

Anna SZKOLAK-STĘPIEŃ
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Dwujęzyczność a sprawności kognitywne dziecka

Abstract: Bilingualism and Cognitive Skills of the Child

The article refers to the phenomenon of bilingualism analyzed in an educational aspect. The four sections were subsequently raised issues concerning the etiology and the notion of bilingualism, types of bilingualism, cognitive methods of language acquisition by children, bilingual education and a brief summary in the form the end. Key issues include: bilingualism, cognitive skills, bilingual education.

Key words: bilingualism, cognitive skills, bilingual education

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, sprawności kognitywne, wychowanie bilingwalne

Wstęp

Zjawisko wielokulturowości, czyli współistnienia odmiennych wartości i tradycji określonych w ramach jednego organizmu państwowego, nabiera dziś coraz większego znaczenia, ponieważ nigdy wcześniej świat nie był tak zglobalizowany. Nieograniczone możliwości podróżowania przyczyniły się do migrowania ludności, co prowadzi do ciągłego mieszania się wzorców społecznych. Rozwój komunikacji — głównie za sprawą powszechności Internetu i telefonii komórkowej — ułatwia dostęp do poznawania różnych kultur (zob. *Od Redakcji*, 2014, s. 5).

Wymienione aspekty wpływają na tworzenie się społeczeństw wielokulturowych, a zatem — dostosowanej do ich potrzeb edukacji. Skutkiem edukacji wielokulturowej jest zjawisko dwujęzyczności, coraz częściej występujące we współczesnym zglobalizowanym społeczeństwie.

Etiologia i pojęcie dwujęzyczności

Dwujęzyczność najczęściej wiąże się z nasileniem migracji. Zjawisko stałego przemieszczania się ludności jest trwałym elementem polskiej rzeczywistości. Obejmuje ono zarówno wyjazdy i powroty Polaków z zagranicy, jak i coraz częstsza obecność obcokrajowców w Polsce.

D. Tkaczyk (2016) wskazuje, że zjawisko dwujęzyczności jest przedmiotem badań różnych dziedzin nauki; może być analizowane w aspekcie lingwistycznym, społeczno-kulturowym, psychologicznym oraz pedagogicznym.

Aby przedstawić, co rozumiemy przez pojęcie dwujęzyczności, warto się zastanowić nad zakresem pojęciowym języka, ponieważ „na poziomie psychologicznym język określa i wyraża tożsamość kulturową i etniczną, na poziomie lingwistycznym pełni funkcję komunikacyjną” (Orzeł-Dereń, 2014, s. 50), na poziomie pedagogicznym kieruje procesem wychowania i nauczania. Według *Popularnej encyklopedii powszechnej* „[...] język jest to mowa artykułowana i skodyfikowana zgodnie ze ściśle określoną konwencją, która polega na uściśleniu znaczeń dźwiękowych, nadaniu im konkretnych znaczeń odnoszących się do bytów i zjawisk otaczającego człowieka świata, potrzeb, odczuć i uczuć. Język jest narzędziem porozumiewania się, przekazywania informacji” (Czopek (red.), 2001, s. 322). Człowiek dokonuje aktu mowy w normalnej sytuacji komunikacyjnej wówczas, kiedy wydaje z siebie dźwięk. Według J. R. Searle’a „za pomocą dźwięków można: stwierdzić fakt, zapytać o coś, wydać polecenie, wyrazić prośbę, rozwiązać jakiś problem, przewidzieć jakieś zdarzenie” (1999, s. 216). Wszystkie te i jeszcze inne przykłady aktów mowy zostały nazwane „formą aktów illokucyjnych, stanowiących minimalną, kompletną jednostkę ludzkiej komunikacji językowej. Akty illokucyjne są zawsze celowe, gdyż stanowią w komunikacji jednostkę znaczenia” (s. 217).

Znaczenie jest jedną z form wtórnej intencjonalności. Pierwotna lub wewnętrzna intencjonalność myśli nadawcy przenoszona jest na słowa, zdania, znaki czy symbole. Mają one nie tylko konwencjonalne znaczenie językowe, ale też znaczenie nadane im w sposób celowy przez użytkownika. Nadawca może użyć konwencjonalnej intencjonalności słów i zdań, aby dokonać aktu mowy (Hopfinger, 1976, s. 17).

Kiedy człowiek ma zamiar coś zakomunikować, jego intencją jest być zrozumianym, a zrozumienie to polega na uchwyceniu sensu tego, co druga osoba chce przekazać. Tym samym intencja komunikacyjna to intencja tego, aby odbiorca rozpoznał, co chce mu przekazać nadawca, i zrozumiał go. Jeśli odbiorca rozpozna intencje drugiej osoby, to znaczy, że zna jej język i rozumie przekaz słowny przekazany podczas mowy (Searle, 1999, s. 229–230).

A. Kłoskowska dodaje, że „język jest tworzywem informacji, kultury i sztuki, a możliwość porozumiewania się za pomocą danego języka jest zależna od stopnia wtajemniczenia w znaczenie kodów tych, z którymi chcemy się porozu-

mieć lub którzy chcą się z nami porozumieć za pomocą danego typu języka” (2015, s. 296).

Tytułowa dwujęzyczność (bilingwizm) polega zatem przede wszystkim na posługiwaniu się dwoma językami, a wielojęzyczność to znajomość więcej niż dwóch języków (Kurcz, 2007). Zdaniem K. Kainacher:

[...] dwujęzyczność to opanowanie dwu języków w takim stopniu jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele. Polega na umiejętności posługiwania się wszystkimi sprawnościami w języku ojczystym i drugim oraz 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, umożliwiającą osobiste ich doznawanie (2007, s. 12).

Typy dwujęzyczności

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka podziałów bilingwizmu. Najbardziej ogólny podaje K. Kostalova-Perschke. Obejmuje on:

— dwujęzyczność indywidualną, z którą mamy do czynienia w sytuacji, gdy jest ona następstwem osobistych losów jednostki;

— dwujęzyczność społeczną, która dotyczy sytuacji językowej większej grupy społecznej (Kostalova-Perschke, 2016).

Ta sama autorka prezentuje również inny podział na:

— dwujęzyczność współrzedną, która zakłada, że nie ma przenikania pomiędzy dwoma systemami językowymi; wynika z tego, że systemy te nie pozostają w żadnym powiązaniu, istnieją niezależnie;

— dwujęzyczność złożoną, która występuje w sytuacji nakładania się systemów językowych, co w rezultacie sprzyja interferencjom;

— dwujęzyczność podporządkowaną, z którą mamy do czynienia w przypadku wyraźnej dominacji jednego z języków — dotyczy to sytuacji, w której jeden język (zazwyczaj ojczysty) jest już opanowany, a drugi znajduje się w trakcie procesu przyswajania.

Czasami uzupełnia się ten trójczłonowy podział stwierdzeniem, że w rzeczywistości rzadko występuje czysta odmiana dwujęzyczności współrzednej i złożonej; zwykle mamy do czynienia z dwujęzycznością mieszaną (Kostalova-Perschke, 2016).

I. Kurcz przedstawia z kolei dwa rodzaje dwujęzyczności: zrównoważoną i pełną. Autorka pisze, że „dwujęzyczność zrównoważona ma miejsce wtedy, gdy stopień kompetencji w obu językach jest taki sam, a dwujęzyczność pełna — gdy kompetencja językowa i komunikacyjna są rozwinięte w obu językach zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wynika z tego, że można być dwujęzycznie zrównoważonym, ale nie w pełni, jeśli na przykład nie ma się opanowanej sztu-

ki pisania i czytania” (Kurcz, 2007, s. 17). Gdy kompetencje dziecka w jednym z języków są wyższe niż w drugim, mamy do czynienia z dwujęzycznością dominującą. W rzeczywistości poziom kompetencji zmienia się w czasie, a równowaga ich poziomów występuje tylko przez pewien czas (Baker, Pyrs, 1998). W przypadku zrównoważonej dwujęzyczności wychodzi się z założenia, że obydwa języki opanowane zostały na jednakowym poziomie.

Jednak osoby dwujęzyczne w zakresie podstawowych sprawności produktywnych i receptywnych zwykle wykazują różny poziom ich opanowania, co wynika z różnej intensywności używania języków. Sytuację takiego zastosowania języków nazywa się dwujęzycznością funkcjonalną (Baker, 1996, s. 11; przekład A. S.-S.).

Receptywna albo pasywna dwujęzyczność to sytuacja, w której osoba rozumie drugi język w formie mówionej lub pisanej. Produktywna dwujęzyczność wiąże się z umiejętnością mówienia i pisania w drugim języku (s. 6).

W zależności od wieku, w jakim rozpoczyna się poznawanie języka, H. Widła wyróżnia:

- wczesną dwujęzyczność — dzieci poznają języki od urodzenia do 10–12 roku życia;
- dwujęzyczność wieku dorastania — opanowywany jest najpierw pierwszy język (ojczysty), a drugi między 4–5 a 10–11 rokiem życia;
- dwujęzyczność wieku dorosłego — drugi język nabywany jest między 10–11 a 16–17 rokiem życia (2006).

Kognitywne sposoby nabywania języka

Z punktu widzenia zarówno psychologii, jak i fizjologii, dwujęzyczność wpływa pozytywnie na aktywność jednostki.

Na proces nabywania pierwszego i kolejnego języka ma wpływ splot czynników biologicznych i środowiskowych: system pierwszego języka, sprawności kognitywne związane z wiekiem, system drugiego języka, warunki związane z nauczaniem, sposób, intensywność i czas kontaktu z drugim językiem, czynniki osobiste — motywacja, integracja społeczna (Zangl, Peltzer-Karpf, 1998, s. 2; przekład A. S.-S.).

M. Kania podkreśla, że „kontekst nabywania języka w przypadku dzieci jest inny niż w przypadku nauki języka przez osoby dorosłe. Inne są ich osobiste predyspozycje, sprawności kognitywne, emocjonalne i psychologiczne aspekty rozwoju językowego” (2013, s. 101). Dzieci mają cechy, których brakuje dorosłym. Są to: „plastyczność organów wymowy, spontaniczność, brak lęku przed mówieniem, skłonność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, chęć podejmowania ryzyka, ufność, aktywność. Dzieci koncentrują się przez krótki czas, charakte-

ryzuje je pamięć mechaniczna, szybko zapominają to, czego się nauczyły, nie potrafią jeszcze czytać ani pisać” (Komorowska, 2005, s. 120–121).

Różnice związane z przyswajaniem języka związane są również ze stylem nabywania języka i stosowanymi przez nie [tj. dzieci] strategiami. Niektóre dzieci reprezentują referencjalny styl przyswajania języka, co oznacza, że szybko nabywają słownictwo i stosują je niezależnie od kontekstu, dokonują analizy języka, który słyszą, potrafią uogólniać reguły gramatyczne oraz tworzą nowe słowa w celu opisanego otaczającej je rzeczywistości. Słownik dzieci reprezentujących styl referencjalny charakteryzuje się dużą liczbą rzeczowników i słów dotyczących przedmiotów. Inne dzieci przyswajają język w sposób ekspresyjny, co oznacza, że stosują wyrazy niefleksyjne, zapamiętują słowa w kontekście, uczą się dłuższych wypowiedzi i nie analizują ich, łączą wyrazy niefleksyjne, co sprawia, że trudno je czasem zrozumieć, imitują usłyszane wypowiedzi. Dzieci reprezentujące styl ekspresyjny mają w swoim słowniku różne rodzaje słów, charakteryzuje je pragmatyczne zastosowanie języka. Oba style zaliczane są do kognitywnych sposobów nabywania języka. Style przyswajania języka występują przejściowo, ale obydwie prowadzą do tego samego celu — komunikacji. Odpowiedni styl kognitywny związany jest ze sposobem komunikacji podejmowanym przez rodziców. Matki dzieci reprezentujących styl referencjalny rozmawiają z dziećmi często o obiektach, natomiast interakcje z dziećmi reprezentującymi styl ekspresyjny charakteryzują się tym, że rozmowy odbywają się w trakcie wydarzeń, o których jest mowa. Dzieci charakteryzujące się stylem referencjalnym to zwykle dziewczynki z rodzin o wysokim statusie socjoekonomicznym. Wśród dzieci reprezentujących styl ekspresyjny przeważają chłopcy. Większość z nich to dzieci urodzone jako kolejne dziecko w uboższej rodzinie. Dzieci te nabywają słowa wolniej i mają gorszą artykulację (Kania, 2013, s. 104–105).

Wychowanie i nauczanie bilingwalne w rodzinie

Na sukces bądź niepowodzenie wychowania i nauczania dwujęzycznego mają duży wpływ czynniki socjopsychologiczne. W publikacji M. Olpińskiej-Szkiełko ukazany został model teoretyczny czynników socjopsychologicznych mających znaczenie dla procesu przyswajania drugiego języka. Model ten obejmuje cztery klasy zmiennych: „czynniki indywidualne (inteligencja, nastawienie do języka, motywacja itp.), środowisko społeczne, skutki językowe (w szczególności poziom sprawności językowych, wiedza językowa, płynność itp.) i niejęzykowe (chęć używania drugiego języka, otwartość względem społeczności drugiego języka, wzrost motywacji itp.), kontekst procesu przyswajania drugiego języka (kontekst formalny, np. nauka w szkole, a kontekst nieformalny)” (2013, s. 70).

Autorka pisze, że wychowanie bilingwalne, zakładające współistnienie dwóch języków w życiu jednego osobnika, jest zadaniem bardzo trudnym i łączy się z mnóstwem potencjalnych problemów. Z jednej strony, rodzice powinni zdawać sobie sprawę z tego, że spełnienie tego zadania wymaga dużego wysiłku i olbrzymiej konsekwencji w działaniu, z drugiej zaś — taki rodzaj wychowania może wiązać się z pewnym obciążeniem dla samego dziecka (Olpińska-Szkiełko, 2013).

I. Kurcz wyodrębnia strategie nauczania dzieci dwujęzycznych. Pierwszą jest strategia osoby. Polega ona na tym, iż jedna osoba (matka) mówi do dziecka tylko w języku pierwszym, a druga (ojciec) — w języku drugim. Zwykle wiąże się to z dwujęzycznością równoczesną. Następną to strategia miejsca, w której jeden język używany jest np. w domu, a drugi w szkole. Na ogół strategia ta wiąże się z dwujęzycznością sukcesywną. Kolejna strategia — czasu — zachodzi wtedy, gdy w pewnych porach dnia czy w pewnych dniach wszyscy z otoczenia dziecka mówią w języku pierwszym, a w innych — w języku drugim. Istnieje jeszcze strategia przemienna, która jest podobna do strategii czasu, tyle że okresy mówienia tylko w języku pierwszym lub tylko w języku drugim są dłuższe, trwają np. cały rok. W obu tych strategiach dwujęzyczność może być zarówno równoczesna, jak i sukcesywna, w zależności od tego, kiedy (w jakim wieku dziecka) zaczęto te strategie stosować (Kurcz, 2007).

Autorka przedstawia również modele wychowania dwujęzycznego. W pierwszym obydwój rodzice władają różnymi językami ojczystymi, jeden z nich jednak jest językiem dominującym w społeczności, w której aktualnie żyje rodzina. Każde z rodziców używa w kontaktach z dzieckiem swojego języka ojczystego. Zarówno jeden, jak i drugi rodzic zna w pewnym stopniu język drugiego. W kolejnym modelu dziecko opanowuje język, który nie jest językiem ojczystym żadnego z rodziców i nie jest także językiem społeczności, w której żyje rodzina. W takim przypadku jedno lub dwoje rodziców świadomie wybiera jako język komunikacji z dzieckiem język inny niż jego ojczysty. Alternatywnym wyjściem jest inna osoba przebywająca w domu rodzinnym, która używa drugiego języka w kontaktach z dzieckiem (np. pomoc domowa). Może się jednak zdarzyć, że dziecko już od początkowych chwil życia (często od urodzenia) jest konfrontowane z dwoma językami. Jednym jest język wyniesiony przez rodziców z domu rodzinnego, drugim natomiast — język społeczności, w której żyje rodzina. W takiej sytuacji rodzice mogą mieć różne języki ojczyste, a jeden z nich dominuje w danej społeczności. Rodzice wybierają jednak świadomie drugi język jako używany do komunikacji w rodzinie przez oboje rodziców. Najczęściej jednak (szczególnie w przypadku emigracji rodziny) językiem ojczystym obojga rodziców jest język niedominujący w danej społeczności (Kurcz, 2007).

Oto najważniejsze wskazówki, które warto wziąć pod uwagę w modelowaniu procesu wychowania i nauczania:

— stosunek dwóch języków pod względem jakościowym i ilościowym powinien być możliwie zrównoważony;

— wsparcie ze strony rodziców dla dziecka i dalszego otoczenia w rozwoju obydwu języków powinno być jak największe, tak jak i wynikające z niego nastawienie dziecka do obydwu języków, a także motywacja rozwijania tych języków;

- sytuacja życiowa rodziny oraz wynikające z niej nastawienie rodziców do obydwu języków powinno być jednakowo pozytywne;
- winna być zachowana różnorodność i określona częstotliwość kontaktu dziecka z ludźmi posługującymi się oboma językami, także poza rodziną (Kurcz, 2007).

W gronie rodzinnym stymulowanie procesu nauki języka może się odbywać przez rozmowy z dzieckiem, wspólne czytanie, zabawy, wyjazdy, śpiewanie piosenek, oglądanie filmów, naukę wyliczanek i rymowanek, gry komputerowe. Rozmowa sprawia dziecku przyjemność, gdy ma ono poczucie, że jest słuchane i akceptowane, niezależnie od popełnianych błędów językowych. Osoba dorosła, która mówi wyraźnie i wolno, daje dziecku możliwość obserwowania ruchu warg i języka. W trakcie wspólnych zabaw w sklep, w przedszkole, w lekarza, zabaw pacynkami itd. dzieci uczą się słownictwa z różnych dziedzin życia, a dorosły ma możliwość świadomego wprowadzania nowych wyrazów. Podczas wspólnego oglądania telewizji dziecko osłuchuje się z językiem. Obchodzenie tradycyjnych świąt jest również okazją do rozmowy i przyczynia się do identyfikacji z daną kulturą. Istotne jest, by dziecko słuchało obu języków i kojarzyło każdy z nich z przyjemnymi sytuacjami (Montanari, 2003).

Badania przeprowadzone przez B. Z. Pearson wskazują, że znajomość drugiego języka przynosi dzieciom wymierne korzyści na trzech poziomach:

- wcześniej zaczynają one dysponować wiedzą na temat języka — osiągają tzw. świadomość metajęzykową; jest to fundamentalna umiejętność potrzebna do nauki pisanie i czytania; pomaga ona również dzieciom w opanowaniu kolejnych języków;
- osoby dwujęzyczne mają rozwinięte umiejętności pozajęzykowe związane z myśleniem, dzięki czemu ich starzenie mentalne opóźnia się;
- dwujęzyczne dziecko bardziej wszechstronnie postrzega świat i rozumie kwestie społeczne, co jest dzisiaj absolutnie konieczne; dzięki temu możemy liczyć na dobre relacje i zgodne życie w społeczeństwie wielokulturowym (Pearson, 2008).

Zakończenie

Korzyści wynikające z tego, że dziecko posługuje się co najmniej dwoma językami, są ogromne. Zostało udowodnione, że dzieci „mają większe zdolności w zakresie trzech podstawowych funkcji języka: komunikowania się, myślenia i poznawania” (Pearson, 2008, s. 41), a więc są mądrzejsze, mają większe możliwości. Zaczynają szybciej rozumieć kulturę, taniec, zabawę i śpiew, postrzegać świat z innej perspektywy, są w stanie wczuć się w rolę obywatela innego kraju, co budzi empatię. Jest to bardzo ważne zwłaszcza dzisiaj, kiedy nastroje wo-

bec imigrantów są różne. Kultura i sztuka są częścią tożsamości każdego narodu. Poznać kulturę jest łatwo, a zrozumieć ją i czuć można jedynie dzięki pozytywnej i pełnej komunikacji. Im więcej ludzi pozna dane zjawisko, tym szersze grono jest w stanie o tym dyskutować i wyciągać wnioski. Czasami jest to trudne i niezrozumiałe, a dzięki prawidłowej komunikacji możemy więcej.

Bibliografia

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C., Pyrs, J. S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon-Toronto-Artamon: Multilingual Matters.
- Czopek, L. (red.) (2001). *Popularna encyklopedia powszechna*. T. 7. Kraków: Fogra.
- Hopfinger, M. (1976). *Audiodywidualny kontekst kultury współczesnej*. W: S. Żółkiewski, M. Hopfinger (red.), *Kultura, komunikacja, literatura. Studia nad XX wiekiem*. Wrocław: Ossolineum.
- Jones, C., Adamson, L. (1987). *Language Use in Mother-Child and Mother-Child-Sibling Interactions*. Cambridge: CP & Adamson.
- Kainacher, K. (2007). *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*. Kraków: Collegium Columbinum.
- Kania, M. (2013). *Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 101–105.
- Kłoskowska, A. (2015). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kostalova-Perschke, K. (2016). *O dwujęzyczności i nie tylko*, <http://klaudia.perschke.pl/pl/lingwistyka/60-o-dwujezycznosci-i-nie-tylko> (dostęp: 10 XI 2016).
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Montanari, E. (2003). *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel Verlag.
- Od Redakcji*. (2014). „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2 (4), s. 5.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: IKLA.
- Orzeł-Dereń, K. (2014). *Meandry wielokulturowości. Tożsamość dzieci i dorosłych w społeczeństwie wielokulturowym na przykładzie Polonii brazylijskiej w municypium Cruz Machado*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2 (4), s. 41–54.
- Pearson, B. Z. (2008). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*. Przekł. i adaptacja Z. Wodniecka, K. Chliński. Poznań: Media Rodzina.
- Searle, J. R. (1999). *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. Przekł. D. Cieśla. Warszawa: W.A.B.
- Tkaczyk, D. (2016). *Dziecko dwujęzyczne w szkole*, www publikacje.edu.pl/pdf/8196.pdf (dostęp: 10 XI 2016).
- Widła, H. (2006). *Wiele aspektów wielojęzyczności*. UŚ: Instytut Języków Romańskich i Translatoryki.
- Zangl, R., Peltzer-Karpf, A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Medimops.