyzębowa realizacja głosek przedniojęzykowo-zębowych<sup>13</sup>. Chcąc sprawdzić, czy nieprawidłowa wymowa dotyczy jedynie języka polskiego, czy może jest ona zaburzeniem występującym w obu językach, przeprowadziłam badanie dodatkowym kwestionariuszem obrazkowym<sup>14</sup>. Okazało się, że wymowa Hani jest nieprawidłowa również w przypadku języka angielskiego.

## Ocena słuchu fonematycznego i motoryki narządów mowy

Problemy pojawiły się u młodszych dzieci, Hania popełniła dwa błędy, Ignas – jeden. Po pewnym czasie powtórzyłam więc badanie na sprawiających trudności parach paronimów, wynik był poprawny. Przypuszczam, że błędne odpowiedzi mogły być spowodowane tym, że dzieci w dniu badania były przeziębione (niestety, ze względu na ich powrót do Australii nie mogłam powtórzyć badania po przebyciu przez nie choroby). Jednak niewykluczone, że dzieci mogą mieć niewielkie problemy ze słuchem fonematycznym i powinny zostać poddane bardziej szczegółowej diagnozie w tej kwestii.

Żadne z dzieci nie wykazało problemów związanych z motoryką ani budową artykulatorów. Badanie to potwierdza, że problemy artykulacyjne dzieci nie są związane z nieprawidłowym funkcjonowaniem narządów mowy.

## Ocena fleksji

Zróznicowanie fleksyjne języka polskiego<sup>15</sup> jest powodem ogromnych trudności, jakie napotykają osoby angielskojęzyczne. Stanowi to problem również dla osób bilingwalnych, zwłaszcza tych, dla których język angielski jest językiem dominującym. Podczas rozmów z dziećmi zauważyłam, że jednym z powodów niezrozumiałości ich wypowiedzi są właśnie problemy z odmianą wyrazów. Postanowiłam więc sprawdzić, czy dotyczy to głównie mowy spontanicznej, kiedy dzieci

<sup>13</sup> W przypadku języka angielskiego, inaczej niż w języku polskim, mamy do czynienia z fonemami międzyzębowymi, są to szczyliny:  $\theta$  i  $\delta$ . Jednak głoska  $s$  nie jest w języku angielskim głoską międzyzębową, a jej prawidłowa wymowa przypomina polską (z tą różnicą, że przednia część języka dotyka górnych dziąseł; jest to dźwięk pośredni między polskim  $s$  a  $\delta$ ).

<sup>14</sup> Kwestionariusz bada wymowę głoski  $s$  w języku angielskim (w wyrazach: *dress* /*dres*/, *sun* /*sAn*/, *star* /*sta*:/, *desk* /*de*sk/).

<sup>15</sup> Język angielski należy do grupy języków pozycyjnych, co oznacza, że o sensie logicznym wypowiedzi decyduje pozycja wyrazów w zdaniu. W języku polskim natomiast czynnikiem decydującym jest odmiana wyrazów (fleksja).

nie koncentrują się tak bardzo na poprawności wypowiedzi, czy może jest to problem bardziej złożony. Wyniki przeprowadzonego badania potwierdziły, że dzieci nie opanowały w pełni fleksji języka polskiego.

Wszystkie dzieci odmieniły poprawnie więcej niż połowę przykładów. Najmniej błędnych odpowiedzi udzielił Ignas (38%), najwięcej Hania (45%). Jednak błędy popełniane przez dziewczynkę były typowe dla tych pojawiających się normatywnie w procesie rozwoju mowy dziecka (choć charakterystyczne dla dzieci w młodszym wieku) np. *krokodyłów* zamiast *krokodyli*, *piesy* zamiast *psy*. W przypadku chłopców nie zawsze byłam w stanie ocenić, czy błędna forma jest wynikiem problemów fleksyjnych, czy artykulacyjnych, np.: „Wczoraj Janek zamiast uważać na lekcji, cały czas *myślą* o niebieskich migdałach” (problem z wymową samogłosek nosowych u Tomka), „W zoo widzieliśmy pięć ogromnych *krokodyly*” (zaokrąglanie samogłosek w przypadku Ignasia). Błędy popełniane przez dzieci często pojawiały się w tych samych przykładach. Zdarzało się, że błędna forma była taka sama u każdego z rodzeństwa, np. „Kasia pomachała mi *rękę* na pożegnanie” (w podanym przykładzie błąd popełniony przez dzieci jest prawdopodobnie spowodowany myleniem zwrotów: „pomachała mi *ręką*” i „podała mi *rękę*”). Po przeprowadzeniu badania stwierdziłam, że popełniane przez dzieci błędy fleksyjne wynikają w dużej mierze z nieznamośności odpowiednich paradygmatów odmian charakterystycznych dla języka polskiego. Zauważyłam również, że więcej problemów sprawia im deklinacja niż koniugacja<sup>16</sup>.

## Ocena budowania wypowiedzi narracyjnej

Wypowiedzi budowane przez dzieci w języku polskim były bardzo ubogie i lakoniczne, dlatego poprosiłam o opowiedzenie historyjki również po angielsku. Dzięki temu przekonałam się, że problem nie leży w braku umiejętności budowania narracji, a raczej jest spowodowany poziomem opanowania języka. Dodatkowo badanie bardzo dobrze obrazuje różnice w opanowaniu obu systemów językowych.

### Wypowiedzi **Tomka**:

- Wypowiedź w języku polskim:

[*Dwa chłopcy idą ze szkoły emm... spotkają... widzą piorun, wbiegają do domu, mają katar jes... są przeziębieni. Są w domu.*]

<sup>16</sup> Prawdopodobną przyczyną tego zjawiska jest fakt, że w języku angielskim praktycznie nie mamy do czynienia z deklinacją (jedynie w przypadku zaimków), natomiast koniugacja występuje w szczałkowej formie (m.in. w przypadku czasownika posiłkowego *to be*, a więc i w niektórych czasach złożonych, oraz w 3. osobie liczby pojedynczej).

Linia narracji jest zgodna z ciągiem zdarzeń historyjki, jednak nie wszystkie „sytuacje odniesienia” zostały wbudowane w wypowiedź. W tekście obecne są wszystkie obligatoryjne komponenty wypowiedzi narracyjnej, brakuje elementów fakultatywnych (formuł początku i końca). Nie pojawiają się również komentarze odautorskie ani pejzaż świadomości. W wypowiedzi chłopca występują pauzy namysłu wypełnione elementami wokalicznymi. Elementy prozodyczne nie odbiegają znacznie od normy, występuje jednak przeciąganie samogłosek. Tekst jest bardzo krótki, zbudowany z jednego zdania złożonego współrzędnie, w którym chłopiec wymienia poszczególne wydarzenia i czynności bohaterów oraz krótkiego zdania prostego, którym kończy swoją wypowiedź. Pojawia się błąd składniowy (*dwa chłopcy*). Chłopiec zauważa niektóre błędy i dokonuje korekty wypowiedzi (*jes... są przeziębieni*).

- Wypowiedź w języku angielskim:

*[So, at first these boys are going home from school. They see the lightning and they're running away from the ymm... rain and the lightning. They come back home, they have hot chocolate and the cookies and the mum is telling them... and pointing outside (...) Basically we don't know what she is telling us but... but yeah.]*

Poziom umiejętności narracyjnych wypowiedzi realizowanej w języku angielskim jest znacznie wyższy. Wypowiedź jest dłuższa, zbudowana z czterech zdań. Występują wszystkie „sytuacje odniesienia”. Pojawia się formuła inicjacyjna (*So, at first...*) oraz wyrażenie wskazujące, choć głównie intonacyjnie, na zakończenie wypowiedzi (*but yeah*), nie możemy mówić jeszcze jednak o prawidłowo zbudowanej „codzie”. Wciąż brakuje pejzażu świadomości, pojawia się jednak komentarz odautorski (*Basically we don't know what she is telling us...*). Narracja jest stosunkowo płynna, choć pojawia się jedna pauza w postaci elementu wokalicznego i jeden moment przedłużającej się ciszy, wynikają one z zastanowienia nad dalszą częścią wypowiedzi. Tekst jest bogaty leksykalnie. Nie zauważyłam błędów gramatycznych, pojawił się jeden błąd logiczny, niekonsekwencja dotycząca kategorii osoby w przypadku dopełnienia dalszego (*the mum is telling them [...] we don't know what she is telling us...*).

#### Wypowiedzi **Ignasia**:

- Wypowiedź w języku polskim:

[*Dzieci poszli od szkoły i widzieli, że buża a idzie idzieli do domu i padało kiedy pżšli do domu mieli ciastka i ciepłą czekoladę i mama mówiła o deściu, że śibko musią przyjść.*]

W polskiej wypowiedzi chłopca brakuje jednej z czterech „sytuacji odniesienia”, mimo to linia narracyjna jest zgodna z ciągiem zdarzeń historyjki. W tekście występują obligatoryjne komponenty wypowiedzi narracyjnej, brakuje komponentów fakultatywnych (formuł początku i końca). Chłopiec nie wspomina o uczuciach bohaterów historyjki ani nie dodaje żadnych komentarzy odautorskich. Wypowiedź jest płynna, choć występuje wiele agramatyzmów i zniekształceń wyrazów. Chłopiec jednak, w przeciwieństwie do rodzeństwa, nie zastanawia się nad poprawnymi formami fleksyjnymi i zdaje się nie przejmować błędami gramatycznymi, które popełnia. Wypowiedź jest krótka, zawiera najistotniejsze informacje podane w postaci wyliczenia następujących po sobie czynności i wydarzeń. W tekście występują głównie rzeczowniki i czasowniki ruchu, pojawiają się również przymiotnik (*ciepłą czekoladę*) i przysłówek (*śibko*) oraz czasowniki stanu.

- Wpowiedź w języku angielskim:

[*Two boys come back from school, out of school. They meet a friend that looks cold and tells them that storm is coming. Before they got home it's raining and lightning's striking and when the mum tells them that got to wear coats when they go to school next time and they hand hot chocolate and cookies and one of them has blanket over them.*]

Powyższa wypowiedź jest zdecydowanie dłuższa niż ta w języku polskim, a poziom umiejętności narracyjnych znacznie wyższy. Występują wszystkie cztery „sytuacje odniesienia”. Chłopiec dokonuje bardziej szczegółowego opisu, pojawia się komentarz odautorski (*They meet a friend that looks cold...*) oraz zarysowuje pejzaż świadomości. Chłopiec przytacza wypowiedzi bohaterów w postaci mowy zależnej. Tekst jest zdecydowanie bogatszy leksykalnie. Pojawia się element porządkujący chronologię zdarzeń (*Before they got home it's raining and lightning's striking*). Nie zauważyłam żadnych błędów gramatycznych ani zniekształceń wyrazów. Chłopiec dokonuje jednej „poprawki” opowiadanego tekstu (*Two boys come back from school, out of school.*), co może świadczyć o większej dbałości niż w przypadku wypowiedzi w języku polskim. Ciekawy może być fakt, że opowiadając historyjkę w języku polskim, chłopiec używa cza-

su przeszłego, jednak w przypadku wypowiedzi w języku angielskim posługuje się czasami teraźniejszymi.

#### Wypowiedzi **Hani**:

- Wypowiedź w języku polskim:

[*Chłopaki poszli na... do domu. Potem zaczęło burza, więc pobiegli do domu, a mama dała jem... mleko i ciasteczki, albo kakao ciepłe. A mama zaczęła mówić, że nie możesz tak wylazić na burzową... na burzowy dzień.*]

U dziewczynki, podobnie jak w przypadku wypowiedzi starszego rodzeństwa, linia narracji jest zgodna z ciągiem zdarzeń historyjki, jednak nie wszystkie „sytuacje odniesienia” zostały wbudowane w narrację (obecne 3 z 4). Brak formuł początku i końca, w tekście występują: zawiązanie akcji, ukazanie komplikacji oraz rozwiązanie akcji. Zasadniczo brak pejzażu świadomości, dziewczynka, opowiadając historyjkę, nie zwraca uwagi słuchacza na uczucia bohaterów. Jedy-nym elementem wskazującym na ożywienie postaci jest przytoczenie wypowiedzi mamy (*A mama zaczęła mówić, że nie możesz tak wylazić na burzową... na burzowy dzień.*) W tekście nie występują komentarze odautorskie. Tekst dziewczynki jest krótki i lakoniczny, składa się z trzech zdań (jednego zdania prostego oraz dwóch zdań złożonych). Na początku wypowiedzi dziewczynka wymienia poszczególne wydarzenia oraz czynności bohaterów. Urozmaiceniem zarówno pod względem składniowym, jak i narracyjnym jest ostatnie zdanie, w którym dziewczynka cytuje wypowiedź mamy. Pojawiają się błędy gramatyczne. W tekście występują krótkie pauzy, spowodowane prawdopodobnie tym, że dziewczynka zastanawiała się nad odpowiednią formą gramatyczną. Wypowiedź budują głównie rzeczowniki i czasowniki ruchu, ale także przymiotniki (*ciepłe, burzowy*), przysłówki oraz czasownik procesu (*zaczęło/zaczęła*). Elementy prozodyczne realizowane są poprawnie. Dodatkowo obecne są elementy porządkujące chronologię wydarzeń (*Potem zaczęło burza*) oraz wskazujące na ciąg przyczynowo-skutkowy (...*zaczęło burza, więc pobiegli do domu*). Występują one tylko w wypowiedzi w języku polskim.

- Wypowiedź w języku angielskim:

[*Two boy go down to school (...). A boy was under a tree, there was a lightning bolt. They ran home and mum said to them: 'you can't go to school when there is a storm.'*]

Powyższa wypowiedź prezentuje umiejętności narracyjne na podobnym poziomie. Jednak, w przeciwieństwie do wypowiedzi w języku polskim, tekst angielski zawiera wszystkie „sytuacje odniesienia”. Brak tu pauz namysłu, dziewczynka nie zastanawia się nad formami gramatycznymi w języku angielskim. Wystąpił tylko jeden błąd gramatyczny, dotyczący kategorii liczby (*two boy* zamiast *two boys*) oraz niekonsekwencja w użyciu czasów (dziewczynka rozpoczyna opowiadanie w czasie teraźniejszym, jednak już w drugim zdaniu kontynuuje opowiadanie, używając czasów przeszłych).

## Ocena definiowania pojęć

Analizując wypowiedzi dzieci, zauważyłam, że prawdopodobną przyczyną trudności w definiowaniu pojęć jest niedostateczny poziom opanowania języka polskiego. Podane przez dzieci definicje bardzo często były niejednoznaczne lub nieprecyzyjne, wynika to w moim przekonaniu między innymi z niewystarczającego opanowania słownika. Bardzo często miałam wrażenie, że dzieci chcą przekazać dużo więcej, jednak brakuje im słów. Nierzadko też używały słów nieprecyzyjnie lub nieadekwatnie, co skutkowało małą dokładnością tworzonych definicji oraz ich wieloznacznością i szerokim zakresem pojęć, do których mogą się odnosić. Dzieci same zauważały, że „nie wiedzą, jak to powiedzieć po polsku”. Dodatkowo błędy fleksyjne i składniowe oraz zniekształcenia wyrazów utrudniały prawidłowe zrozumienie wypowiedzi. Niedostateczne opanowanie języka sprawiło również, że podane przez nie definicje są nieadekwatne do wieku (widać to szczególnie na przykładzie wypowiedzi chłopców). Przypuszczam, że definiowanie tych samych pojęć w języku angielskim byłoby dla dzieci dużo łatwiejsze, a podane przez nie definicje bardziej dokładne, precyzyjne i zbliżone do słownikowych.

## OCENA WPŁYWU JĘZYKA DRUGIEGO

W ocenie wpływu języka angielskiego na znajomość języka polskiego bardzo pomocny okazał się wywiad z mamą dzieci, który dostarczył ogromnej ilości informacji.

Chciałabym jednak najpierw krótko omówić wyniki ankiety. Kontakty zarówno z „żywym” językiem angielskim, jak i z „żywym” językiem polskim mama dzieci określiła jako częste. Rodzina na stałe mieszka w Australii, dzieci chodzą tam do angielskojęzycznej szkoły i wychowują się w środowisku angielskojęzycznym. Jednak przynajmniej raz w roku przyjeżdżają do Polski na okres dwóch,

trzech miesięcy. Podczas pobytu uczęszczają na lekcje języka polskiego prowadzone przez wykwalifikowaną kadrę. Rodzice aktywnie wspierają rozwój dzieci w zakresie obu języków, a ich nastawienie do kultury i nauki języka ojczystego jest pozytywne. Motywacja wszystkich dzieci do nauki języka angielskiego jest wystarczająca. Inaczej wygląda sytuacja w przypadku języka polskiego. Mama dzieci określiła jako wystarczającą motywację tylko dwójki dzieci: Tomka i Hani. Natomiast motywacja Ignasia jej zdaniem jest niewystarczająca. Również chęć do posługiwania się językiem polskim (np. w domu czy na wakacjach) jest większa u pozostałej dwójki. Sytuacja zmienia się w przypadku korzystania z mediów polskojęzycznych (książki, czasopisma, filmy), z których chętnie korzystają wszystkie dzieci. Cała trójka chętnie posługuje się językiem angielskim nie tylko w szkole, ale również w domu. W środowisku domowym dominuje język angielski, a dzieci komunikują się między sobą głównie w  $L_2$ . Równie chętnie korzystają z mediów w tym języku. Mama dzieci stwierdziła, że nie ma zdania co do możliwości i ograniczeń płynących z nauczania dwujęzycznego. Nie widzi negatywnych skutków u Hani i Ignasia, jednak w przypadku najstarszego syna zauważa negatywny wpływ dwujęzyczności, konkretniej spowolnienie uczenia się.

Rozmowa, jaką przeprowadziłam z mamą, potwierdziła wyniki ankiety, a także ukazała nieco szerzej sytuację językową (rozwój języka oraz jego dynamikę, preferencje językowe), społeczną i szkolną badanych przeze mnie dzieci.

## Rozwój mowy dzieci (w obu językach)

Językiem, który dzieci nabywały jako pierwszy, był język polski. Tomek zaczął mówić późno, długo posługiwał się gestami. Trudno mu było zrozumieć, dlaczego w domu rodzice posługują się innym językiem niż ludzie w miejscach publicznych (np. dlaczego ekspedientka w sklepie nie rozumie go, kiedy mówi po polsku). Natomiast dla Ignasia, który uczył się języka angielskiego od starszego brata, podział ten był bardziej naturalny i łatwiejszy do przyjęcia. Nabywanie języka przychodziło mu łatwiej niż bratu. Zdaniem mamy najprostszą sytuację pod względem językowym miała Hania. Dziewczynka dodatkowo przez kilka lat (od 2. roku życia) spędzała codziennie kilka godzin, bawiąc się z koleżanką po polsku.

Język angielski pojawiał się stopniowo. Tomek poszedł do przedszkola w 3. roku życia (niestety początkowo nie mógł się tam odnaleźć, dlatego też rodzice przenieśli go do przedszkola Montessori). Tam nawiązywał kontakt z angielskojęzycznymi rówieśnikami oraz pedagogami. Nie był to jednak pierwszy kontakt chłopca z językiem, już od 1. roku życia chodził na basen, uczył się także języka za pomocą mediów, głównie bardzo popularnego w Australii programu

telewizyjnego *Play School*<sup>17</sup>. Podobnie jego młodsze rodzeństwo. Zdaniem mamy program ten jest bardzo pomocny w nauce języka angielskiego. Dodatkowo dzieci uczęszczały regularnie na cotygodniowe zajęcia w bibliotece publicznej<sup>18</sup> przez cały okres przedszkolny. Idąc do przedszkola (w wieku 2–3 lat), dzieci potrafiły się swobodnie porozumieć w obu językach. Tomek miał jednak duże problemy z rozróżnianiem języków i bardzo je mieszał.

## Edukacja angielskojęzyczna

Sydney jest miastem bardzo zróżnicowanym kulturowo, istnieją dzielnice zamieszkałe głównie przez emigrantów, których dzieci, idąc do szkoły, nie znają języka angielskiego. Jednak rodzina państwa S. zamieszkuje dzielnicę anglosaską, dlatego też w szkole, do której uczęszczały dzieci, ich problemy językowe wywoływały u nauczycieli wzburzenie. Pedagodzy nie wykazywali jakiegokolwiek wsparcia wobec dzieci czy rodziców. Traktowali Tomka, który miał największe problemy, jak dziecko angielskojęzyczne, dlatego też ich ocena umiejętności ucznia była negatywna. Chłopiec przez jakiś czas uczęszczał do grupy wymagającej specjalnego wsparcia w zakresie języka angielskiego. W ostatnim czasie jednak został doceniony przez nauczycieli, którzy gratulowali mu umiejętności pisarskich<sup>19</sup>. Pani S. podsumowuje doświadczenie związane z edukacją angielskojęzyczną dzieci jako bolesną, szczególnie w przypadku najstarszego syna. Natomiast uważa, że zagadnienie negatywnych wpływów wychowania dwujęzycznego należy rozpatrywać indywidualnie, wszystko zależy od charakteru dziecka, zdolności językowych oraz ilości włożonej pracy. Podaje przykład młodszego syna, któremu nauka języka przychodzi łatwiej, nie wymaga tak wielkiego wysiłku.

## Dalszy rozwój języka polskiego

Na początku edukacji dzieci przez 3 lata chodziły do szkoły weekendowej (3 godziny w sobotę rano), Hania bardzo chętnie uczęszczała na zajęcia. Chłopcy byli niezadowoleni, ponieważ nie nawiązali dobrych relacji z grupą polsko-

<sup>17</sup> Jest to program przeznaczony dla dzieci w wieku przedszkolnym. Nadawany od ponad 50 lat przez stację ABC. Jest bardzo popularny w całej Australii. Wprowadza i wyjaśnia pojęcie czasu, liter, demonstruje różne zajęcia manualne.

<sup>18</sup> W Sydney co tydzień w prawie każdej bibliotece publicznej odbywają się specjalne zajęcia, podczas których panie animatorki czytają angielskie książki dla dzieci, śpiewają razem popularne piosenki i prowadzą tak zwany *craft*. Wszystko jest powiązane z programem telewizyjnym *Play School*.

<sup>19</sup> Chłopiec napisał wiersz dotyczący problematyki komunikacji międzyludzkiej, który został wysłany na międzynarodowy konkurs poezji do Wielkiej Brytanii.

języcznych rówieśników. Nie chcąc, aby nauka języka ojczystego wywoływała u synów negatywne skojarzenia, rodzice dzieci wpadli na inny pomysł. Teraz chłopcy chodzą w soboty na zajęcia z szermierki, gdzie spotykają się z kolegami spoza szkoły. Później rodzina idzie razem do kawiarni i dzieci piszą listy do babci, w ten sposób język polski kojarzy się dzieciom pozytywnie, „z ciastkiem w kawiarni, a nie z bullyingiem w szkole”. Przez jakiś czas dzieci miały bliższy kontakt z rówieśnikami z rodziny polskiej, teraz ze względu na różne zainteresowania kontakt chłopców osłabł i dzieci zaczęły spotykać się rzadziej, a podczas spotkań rozmawiać między sobą po angielsku. Dziewczynki natomiast dalej się spotykają i rozmawiają po polsku. Tomek chętnie chodzi do polskiej szkoły i chciałby kontynuować naukę języka ojczystego również na kolejnym etapie edukacji, jednak nowa szkoła znajduje się po drugiej stronie miasta, a dojazd zajmuje wiele czasu, jest to więc duże wyrzeczenie, biorąc pod uwagę, że zajęcia trwają jedynie 2 godziny. Jako alternatywę rodzice rozważają naukę przez Internet. Zajęcia mogłaby prowadzić mieszkająca w Polsce nauczycielka specjalizująca się w nauce języka polskiego jako języka drugiego (taki sposób nauczania przynosi efekty). Mimo wielkiego zaangażowania i pracowitości Tomka, zdaniem mamy, całkowite opanowanie języków, jak *native speaker*, może zająć chłopcu kolejne 10 lat i wiąże się z dojrzałością psychiczną, odnajdywaniem własnej tożsamości, której ważną częścią jest właśnie język.

## Język polski *versus* język angielski

Jak już wspomniałam, pierwszym językiem dzieci jest język polski, jednak gdy poszły do przedszkola, zaczęły porozumiewać się między sobą w języku drugim. Zdaniem mamy angielski jest w tym momencie zdecydowanie językiem dominującym, również w środowisku domowym. Z oczywistych względów rodzice posługują się językiem drugim, pomagając dzieciom odrabiać zadania domowe i tłumacząc zagadnienia szkolne. W sytuacjach życia codziennego także dominuje język angielski, szczególnie w momentach emocjonalnych („spieć” z rodzicami). Mama dzieci twierdzi, że jeśli mówi po polsku szybko, w emocjach, to dzieci raczej nie są w stanie zrozumieć całej wypowiedzi. Dodatkowo polecenia angielskie mają dla nich większą wagę, są traktowane poważniej, dzieci są wtedy bardziej posłuszne.

Dzieci, posługując się językiem polskim, tłumaczą wypowiedzi z języka angielskiego, zachowując konstrukcje składniowe języka dominującego. Proces ten zachodzi jednak tylko w jedną stronę, nie zdarza się raczej, aby wypowiadając się w języku angielskim, „kopiowały” polską składnię lub zwroty. Wszystkie dzieci czytają po polsku z trudem. W trakcie pobytu w Polsce uczęszczają na lekcje

języka polskiego. Hania dobrze radzi sobie z ćwiczeniami z języka polskiego nauczanego jako język pierwszy. Dla Tomka bardzo pomocna okazała się metoda nauczania języka polskiego jako drugiego.

## WNIOSKI

W przypadku badanych dzieci dwujęzyczność ma niestety negatywny wpływ na rozwój języka polskiego<sup>20</sup>. Problemy zaobserwowałam na wszystkich poziomach języka, od fonetyki przez morfologię, aż po poziom składniowy. W większości są one spowodowane właśnie obecnością drugiego języka. Bardzo często pojawia się zjawisko interferencji. Zachodzi ono jednak przeważnie tylko w jedną stronę: język angielski wpływa na postać wypowiedzi w języku polskim.

Duży wpływ na wypowiedzi dzieci w języku ojczystym ma kontakt z polskimi rówieśnikami. Prawdopodobnie z tego powodu trudności i zaburzenia językowe, jakie zaobserwowałam u Hani, w dużej części są podobne do tych, które występują u polskich dzieci jednojęzycznych. Mam tu na myśli szczególnie problemy z wymową głosek (międzyzębowość, hiperpoprawność, substytucje szeregu szumiącego do szeregu ciszącego). Zaburzenia te mogą być związane z dwujęzycznością, mogą też być powodowane przez inne czynniki, podczas gdy problemy fonologiczne chłopców są w większości wynikiem interferencji. Wypowiedzi dziewczynki są dodatkowo bardziej płynne niż teksty produkowane przez chłopców, które zdają się sprawiać im wiele trudności. Najwięcej zaburzeń w realizacji głosek polskich zaobserwowałam u Ignasia. Problemy z zasobem fonologicznym oraz zbyt mały zasób leksykalny wpływają w dużej mierze na niezrozumiałość wypowiedzi chłopca. Przyczyną tych trudności zdaje się być niewystarczająca motywacja do nauki języka polskiego. W przypadku najstarszego brata – Tomka – widać duże zaangażowanie w naukę języka polskiego. Jednak nie przychodzi mu to z łatwością, co może powodować zniechęcenie oraz problemy związane z poczuciem przynależności do grupy społecznej. Co więcej, obecność dwóch języków powoduje zaburzenia także w sferze języka dominującego, będącego jednocześnie językiem edukacji. Jest to przyczyną niepowodzeń szkolnych.

---

<sup>20</sup> Chciałam zaznaczyć, że przytoczony przeze mnie pogląd, iż dwujęzyczność powoduje zaburzenia w sferze języka ojczystego, dotyczy przypadku badanych dzieci. Problemy osób bilingwalnych są zdeterminowane przez wielorakie czynniki, dlatego też każdy przypadek należy rozpatrywać indywidualnie.

## BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Błasiak-Tytuła M., 2012, *Interferencje w systemie fonologicznym osób bilingwalnych* [w:] „Nowa Logopedia”, t. 3. *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków, s. 83–91.
- Cieszyńska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 3. *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z., Kraków, s. 67–82.
- Demel G., 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Grabias S., Kurkowski Z. M., Woźniak T., 2002, *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Lublin.
- Kaczmarek L., 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin
- Kurcz I., 2007, *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. Kurcz I., Gdańsk, s. 9–39
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Olpińska M., 2004, *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa.
- Rocławska-Daniluk M., 2011, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
- Stręk K., 2006, *Jedno dziecko – dwa języki po polsku i po niemiecku o dwujęzycznym wychowaniu*, Berlin.
- Weinreich U., 2007, *Języki w kontakcie*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk, s. 43–55.