

Urszula Sz wajda

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
Prywatna Szkoła Podstawowa „Salwator”

***W stronę pełnego bilingwizmu.
Zmieniający się interjęzyk, czyli progres rozwoju językowego
przypadku szczegółowego***

1. Wprowadzenie. Dwujęzyczność jako problem badawczy

Zjawisko dwujęzyczności staje się współcześnie coraz bardziej popularne, a ze względu na to, że znajomość języków obcych jest niezbędna w pracy, w szkole, podczas pobytu za granicą i w ogromnym stopniu ułatwia kontakty międzyludzkie – wręcz pożądane. Sytuacja osób dwujęzycznych jest jednak bardzo specyficzna – jak twierdzi Anna Wierzbicka:

[...] żyć na co dzień w dwóch różnych językach to znaczy żyć w dwóch różnych przestrzeniach socjosemantycznych. Przechodzenie z jednego języka na drugi i na odwrót jest podobne do podróżowania między dwoma różnymi światami (...) zmieniając przestrzeń socjosemantyczną, w której się poruszamy, zmieniamy nie tylko nasze otoczenie, ale także naszą własną skórę (a może nawet i duszę). [Wierzbicka 1990: 103]

Konkluzje dotyczące wzajemnego wpływania na siebie języków pozostających ze sobą w kontakcie są w kontekście praktycznych rozwiązań glottodydaktycznych bardzo cenne. Interjęzyk,

jako forma przejściowa pomiędzy J1 a J2, charakterystyczny jest dla wszystkich osób przyswajających język docelowy. Może on ewoluować w kierunku poprawnego użycia systemu J2 lub ulec fosylizacji. Jego charakterystyka, czyli opis opanowania językowych kompetencji komunikacyjnych przypadku szczegółowego, dokonuje się przy uwzględnieniu kompetencji wchodzących w jej skład. W niniejszej pracy rozwój poszczególnych umiejętności został podzielony, co pozwoliło zilustrować stan interjęzyka z dwóch okresów badań. Jego dynamiczny charakter rokuje osiągnięciem pełnej dwujęzyczności.

2. Podejście międzykulturowe i podejście w duchu lingwistyki humanistycznej

Monografie i opracowania dotyczące zjawiska bilingwizmu skoncentrowane są zazwyczaj na charakterystyce lingwistycznej skupisk polonijnych poza granicami kraju, jak i poszczególnych jednostek, charakteryzujących się dwujęzycznością polsko-obcą¹. Niezależnie od obiektu zainteresowania badaczy bilingwizmu, w obszarze badań mieści się wyjściowa forma określonego języka, na którą dominujący wpływ ma sytuacja kontaktów językowych, bilingwizm oraz zjawisko interferencji.

Opisaną wyżej perspektywę badawczą coraz częściej się poszerza – czysto językowa analiza zostaje zastąpiona ujęciem interdyscyplinarnym. Powodem takiego postępowania jest dostrzeżenie konieczności ścisłego wiązania zjawiska dwujęzyczności z dwukulturowością, co wydaje się współcześnie niemal oczywiste. By tak się stało, potrzeba było wielu monografii unaoczniających, iż dwujęzyczność to nie tylko nieustanne zanurzenie w dwóch językach, lecz także dwóch całkowicie odmiennych kulturach².

¹ Wartościowego zestawienia istotnych publikacji dotyczących zjawiska dwujęzyczności dokonuje Władysław Miodunka. Por. Miodunka [2010].

² Zaliczane do tego kręgu tematycznego prace to m. in.: Hoffman E. [1995], *Zagubione w przekładzie*; Wierzbicka A. [1990], *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*.

Dużym zainteresowaniem badaczy cieszy się również współcześnie zagadnienie dwujęzyczności dzieci i młodzieży. Problem wydaje się szczególnie aktualny w sytuacji globalizacji i otwarcia granic. Według specjalistów do problemów, które napotykać będą dzieci i młodzież, należą zarówno trudności językowe, jak i psychologiczne, związane z określaniem własnej tożsamości. Jak podkreśla Aksana Grigorieva, o odpowiednie wychowanie i edukację dziecka dwujęzycznego należy dbać od najmłodszych lat. Co więcej, proces ten wymaga niezwyklej dbałości i szczególnej opieki. Lekceważenie owej konieczności może skończyć się zatarciem umiejętności posługiwania się dwoma językami [Grigorieva 2009: 551].

W związku z powyższymi ustaleniami obserwuje się obecnie tendencję, by podchodzić do dwujęzyczności indywidualnej przy uwzględnieniu założeń lingwistyki humanistycznej. Jak konstatuje Jagoda Cieszyńska, podejście to umożliwia zwrócenie się w kierunku Osoby i uwzględnianie specyficznych wydarzeń i warunków, które wpłynęły na jej obecną sytuację [Cieszyńska 2012: 68]. Jego istotą jest nastawienie na aktualne doświadczenia jednostki, a nie wyłącznie na zjawiska językowe. Tego typu poszerzenie perspektywy polega przede wszystkim na uwzględnianiu wielu innych płaszczyzn badawczych, m. in. psychologii i filozofii humanistycznej, psycholingwistyki i socjolingwistyki.

Władysław Miodunka, pionier wykorzystywania podejścia humanistycznego w badaniach nad dwujęzycznością, w ten sposób pisze o postępowaniu badawczym:

Przedmiotem badań dwujęzyczności powinna stać się nie tylko refleksja nad zjawiskami ściśle językowymi, takimi jak przełączanie kodów, ich mieszanie czy interferencje językowe, ale także refleksja nad osobami dwujęzycznymi, tzn. dziećmi i ich rodzicami, nad procesem stawania się przez nich dwujęzycznymi, podtrzymywania języka rzadziej używanego, a także nad wykorzystywaniem każdego ze znanych mówiącemu języków jako narzędzia jego samorealizacji. [Miodunka 2010: 8]

Traktowanie przypadków dwujęzycznych dzieci zgodnie z założeniami podejścia humanistycznego pozwala na uzyskiwanie szerszego, bardziej złożonego oraz klarownego obrazu samej dwujęzyczności. Umożliwia przeniesienie punktu zainteresowania z samego tekstu na korzyść dostrzeżenia jego twórcy. Daje możliwość usytuowania w centrum zainteresowania dwujęzycznego dziecka, a nie wyłącznie jego dwujęzyczności.

3. Dwujęzyczność osoby czy osoba dwujęzyczna?

Problemy terminologiczne, które pojawiają się w przypadku badań nad dwoma językami pozostającymi ze sobą w ścisłym kontakcie, są spowodowane różnorodną perspektywą badawczą. Z tej przyczyny, że na samo zjawisko patrzy się z odmiennych punktów widzenia, między innymi z socjologicznego, psychologicznego, pedagogicznego, językoznawczego i politycznego, ustalenie jednoznacznej jego definicji jest według wielu badaczy niemożliwe. Ogromna liczba definicji, która jest skutkiem tworzenia ich dla potrzeb różnych dziedzin naukowych, prowadzić może do nieścisłości.

Uzasadnione jest krytyczne podchodzenie do definicji uznających za osobę dwujęzyczną taką, której sprawności w obu językach znajdują się na tym samym, idealnym poziomie. Zakładając istnienie tego niedoścignionego wzoru, całkowicie ignoruje się społeczne realia i fakt, że różne osoby charakteryzują się różnego typu dwujęzycznością, i w związku z tym władają językami na różnym poziomie. W ten sposób widzą dwujęzyczność szwajcarscy badacze, Georges Lüdi i Bernard Py, którzy podkreślają w swoich ustaleniach wielowymiarowość dwujęzyczności. Osobą dwujęzyczną nie jest według nich wyłącznie osoba doskonale operująca dwoma językami. Owa idealna wizja dwujęzyczności zakładałaby bowiem istnienie „dwóch jednojęzycznych jednostek w jednej”, co według badaczy jest wyrazem braku realizmu [Wróblewska-Pawlak 2004: 29]. François Grosjean wspólnie

ze wspomnianym już B. Py opracowali własną definicję dwujęzyczności, która spełnia wszystkie kryteria definicji funkcjonalnej i ujmuje względność samego zjawiska:

Dwujęzyczny to w pełnym tego słowa znaczeniu osoba komunikująca się, posiadająca taką samą kompetencję komunikacyjną jak jednojęzyczny. Posługuje się on raz jednym, raz drugim językiem, lub też oboma naraz jako mową dwujęzyczną, w zależności od sytuacji, poruszanego tematu, interlokutora, funkcji danej interakcji itp., komunikując się równie skutecznie jak osoba jednojęzyczna. Jednakże kompetencje językowe, jakie posiada osoba dwujęzyczna w obu językach, nie są takie same ani całkowicie podobne do tych, jakimi dysponują jednojęzyczni. Zmiany środowiska, potrzeb, sytuacji sprawiają, że dwujęzyczny musi zrestrukturyzować swoje kompetencje w obu językach; niektóre nie będą już miały racji bytu, inne staną się niezbędne i rozwiną się. Oba systemy dopasują się do siebie podczas okresu przejściowego, a następnie ustabilizują w nową językową konfigurację: dwujęzyczny będzie nadal w pełnym tego słowa znaczeniu osobą komunikującą się, dostosowaną do swoich nowych potrzeb i swojej nowej tożsamości. [Wróblewska-Pawlak 2004: 29-31]

Wyżej przedstawiona definicja, prócz zalet, które już zostały wymienione, posiada także inną istotną zaletę. Zgodnie z założeniami lingwistyki humanistycznej, punkt ciężkości z samego zjawiska dwujęzyczności zostaje przeniesiony na osobę, a właściwie konkretny przypadek dwujęzycznej jednostki.

4. Pojęcie interjęzyka oraz transferu pozytywnego i negatywnego

Janusz Arabski dzieli produkcje językowe dziecka lub ucznia, którzy są w trakcie przyswajania nowego języka, na błędy i zachowania poprawne w J2. W związku z istnieniem w języku

uczni a form niepoprawnych, a następnie analiz ą tych błędów, sformułowano teori ę istnienia „systemów przybliżonych” [Krzeszowski 1979: 588]. Traktuje się je jako osobne systemy językowe, którymi posługują się osoby mające na celu opanowanie języka docelowego. Na określenie tego systemu badacze mają różne nazwy, najbardziej popularne w literaturze przedmiotu jest jednakże określenie Larry’ego Selinkera – interjęzyk [Arabski 1985: 53].

Tomasz P. Krzeszowski w ten sposób charakteryzuje ten system:

(...) każdy taki system musi być pojmowany jako pośrednie stadium na osi poziomej, ograniczonej z jednego końca językiem ojczystym czyli wyjściowym (source language), a z drugiego końca językiem obcym czyli docelowym (target language). [Krzeszowski 1979: 588]

W dalszych konstatacjach badacz podkreśla bardzo wyraźnie, że ważną cech ą tego systemu jest jego dynamiczny rozwój w kierunku języka docelowego. Natura tego mechanizmu zawierać miałyby się, według Larry’ego Selinkera, w kilku procesach, na które składa się: transfer językowy i transfer uczenia się, strategie uczenia się języka docelowego i strategie porozumiewania się w tym języku [Krzeszowski 1979: 588–589].

Podjmując myśl teoretyczną Selinkera, inny badacz, Henry Widdowson dokonał jej modyfikacji. Stwierdził on, że wszystkie wymienione przez Selinkera procesy, wpływające na postać i rozwój języka, mają kategori ę nadrzędn ą, a jest nią strategia upraszczania. Upraszczenie systemu językowego łączy w sobie, zgodnie z poglądem Widdowsona, pewne cechy wspólne z językiem opiekunek, językami pidgin czy językami kreolskimi. Należą do nich: „prosty system morfologiczny lub jego całkowity brak, stosunkowo sztywny szyk wyrazów, zredukowany system zaimków, mała liczba gramatycznych wyrazów funkcyjnych, ograniczone użycie spójki i brak przedimków (...)” [Krzeszowski 1979: 588].

Już Selinker i Widdowson wi ązali pojęcie interjęzyka z pojęciem transferu. Pojęcie to jest współcześnie bardzo często przywoływane w literaturze przedmiotu. Transferem nazywać

należy przenoszenie sprawności przyswojonej w jednym języku na opanowywanie umiejętności w drugim języku. Wyróżnia się trzy typy transferu: transfer pozytywny, gdy wpływ jednego języka na drugi jest pożądaný i przynosi pozytywne skutki, transfer negatywny, który uniemożliwia opanowanie nowych umiejętności oraz transfer zerowy, który nie spełnia żadnej roli w opanowywaniu umiejętności w drugim języku [Komorowska 1980: 105–107].

Interjęzyk, jako forma przejściowa pomiędzy J1 a J2, charakterystyczny jest dla wszystkich osób przyswajających język docelowy. Może on ewoluować w kierunku poprawnego użycia systemu J2 lub ulec fosylizacji. Fosylizacja, inaczej nazywana zamrożoną kompetencją, jest zjawiskiem negatywnym, polegającym na „skostnieniu” kompetencji w języku docelowym na pewnym poziomie. Pomimo sprzyjających okoliczności rozwój J2 nie posuwa się do przodu [Lipińska 2003: 93]. Tylko odpowiednia motywacja, powodowana ciągłym napływem bodźców zachęcających do nauki J2, prowadzić będzie do doskonalenia systemu języka docelowego.

5. Charakterystyka dwujęzyczności przypadku szczegółowego

Dziewczynka urodziła się w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Jej mama jest Polką, która wyemigrowała do Stanów i tam zawarła małżeństwo z Amerykaninem. Dziecko, dorastając w rodzinie mieszanej, w której ojczystym językiem matki był język polski, a ojca – angielszczyzna amerykańska, nastawione było na ekspozycję na dwa języki od momentu urodzenia. Środowisko szkolne, w którym brak dzieci emigrantów polskich, sprawia, że jedynym źródłem języka polskiego staje się dla niej matka. Do kontaktu językowego z ojcem, rówieśnikami w szkole i poza jej obrębem, a także innymi użytkownikami języka mieszkającymi w mieście, dochodzi zawsze w języku angielskim.

Sytuacja językowa dziewczynki L. nie zmieniała się aż do momentu podjęcia przez jej rodziców decyzji o wyjeździe z Ameryki i zamieszkaniu w Polsce. Rodzina mieszka na stałe w Polsce od sierpnia 2012 roku. L. od września 2012 uczęszcza do piątej klasy szkoły podstawowej.

Badania empiryczne, którym poświęcona została część analityczna niniejszej pracy, oparte są na korpusie badawczym, który stanowią produkcje językowe 11-letniej dziewczynki dwujęzycznej. Zbieranie materiału badawczego trwało od października 2012 do maja 2013 roku.

6. Kompetencja językowa w języku polskim – analiza tekstów

Dla celów tej pracy istotny jest podział, na podstawie którego dokonuje się oceny biegłości językowej ucznia w danym języku. Mowa o pięciu sprawnościach: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, rozmawianie (które zakłada interakcję), mówienie i pisanie [ESOKJ 2003: 93]. Powyższy podział na sprawności językowe wchodzące w zakres kompetencji komunikacyjnej będzie organizował analizę produkcji językowych dziecka. Co się tyczy sprawności receptywnych, a więc słuchania i czytania ze zrozumieniem, ich ocena zostanie pominięta. Rozwój poszczególnych umiejętności podzielono na dwa okresy – od października 2012 do 1 marca 2013 roku i od marca do 30 maja 2013 roku.

Ocena sprawności komunikacyjnych dziewczynki w języku polskim nie jest łatwa, gdyż wszelkie systemy oceniania (w tym ESOKJ) przeznaczone są do oceny kompetencji osób dorosłych. Z kolei celem dziewczynki jest opanowanie kompetencji językowej w języku polskim na takim poziomie, jaki prezentują jej jednojęzyczni rówieśnicy. Z tego względu ocena opisowa poszczególnych sprawności jest oparta o ESOKJ tylko częściowo, gdyż uwzględniłam również własne, subiektywne obserwacje i spostrzeżenia. Ze względu na ograniczenia objętościowe tej pracy, koniecznością stało się zmniejszenie zakresu materiału zawierającego produkcje językowe dziewczynki.

6.1. Rozmawianie (interakcja)

Omówienie sposobu, w jaki dziewczynka rozmawia z interlokutorami, zajmuje najwięcej miejsca w niniejszej analizie, ze względu na to, że większość produkcji językowych dziewczynki to efekt kierowanej konwersacji z nauczycielem.

W momencie rozpoczęcia zajęć we wrześniu 2012 roku dziewczynka potrafiła brać udział w konwersacji pod warunkiem, że temat był jej znany, a rozmówca, w sytuacji niezrozumienia przez nią pewnych treści, formułował swoje myśli wolniej i za pomocą innej niż pierwotnie leksyki i konstrukcji, czyniąc komunikat bardziej zrozumiałym. Bardzo duża frekwencja wypowiedzi L. typu: „nie wiem” lub „nie pamiętam”, które stanowią odpowiedź na trudniejsze pytania, nie oznacza, że dziecko nie zna na nie odpowiedzi. Wydaje się oczywiste, że w przypadku konieczności budowania dłuższych wypowiedzi, dziewczynka ich unikała. Nie umiając prawidłowo sformułować wypowiedzi, rezygnowała z tego działania. Poniżej przedstawiono trzy przykłady, które reprezentują trudności występujące u badanej dziewczynki.

Przykład 1. 15.11.2012 r.

N.: Co robi się u was w Halloween?

L.: O, Halloween! Wszyscy ubierają taki kostium i idą do różnych drzwi. Wszędzie dzieci, dużo dzieci, chodzą drzwi do drzwi i one zbierają tak dużo cukierki, pełno cukierki!

N.: Ty też chodziłaś i zbierałaś cukierki?

L.: Tak.

N.: I co mówiłaś, gdy otwierały się drzwi?

L.: Jakiś mały wiersz.

N.: Co dokładnie mówiłaś?

L.: *Trick or treat*³.

N.: Co to znaczy?

L.: Nie wiem.

³ Popularne wyrażenie, w wolnym tłumaczeniu oznaczające: *cukierek albo psikus*.

N.: Postaraj się wytłumaczyć.

L.: Ale ja nie wiem..., naprawdę, nie wiem.

Przykład 2. 13.01.2013 r.

N.: Co robiłaś w Święta ciekawego?

L.: Nic.

N.: A co dostałaś?

L.: Dużo prezenty.

N.: Acha, dostałaś dużo prezentów, świetnie. A powiesz mi jakie?

L.: Ja nie pamiętam.

Jak widać w powyższych przykładach, poprawność gramatyczna wypowiedzi dziewczynki L. z wcześniejszego okresu badań jest na bardzo niskim poziomie. Pomimo kilkumiesięcznej nauki, w trakcie której poszerzano leksykę dziecka, a także zapoznawano go z regułami gramatycznymi języka polskiego, nie stosuje ich ono w mowie spontanicznej.

W drugim okresie, czyli od marca 2012 r. dziewczynka L. radzi sobie w większości sytuacji, w której wymaga się od niej porozumiewania się z innymi i reagowania na wypowiedzi rozmówcy. Rozmowa prowadzona jest przez nią w sposób płynny i naturalny. Jej wypowiedzi nie wymagają wsparcia w postaci przeformułowania komunikatów nadawcy czy pomocy w tworzeniu przez nią wypowiedzi. Świadectwem rozwoju umiejętności prowadzenia dialogu są następujące przykłady:

Przykład 3. 02.03.2013 r.

Prośba o zapisanie zadania domowego. Nauczyciel zapowiada, że przekaże ojcu, co dziewczynka ma zrobić na następny raz.

L.: Ale ja też pamiętam! Mój tata zawsze nie pamięta rzeczy. Zawsze chodzimy po sklepiku i mówi: „gdzie jest samochód?”.

Przykład 4. 13.05.2013 r.

N.: Leola, czytałaś coś w domu po polsku?

L.: Nie, bo nie miałam czasu.

N.: A co takiego robiłaś?

L.: Nie wiem, bawiłam się, uczyłam się innych lekcji. I byłam na polu dużo.

N.: A jak było w Stanach?

L.: Dużo padało. Ja i mój tata jechaliśmy do Vermont pięć dni i z powrotem do Nowym Jorku. (zmienia temat) Proszę pani, dlaczego tam jest kwiecień, jak jest maj?

N.: Nie zajmuj się teraz kalendarzem, tylko otwórz książkę, zaczynamy się uczyć.

L.: Acha, proszę pani, pani musi dać mi moje oceny na semestr.

Poprawność gramatyczna wypowiedzi dziewczynki tylko w niewielkim zakresie odbiega od normy. Opanowanie umiejętności lingwistycznych i stosowanie ich w trakcie swobodnej rozmowy jest niezwykle trudnym zadaniem dla uczącego się języka. Przykład 3 ilustruje problemy z zastosowaniem podwójnej negacji w języku polskim. Dziewczynka L. mówi: „Mój tata zawsze nie pamięta rzeczy”, zamiast powiedzieć: „Mój tata nigdy nie pamięta rzeczy”. Jest to konstrukcja znana dziewczynce w teorii, która nie jest stosowana z tego powodu, że w języku angielskim nie istnieje. Kopiowane konstrukcje z języka angielskiego pojawiają się również w przykładzie 4, w którym dziewczynka nieprawidłowo stosuje idiom: „wystawić ocenę na koniec semestru”. Zamiast tego mówi: „dać mi moje oceny na semestr”.

6.2. Mówienie

W chwili rozpoczęcia nauki języka polskiego w sposób formalny budowanie dłuższych wypowiedzi sprawiało dziewczynce wiele trudu. Było bowiem sprawnością, której dziecko nie praktykowało w ogóle lub praktykowało w znikomym stopniu, np. w postaci pojedynczych zwrotów. Budowanie wypowiedzi ustnych ograniczało się do prostych wyrażen i było możliwe tylko wtedy, gdy temat był dziewczynce znany. Poniżej przedstawiono

sytuację, w której dziewczynka L. miała za zadanie skonstruować dłuższą wypowiedź. Nauczyciel poprosił o opowiedzenie bajki o Kopciuszku.

Przykład 5. 18.11.2012.

L.: Ale ona ma niebieski sukienka, nie taki jak Bell.

N.: Mnie się wydaje inaczej.

L.: Nie!!! Ona miała taki!!! Ona miała niebieski, ona miała żółty czerwony, zielony niebieski. Ona jest ładna i ma niebieski sukienka.

N.: Dobrze, opowiedz proszę, co się stało z Kopciuszkiem.

L.: Jakiś stary baba jechał do niej (śmieje się) i zrobiła tutsiuu niebieska sukienka była na niej i wszystko dobrze.

N.: Co to znaczy tutsiuu?

L.: Ubierała jej w niebieską sukienkę.

W lutym 2013 roku dziewczynka potrafiła już formułować rozbudowane wypowiedzi na różne tematy, nie zawsze leżące w kręgu jej zainteresowań. Potrafiła rozwijać swoją wypowiedź i argumentować poszczególne jej segmenty. Jakość produkcji językowych w dalszym ciągu odbiega jednak od normy:

Przykład 6. 22.02.2013 r.

N.: Opowiedz mi teraz, o czym był tekst, który czytałaś w domu. Ja nie będę nic mówić, masz mi opowiedzieć całą historię od początku do końca.

L.: Bo proszę pana, ja czytałam zły strony. Bo pierwsze pan zrobił tak, że pomieszał historie. Ja myślałam, że to jest w tej historii, a potem to jest złe. (Widzi brak reakcji nauczyciela, więc kontynuuje.) O taki chłopak, który jest dziwny. On siedał i patrzy na telewizja cały czas. On miał koleżkę i on dostał okulary i położył je na twarz. I wszyscy myśleli, że on jest bardzo mądry. I taki mały chłopiec, kto był najlepszym uczniem myślał, że to nie on i płakał, bo chciał być najlepszy. Potem wszyscy chcieli te okulary. I on robił coś, nie pamiętam... A pani wysłała go do kąta. I nie miał okularów

i on powiedział coś źle i on dostał pauzę, jedynkę. A dzisiaj Zosia dostała jedynkę, bo ona nie pamiętała nut! A ja dostałam pięć i cztery i sześć na koniec z muzyki.

Z czasem dziecko staje się coraz bardziej pewne i swobodne w tworzeniu dłuższych tekstów. Ich poprawność w znaczącym stopniu uwarunkowana jest przez stopień trudności zadania, które ma wykonać. Ciągłe zauważa się niewielkie odchylenia od normy w jej wypowiedzi, jednakże nie są one rażące i w żadnym stopniu nie naruszają sensu wypowiedzi:

Przykład 7. 26.05.2013 r.

L.: Codziennie od dziewiątej do dwunastej mój tata uczy języka angielskiego w szkole. Od szesnastej do dwudziestej opiekuje się Beverly i Justyną i mną. Czasami trenuje inne dzieci w klubie. Wieczorem idzie spać. W soboty uczy dziewczynkę języka angielskiego. W niedzielę idzie do kościoła i pracuje na komputerze. Nigdy nie wiedziałam, że on ma taki nudny tydzień.

7. Podsumowanie. W stronę pełnego bilingwizmu

Analiza sprawności została tak skonstruowana, by uwypuklić zmiany, jakie dokonały się w zakresie poszczególnych kompetencji (badanego przypadku szczegółowego) w wyznaczonych dwóch okresach badań. Zestawienie tekstów z obu wyznaczonych przedziałów czasowych umożliwia zilustrowanie stanu interjęzyka dziewczynki L. z dwóch okresów badań. Przedstawiony w ten sposób obraz dynamicznego, zmieniającego się interjęzyka dziewczynki L. rokuje osiągnięciem pełnej dwujęzyczności.

Jak wynika ze skonstruowanej powyżej analizy poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej, progres w rozwoju językowym przypadku szczegółowego L. w języku polskim w okresie od września 2012 r. do maja 2013 r. jest kolosalny. Wyjątkowa inteligencja i bardzo wysokie zdolności poznawcze stoją u podstaw

przyswajania nowych treści w zaskakującym tempie. Doskonale nie systemu języka polskiego przebiega harmonijnie, ze względu na konieczność respektowania zasad nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Formalne nauczanie skutkuje uporządkowaniem wiedzy i umiejętności dziewczynki L., toteż w istotny sposób wspomaga naturalną akwizycję, do której dochodzi w środowisku rówieśniczym.

W niniejszym artykule zostało pokazane, że każdy przypadek bilingwizmu jest wyjątkowy i niepowtarzalny właśnie z powodu odmiennej sytuacji językowej, w której znajduje się dwujęzyczne dziecko. Dziewczynka L., której Osoba stanowiła w części analitycznej przypadek szczegółowy, stała się modelowym przykładem owej różnorodności. Przedstawienie jej biografii językowej, egzemplifikacja jej produkcji językowych, a także ich analiza, dowodzi, w jak ogromnym stopniu opanowanie językowych kompetencji komunikacyjnych dziecka zależy od jego dwujęzycznego środowiska. Tego typu analizy pojawiają się w polskiej literaturze przedmiotu coraz częściej, stanowiąc dowód na konieczność uwzględniania różnych aspektów dwujęzyczności dziecięcej.

Bibliografia

- Arabski J. [1985], *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, WSiP, Warszawa.
- Cieszyńska J. [2012], *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, [w:] *Nowa Logopedia. Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z. (red.), t. 3, Kraków.
- Coste D., North B., Scheils J. [2003], *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Grigorieva A. [2009], *Dzieci dwujęzyczne. Zalety i wady posługiwania się dwoma językami*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo intelektualne Polaków*, Gawrońska-Garstka M. (red.), Poznań.
- Komorowska H. [1980], *Nauczanie gramatyki języka polskiego a interferencja*, WSiP, Warszawa.

- Kurcz I. [2007], *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Kurcz I. (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Krzeszowski T. P. [1979], *Interjęzyk i kontrastywna gramatyka generatywna*, [w:] Gruzca F., *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Lipińska E. [2003], *Język ojczysty, język obcy, język drugi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Miodunka W. [2010], *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W. [2010], *Dwujęzyczność. Walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. LXVI, Kraków.
- Wierzbicka A. [1990], *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, [w:] *Język polski w świecie*, Miodunka W. (red.), PWN, Warszawa–Kraków.
- Wróblewska-Pawlak K. [2004], *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.