

Jagoda Cieszyńska-Rożek
Uniwersytet Pedagogiczny

ZABURZENIA ROZWOJU JĘZYKA POLSKICH DZIECI ZA GRANICĄ

1. JĘZYK I FUNKCJE POZNAWCZE

Współczesne poglądy na temat nabywania systemu językowego akcentują zarówno aspekt kulturowy, jak i biologiczny tego procesu. Przyswajanie języka dokonuje się poprzez przekaz społeczny, ale w oparciu o biologiczny program rozwoju wszystkich funkcji poznawczych i motorycznych. Taki ogląd ma zasadnicze znaczenie dla diagnozowania i stymulowania systemu językowego dzieci bilingwalnych. Funkcjonowanie w języku/w językach to nie tylko sposób postrzegania, kategoryzowania i opisywania świata, ale także, a może przede wszystkim forma współdziałania w społeczności.

Wykres 1.

Korelacje między rozwojem funkcji poznawczych i nabywaniem języka.



Źródło: opracowanie własne.

Przyswajanie języka dokonuje się na biologicznych podstawach naśladownictwa, wymagającego prawidłowego działania neuronów zwierciadlanych/lustrzanych, ale także

na drodze kształtowania się percepcji słuchowej i wzrokowej, w przebiegu budowania umiejętności społecznych i zabawy oraz w oparciu o program rozwoju motorycznego. Im szybciej i precyzyjniej kształtują się biologiczne podstawy, tym wcześniej dziecko wyzwała intencje komunikacyjne i buduje system językowy. Warto równocześnie podkreślić, że od poziomu rozumienia i użycia języka zależy dalszy rozwój wszystkich funkcji poznawczych. To wzajemne powiązanie biologii i języka silnie akcentują współcześni neurobiolodzy, powołujący się na wyniki badań neuroobrazowania mózgu.¹

Także językoznawcy dostrzegają korelacje między poziomem niewerbalnych możliwości intelektualnych a rozwojem systemu językowego. J. Rączaszek-Leonardi konstatuje:

„(...) od pewnego czasu można zaobserwować osłabienie tendencji do traktowania umysłu jako zbioru modułów, na rzecz organizacji bardziej plastycznej, w której współdziałanie podsystemów jest ściślejsze, a granice między nimi (w tym na przykład granice między ściśle językowym „słownikiem umysłowym” a wiedzą pojęciową) - mniej wyraźne.”²

Stąd wynika konieczność diagnozowania i stymulacji wszystkich sfer rozwojowych dziecka, jeszcze zanim wejdzie ono w okres intencjonalnego powtarzania słów i łączenia ich w linearne ciągi. Oddzielenie poszczególnych funkcji poznawczych (zarówno w diagnozie, jak i terapii) nie jest możliwe. Wpływają one bowiem na siebie i wzajemnie się warunkują. Jakość funkcjonowania poznawczego i społecznego dziecka jest uzależniona od harmonijnego kształtowania się wszystkich umiejętności psychicznych i fizycznych. Nie jest możliwe ocenianie jednej sfery bez odnoszenia jej do pozostałych (nie sposób diagnozować powtarzania, czy nazywania obiektów/obrazków bez analizy rozwoju spostrzegania wzrokowego i słuchowego).

Język otoczenia kształtuje spostrzeganie i rozumienie świata dziecka, ponieważ to właśnie „w języku prezentuje się sam świat”³. Kiedy dorośli pokazują obiekty i nazywają je, formują myślenie, które z obrazowego staje się językowe. E. Levinas mówi o akcie poznania, że: „odsłania, nazywa, a tym samym klasyfikuje”⁴.

¹ J. Vetulani (2011), *Piękno neurobiologii*, Kraków: Wydawnictwo Homini, G. Small, G. Vorgan (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Wydawnictwo Vesper, M. Spitzer (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.

² J. Rączaszek-Leonardi (2011), *Zjednoczeni w mowie. Względność językowa w ujęciu dynamicznym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 24

³ H-G. Gadamer (1993), *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran Kraków: Inter Esse, s. 408

⁴ E. Levinas (1991), *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia: Wydawnictwo ATEXT, s. 9

Poprzez użycie nowych wyrazów i struktur gramatycznych dziecko kształtuje swą kompetencję językową, wpływając tym samym na poziom myślenia, a ono z kolei modeluje porządek wypowiedzi i pozwala na skuteczną komunikację. Samodzielne formułowanie zdań gramatycznie poprawnych to budowanie intelektu, bowiem „wszelkie myślenie to mówienie sobie”.⁵

Nie sposób mówić o kształtowaniu poznawania świata bez odwołania się do rozwoju systemu językowego. „Językowa wykładania świata poprzedza wszelką myśl i wszelkie poznanie”⁶. Rozumienie i użycie języka rozwija dziecięce funkcje poznawcze i społeczne, a one z kolei formują coraz wyższy poziom języka. Posługiwanie się symbolem językowym przez dziecko zmienia całkowicie jego spostrzeganie świata. Bez języka można budować jedynie reprezentacje sensomotoryczne, natomiast „dzieci, które umieją komunikować się w sposób symboliczny z innymi istotami intencjonalnymi, są w stanie wykroczyć poza te proste, oparte na doświadczeniu jednostkowym reprezentacje.”⁷

Język jest perspektywą dostrzegania świata i osób w nim działających, także samego siebie. Nabywając język właściwy dla danej kultury dziecko uczy się z różnych perspektyw oglądać osoby, przedmioty, zachodzące między nimi relacje i zdarzenia. Nazwy kategoryzują, uwalniają poznawanie od bezpośredniej percepcji, pozwalają orzekać o tym, co nie jest obecne w polu widzenia. Im precyzyjniejszy język tym lepiej dziecko tworzy także abstrakcyjne kategorie, osób, przedmiotów i sytuacji, odwołuje się do przeszłości i przyszłości, rozumie analogie i metafory.

E. Cassirer pisze, że samo działanie w świecie nie oznacza jeszcze rozumienia zachodzących w nim zjawisk⁸. Dzieci pozbawione języka, choć wykonują prawidłowo wszystkie codzienne czynności nie potrafią zrozumieć złożonych poleceń ani pytań odnoszących się do przedmiotów, osób i zdarzeń zachodzących w czasie. Posługiwanie się przedmiotem nie oznacza jeszcze zbudowania pojęcia, bo tu ważne jest jednoczesne dostrzeganie relacji przestrzennych, czasowych, społecznych czy międzywyrazowych. Samo użycie przedmiotu „wymaga jedynie określonej serii czynności, skoordynowanych ze sobą i następujących po sobie ruchów ciała. Jest to sprawa nawyku nabytego przez stałe

⁵ H.-G. Gadamer (1983) *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Kraków: Inter Esse, s. 386

⁶ H.-G. Gadamer, (1979) *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukaszewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 51

⁷ M. Tomasello (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 130

⁸ E. Cassirer (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa: Czytelnik

powtarzane, niezmiennie wykonywanie pewnych czynności”⁹. Zrozumienie wymaga językowego, symbolicznego, abstrakcyjnego opisu związków.

Proces nabywania systemu językowego musi być nieodłącznie związany z aktywnością i kreatywnością dziecka. Bardzo wcześnie, bo jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia, dziecko zaczyna budować wypowiedzi, które nie są prostym powtórzeniem usłyszanych fraz z języka dorosłych. Wykorzystuje znane słowa i zwroty, tworząc analogiczne konstrukcje, „które stanowią pogwałcenie zasad morfologicznych czy syntaktycznych. (...) Dziecko dowodzi w ten sposób, że zamiast po prostu odtwarzać materię języka, zdolne jest do uchwycenia jego formy”¹⁰

„Język jak gdyby tworzy rzeczywistość, w której żyjemy, nie tylko rzeczywistość społeczeństwa i kultury, lecz także rzeczywistość przyrodniczą. Oczywiście świat istnieje niezależnie od nas, świat obiektywny, ale subiektywnie istnieje on tylko w granicach naszego spostrzegania. Dla nas istnieje to tylko, co figuruje w naszej świadomości, a to, co świadomość zawiera, wyrażane jest znakiem językowym.”¹¹

W konkluzji należy podkreślić, że wzajemne ścisłe relacje między mózgową organizacją funkcji poznawczych i motorycznych a rozwojem języka wymagają uwzględnienia tych sfer w diagnozowaniu sytuacji społeczno-językowej dzieci dwujęzycznych.

2. ZABURZENIA ROZWOJU JĘZYKA DZIECI EMIGRANTÓW

Badania dzieci polskich emigrantów prowadzone przeze mnie w Austrii, Francji, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii pozwoliły stwierdzić, że tak jak wśród dzieci mieszkających w kraju w grupie osób bilingwalnych obserwuje się zaburzenia komunikacji językowej, które mają różne podłoże etiologiczne¹².

Oto dane zebrane w Poradni *Early Intervention Center Promed* w Luton.¹³

⁹ E. Cassirer (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska Warszawa: Czytelnik, s. 98

¹⁰ E. Cassirer (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska Warszawa: Czytelnik, s. 355

¹¹ A. Zajęczkowski 1988, Wstęp, w: Zajęczkowski, A. (red.), *Czas w kulturze*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 8

¹² Od 2001 roku prowadzę badania dzieci polskich emigrantów w szkołach polskich w Austrii, Francji, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, wykonując psychologiczne testy oceniające funkcje poznawcze i logopedyczne testy określające osiągnięty poziom języka etnicznego.

¹³ Dziękuję mgr Joannie Sokolskiej, kierującej poradnią oraz jej współpracownikom za zebranie i udostępnienie danych.

Tabela 1.

Zaburzenia komunikacji językowej u 100 dzieci polskich emigrantów
diagnozowanych w *Early Intervention Center Promed* od IX 2011 do VII 2013.

Rodzaj zaburzenia	Liczba dzieci
Wady wymowy	22
Jąkanie	2
Alalia (SLI)	10
Afazja dziecięca	1
Zespół Aspergera	28
Autyzm	37

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez dyrektora poradni mgr J. Sokolską.

Do tej specjalistycznej poradni, pracującej według założeń metody krakowskiej zgłaszają się Polacy z dziećmi, które przejawiają trudności z opanowaniem języka polskiego i angielskiego. Duża liczba osób z zaburzeniami ze spektrum zespołu Aspergera i autyzmu odzwierciedla obserwowane w świecie tendencje zwiększania się problemów rozwojowych współczesnych dzieci. Zwykle rodzice dzieci dwujęzycznych poszukują pomocy najpierw w Internecie, najczęściej dopiero około 4 roku życia. Wcześniej tylko wówczas, gdy do braku rozwoju mowy dołączą się także nienormatywne zachowania społeczne dziecka.

Od listopada 2011 do lipca 2013 zanotowałam na forum Portalu *Konferencje Logopedyczne* 15 790 wejść na moje odpowiedzi dotyczące zaburzeń rozwojowych u dzieci dwujęzycznych.¹⁴ Polscy emigranci nie znajdują pomocy w kraju osiedlenia, gdy u swoich dzieci obserwują problemy rozwojowe o różnych objawach i nasileniu. Kłopoty dzieci tłumaczone są dwujęzycznością i faktem używania w domu języka etnicznego. Rodzicom trudno uzyskać diagnozę zaburzeń rozwoju, gdy porozumiewanie się ze specjalistą napotyka na bariery językowe.

J. Rączaszek-Leonardi przywołuje rozważania D. I. Slobina, które warto przeanalizować. „Świat nie składa się ze „zdarzeń” i „sytuacji”, które język następnie koduje. Raczej doświadczenia są filtrowane przez język, przyjmując postać zdarzeń

¹⁴ www.konferencje-logopedyczne.pl

zwerbalizowanych”¹⁵. Percepcja świata: obiektów, osób oraz różnorodnych relacji zachodzących między nimi wymaga ich nazywania. Logopeda, zajmujący się językiem musi rozumieć, że to co nienazwane choć istnieje w polu widzenia, nie musi zostać dostrzeżone. Bardzo wyraźnie widać ten proces podczas diagnozy małych dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. Dziecko nie wykonuje zadań testowych, mimo całkowicie niewerbalnej instrukcji, bowiem aby spełnić regułę trzeba dostrzec relację. Każde nowo poznane słowo filtruje, by użyć określenia D.I Slobina, rzeczywistość i pozwala w niej coraz skuteczniej działać.

Rodzicom-emigrantom nauczyciele w przedszkolach i szkołach sugerują, by rozmawiali z dzieckiem w języku kraju przyjmującego, co oczywiście nie może się udać, gdy dorośli dopiero uczą się nowego kodu, ani tym bardziej, gdy ich dzieci rozpoczynają edukację zinstytucjonalizowaną i dość szybko poznają słownictwo z różnych domen życia przedszkolnego i szkolnego. Dorośli pozostają poza tym kręgiem doświadczeń, także leksykalnie. Można powiedzieć, że u emigrantów i ich potomstwa systemy językowe tylko w wyjątkowych sytuacjach są na tym samym poziomie, co uniemożliwia skuteczną komunikację i uczenie się przez współdziałanie i instrukcję.

R. Laskowski zwraca uwagę na fakt, że często emigranci posługują się także w domu językiem kraju zamieszkania, władając nim w niewystarczającym stopniu, „(...) w rezultacie jedynym językiem z jakim dziecko obcuje na co dzień w życiu rodzinnym, jest sprymitywizowany, ubogi leksykalnie, kaleki gramatycznie, stylistycznie niezniuansowany język” obcy rodziców¹⁶. Wówczas, jak pisze autor *Języka w zagrożeniu*, „(...) zaburzony zostaje proces kognitywnej kategoryzacji świata odwołujący się do narzuconej przez język siatki pojęć, zakłóceniu ulega już na poziomie czysto językowym komunikacja w rodzinie”¹⁷.

Braki w języku etnicznym i drugim odsyłają na margines dzieci, które z różnych przyczyn nie opanowały w pełni języka edukacji przed przekroczeniem progu szkoły. W ich umysłach tworzy się negatywny obraz samego siebie, buduje poczucie niższej wartości i oczekiwanie przegranej. Takie dzieci nie podejmują wyzwań, nie próbują samodzielnie rozwiązywać nowych zadań, nie wierzą w swoje możliwości i budują wokół siebie przestrzeń przegranych życiowych szans. To może rodzić silne frustracje, znajdujące

¹⁵ J. Rączaszek-Leonardi (2011) *Zjednoczeni w mowie. Względność językowa w ujęciu dynamicznym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 16

¹⁶ R. Laskowski (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków: Universitas, s.11

¹⁷ Tamże s.11

swoje ujęcie w apatii, częściej jednak w agresji wobec słabszych lub poszukiwanie grupy odniesienia, która nierzadko także znajduje się poza społecznością¹⁸.

3. DIAGNOZOWANIE ROZWOJU FUNKCJI POZNAWCZYCH

Proponowane przez V. E. Frankla wymiary diagnozowania dotyczą trzech sfer: somatycznej (zmysłowej), psychologicznej oraz noetycznej (poznawczo-intuicyjnej)¹⁹. Pierwsza z nich ujmuje badanie medyczne, druga opisywana jest na podstawie wyników wystandaryzowanych testów do mierzenia poziomu sprawności intelektualnej, kompetencji językowej, analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej, dominacji stronnej, zdolności itp. a trzecia pozwala określić język w aktach komunikacji kierowanej, a także zachowania społeczne oraz zabawę kierowaną i swobodną.

Badanie funkcji poznawczych dzieci bilingwalnych musi także uwzględniać opisane trzy sfery – zmysłową, psychologiczną i noetyczną, ponieważ zakłócenia rozwoju języka mogą być wynikiem jeszcze innych niż tylko dwujęzyczność problemów. Jest to obecnie największy problem polskich emigrantów, ponieważ każde odchylenia rozwojowe dzieci tłumaczy się efektem bilingwizmu. Czynią tak również specjaliści, do których zwracają się o pomoc rodzice słusznie zaniepokojeni faktem, że ich dwuletnie dziecko nie mówi w żadnym języku. Nie mówi, czyli nie łączy przynajmniej dwóch wyrazów, by stworzyć ramy do budowania systemu syntaktycznego, warunkującego językowe myślenie.

Zachowania dzieci opisywane na płaszczyźnie biologii czy psychologii nie są jednoznaczne, bowiem takie same objawy zakłócenia rozwoju mogą wynikać z różnych przyczyn. Braki leksykalne i gramatyczne, nieprawidłowe funkcjonowanie społeczne wielokrotnie okazują się być niezależne od dwujęzyczności. W wielu wypadkach trudności polskich dzieci za granicą w przyswojeniu języka etnicznego i drugiego są wynikiem nie tylko dwujęzyczności, ale także zakłócenia kształtowania się dominacji stronnej, alalii, alalii z komponentem ze spektrum autyzmu lub zespołu Aspergera, czy afazji dziecięcej. Rodzice dzieci dwujęzycznych często jednak opóźniają moment rozpoczęcia terapii, tłumacząc trudności w rozwoju mowy właśnie sytuacją konieczności rozdzielania dwóch kodów. Specjaliści sugerują, by; *dać jeszcze dziecku czas*, ale z punktu widzenia neurobiologii jest to stracony okres najwyższej podatności na oddziaływania stymulujące.

¹⁸ J. Cieszyńska-Rożek (2013) *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Omega Stages Systems

¹⁹ V. E. Frankl (1998), *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki, J. Jaroszewski, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX

Codziennosc jakiej doświadcza dziecko „determinuje rodzaje interakcji społecznych, w jakie będzie ono wchodzić, rodzaje dostępnych dla niego przedmiotów fizycznych, rodzaje doświadczeń i możliwości uczenia się, jakie napotka, oraz rodzaje wniosków, jakie będzie wyciągało na temat sposobu życia otaczających je ludzi”²⁰. Właśnie dlatego kształtując język w sytuacji bilingwizmu należy pamiętać, że to rzeczywistość w której dziecko żyje wyznacza jego rozwój poznawczy.

Małe dziecko nabywa język w naturalnych interakcjach społecznych, realizując swoje cele. Dlatego dzieci polskich emigrantów uczą się w przedszkolu języka kraju przyjmującego szybciej niż ich rodzice na kursach. Nawet jeśli dorośli pracują w środowisku obcojęzycznym, czasami budują jedynie język komunikacyjny, nie uwzględniający reguł fleksyjnych i składniowych. Ci dorośli, którzy pracują tylko z rodzimymi użytkownikami języka uczą się skutecznie i z pewnością potrzebują mniej czasu, niż gdyby uczestniczyli w kursach językowych w kraju.

Badania prowadzone przeze mnie od 2001 roku, we Francji, Austrii i Szwajcarii wykazały, że większość dzieci w drugim roku życia ma niewielki zasób słów i nie zna reguł łączenia wyrazów. Dzieje się tak dlatego, że język etniczny przyswajać można dopiero wtedy, gdy bierze się udział w scenach wspólnej uwagi i rozumie intencje komunikacyjne podczas codziennych interakcji. Jeśli jednak dziecko spędza w przedszkolu większość czasu przeznaczonego na interakcje i zabawę nie może dziwić fakt przewagi języka obcego i kłopotów z opisem w języku etycznym zdarzeń rozgrywających się poza domem. Rodzice skarżą się, że dziecko mimo, że relatywnie dużo mówi po polsku (nazywa obiekty), niechętnie lub wcale nie relacjonuje zdarzeń z przedszkola. Dzieje się tak z powodu braku sceny wspólnej uwagi, nieznaności reguł łączenia wyrazów oraz w konsekwencji ograniczenia słownictwa w języku etycznym, nie oddającego rzeczywistości innej niż domowa.

Dzieci dwujęzyczne mogą przejawiać poważne problemy w opanowaniu dwóch systemów językowych, tożsame z tymi, które obserwuje się także u dzieci z alalią/SLI (brak rozwoju mowy) i z opóźnionym rozwojem mowy. Najczęściej notowałam następujące objawy:

- trudności z opanowaniem artykulacji niektórych głosek (np. polskich samogłosek *e, y*, głosek dźwiękowych, zwarto-szczelinowych, polskiego wibracyjnego *r*);

²⁰ M. Tomasello (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s.109

- rozumienie przekazów językowych jedynie z kontekstu i konsytuacji, poprzez rozpoznawanie słów kluczowych;
- używanie głównie pojedynczych wyrazów (rzeczowników w mianowniku) i równoważników zdań;
- trudności z użyciem i odmianą czasowników;
- brak rozumienia zaimków dzierżawczych;
- mały zasób słownictwa, trudności z odpowiadaniem na pytania poza kontekstem i konsytuacją;
- trudności z opowiadaniem o minionych wydarzeniach;
- niechętnie słuchanie czytanych tekstów;
- brak lub małą liczbę samodzielnie formułowanych pytań;
- kłopoty z rozumieniem i respektowaniem reguł społecznych;
- zabawy głównie manipulacyjne i ruchowe, na poziomie niższym niż te obserwowane u rówieśników, użycie podczas zabawy zwrotów z języka drugiego.

Nie zawsze logopeda może z całą pewnością rozstrzygnąć, czy fakt, że trzyletnie dziecko nie buduje zdań jest spowodowany jedynie dwujęzycznością czy dodatkowo zaburzeniami funkcji, czasem także struktury lewej półkuli mózgu. Z tego powodu konieczne jest prowadzenie diagnozy dymensjonalnej, która pozwoli określić poziom poszczególnych funkcji zmysłowych, psychologicznych i noetycznych. Typologia dymensjonalna bierze pod uwagę stopień nasycenia pewnym wymiarem, nie buduje kategorii wyraźnie rozdzielonymi kryteriami podziału.

Trudności indywidualne w nabywaniu języka etnicznego i drugiego mogą wynikać z:

- zakłócenia formowania się dominacji stronnej;
- czynników dziedzicznych;
- warunków socjoekonomicznych;
- typu dwujęzyczności (klasyczna, pierwszego pokolenia);
- *stanu nieustannego rozproszenia (continuous partial attention)* w wyniku działania wysokich technologii²¹;
- zaburzeń rozwoju funkcji poznawczych o różnej etiologii.

²¹ N. Carr (2012) *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Warszawa: Helion, M. Spitzer (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.

Przedstawiam wyniki trzykrotnego badania funkcji poznawczych bilingwalnego chłopca, który w wieku 3;9 posługiwał się jedynie rzeczownikami z języka etnicznego i zwrotami komunikacyjnymi z języka drugiego. Rodzice chłopca, oboje z wyższym wykształceniem pracowali na stanowiskach odpowiadających wyuczonym zawodom.

3.1. ROZWÓJ POZNAWCZY YANA

Rozwój intelektualny i językowy Yana²² pokazuje typowy profil kształtowania się funkcji intelektualnych dziecka polskich emigrantów. Dzieci emigracji intelektualnej uczęszczają do żłobka najczęściej od około pierwszego roku życia (przedział wieku, w którym dzieci rozpoczynały edukację żłobkową/przedszkolną w moich badaniach mieścił się od 0;9 miesiąc życia do 2;6 rok życia). Dzieci emigracji zarobkowej są zanurzone w języku obcym kilka miesięcy później, co jest efektem trudności ze znalezieniem pracy przez niewykształcone matki.

Pierwszy raz badałam Yana w lipcu 2012, gdy był w wieku 3;9. Chłopiec nie budował zdań w żadnym języku, od 10. miesiąca życia przebywał w żłobku, czas zanurzenia w języku polskim był niewielki. Formuła kształtowania się dominacji ręki była niezakończona, mimo prawoocności, prawouszności i prawonożności, co było przyczyną nadaktywności, zaburzeń uwagi i koncentracji.

Wyniki badania niewerbalnym testem do mierzenia poziomu funkcji intelektualnych S.O.N-R. (Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligentstest) wykazały poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających działanie - 2 lata i 2 miesiące (IQ = 54 - obniżenie sprawności intelektualnej w stopniu lekkim). Poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających myślenie językowe 2 lata i 9 miesięcy (IQ = 72 - pogranicze normy). Prawidłowy poziom funkcji intelektualnych mieści się w przedziale 85-115.

Stwierdziłam:

- opóźniony rozwój mowy (chłopiec posługiwał się tylko kilkoma zniekształconymi rzeczownikami);
- opóźniony rozwój funkcji poznawczych;
- wadę wymowy (seplenienie międzyzębowe);
- opóźniony rozwój sprawności manualnej;
- zakłócony proces kształtowania się dominacji stronnej,

²² imię zmienione

- zaburzenia emocjonalne;
- zabawę na poziomie dziecka dwuletniego.

Konieczne było natychmiastowe podjęcie terapii, by można było określić przyczyny problemów dziecka. Mogły one bowiem wynikać z obniżenia inteligencji, ale także ze zbyt wczesnego zanurzenia w języku obcym i z braku komunikacji w języku etnicznym. Chłopiec przez 5 dni pobytu w Polsce uczestniczył w intensywnym programie stymulacyjnym w Krakowie i wrócił do kraju zamieszkania.

Rodzice nie zastosowali się do mojej sugestii zabrania dziecka z przedszkola i prowadzenia intensywnej stymulacji w domu. Program stymulacji został przekazany psychologowi w przedszkolu, który realizował jedynie zadania poznawcze, a nie językowe.

Po czterech miesiącach (listopad 2012), gdy Yan miał 4;2 przeprowadziłam kolejne badanie, które pozwoliło ustalić poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających działanie - na wiek umysłowy 3 lata i 6 miesięcy (IQ = 81 inteligencja poniżej przeciętnej).

Natomiast poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających myślenie językowe 2 lata i 11 miesięcy (IQ = 71 - pogranicze normy). Odnotowany postęp o 2 miesiące był niższy niż czas jaki upłynął od badania. Jednak znaczna poprawa w innych zadaniach poznawczych pozwoliła chłopcu poczynić postępy w rozwoju języka etnicznego, dotyczyło to zarówno słownictwa, jak i gramatyki. Zmiany obserwowane na poziomie biologii dały dziecku szansę na poznawanie świata w działaniu. Chłopiec spontanicznie budował wypowiedzi gramatycznie poprawne i nie prezentował już zachowań lękowych, obserwowanych w lipcu. Jednak rozwój myślenia abstrakcyjnego nie postępował i rodzice dopiero wówczas dostrzegli poważny problem swojego dziecka i podjęli także ćwiczenia językowe w domu.

Rok po pierwszym badaniu, w lipcu 2013 roku, gdy wiek chłopca wynosił 4;10, stwierdziłam poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających działanie - 4 lata i 11 miesięcy (IQ = 103 - inteligencja przeciętna). Poziom funkcji intelektualnych w zadaniach badających myślenie 4 lata i 4 miesiące (IQ = 91 - inteligencja przeciętna).

Yan poczynił duże postępy w rozwoju języka i wszystkich funkcji poznawczych. Coraz lepiej radził sobie z własnymi emocjami, potrafił dostosować się do sytuacji społecznych, prowadzić dialog, z sukcesem kontynuował naukę czytania w języku polskim.

Badanie sfery poznawczej dzieci bilingwalnych ma ogromne znaczenie dla budowania programu stymulacji rozwoju oraz kształtowania świadomości rodziców. Gdyby Yan uzyskał pomoc logopedyczną w drugim roku życia rozwój jego funkcji poznawczych nie przebiegał był w sposób tak dramatyczny.

4. PROPONOWANY SPOSÓB BADANIA SYSTEMU JĘZYKOWEGO – GRA KOMUNIKACYJNA

Nauczyciele polskich szkół za granicą oraz logopedzi pilnie potrzebują narzędzia do badania rozwoju języka dwujęzycznych dzieci. Diagnoza rozwoju systemu językowego nie może opierać na kwestionariuszu obrazkowym. Używane obecnie zestawy zawierają od 30 do 80, a nawet 120 ilustracji, co czyni badanie niewiarygodnie nudnym dla dziecka, nie motywuje do dialogu, a przede wszystkim bada jedynie zasób słownictwa, a nie reguły łączenia znaków.

Metody oparte na scenariuszu rozmów w różnych sytuacjach komunikacyjnych pozwalają w ciągu 20-30 minut sprawdzić poziom artykulacji, rozumienie poleceń, nazywanie obiektów z domeny codzienności oraz umiejętność zapamiętywania fraz i budowania zdań gramatycznie poprawnych.

Motywacją do prowadzenia dialogu z badającym jest użycie figurek ludzi, których wypowiedzi budują naprzemiennie dorosły i dziecko. W kierowanych aktach komunikacji sprawdzane jest powtarzanie (imiona, polecenia, nazwy elementów rzeczywistości), współdziałanie (rozumienie poleceń) oraz uczenie się przez instrukcję (samodzielne nazywanie desygnatów, formułowanie odpowiedzi, zadawanie pytań, konstruowanie poleceń).

Na fotografii figurki używane do badania systemu językowego.

Fotografia 1.

Metody komunikacyjne w diagnozowaniu rozwoju języka.²³



Źródło: fot. A. Dębicka-Cieszyńska.

5. STYMULACJA ROZWOJU JĘZYKA I FUNKCJI POZNAWCZYCH DZIECI POLSKICH EMIGRANTÓW

Bilingwizm przyczyni się do rozwoju intelektualnego dziecka tylko wówczas, „(...) gdy oba języki są równoprawne, gdy nie występują reakcje obronne przeciw jednemu odczuwanemu przez dziecko jako ‘gorszy’ (...), gdy rodzice potrafią wzbudzić w dziecku szacunek do własnego dziedzictwa kulturowego i własnego języka.”²⁴

Badacze są w większości zgodni z tezą D. I. Slobina, że język wpływa na wszystkie procesy poznawcze, nie tylko na kształtowanie się pojęć. Stąd nie może dziwić postulat konieczności każdorazowego posługiwania się w rozmowie z dzieckiem etnicznym językiem rodzica. Jest to istotne ze względu na zasady przyswajania języka, ale przede wszystkim z powodów emocjonalnych. Rodzice nie tylko uczą dzieci języka, ale także je wychowują. Formowanie przekonań etycznych u potomstwa nie może przebiegać bez przekazów werbalnych, choć oczywiście nie może jedynie na nich poprzestać.

²³ J. Cieszyńska (2013), *Metody komunikacyjne w nauczaniu języka*, Kraków: Omega Stages Systems

²⁴ R. Laskowski (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków Universitas, s. 79

(...) "Uczucia w mózgu, który potrafi klasyfikować świat językowo i kategoryzować przeżycia za pomocą słów, będą inne niż w mózgu, który tego nie potrafi".²⁵

Polscy emigranci muszą konsekwentnie i świadomie uczyć języka etnicznego, ze względu na dużą przewagę czasu komunikacji w języku kraju przyjmującego. Rezultaty badań poziomu użycia języka obcego przez emigrantów i języka polskiego przez ich dzieci wskazują na konieczność odmiennego od dotychczasowego spojrzenia na problem bilingwizmu.²⁶

Język jest nie tylko źródłem poznania, ale podstawowym wymiarem tożsamości i kształtowania się więzi społecznych. Język staje się ważnym wymiarem bycia z drugim człowiekiem i bycia w świecie. Wczesne dzieciństwo przynosi ze sobą doświadczenia, ujawniające się potem w wieku dojrzałym, wpływające na kształtowanie skutecznej lub niesatysfakcjonującej komunikacji z drugim człowiekiem.

Szczególnie na obczyźnie wspólnota językowa z rodzicami i możliwość nawiązania pełnego kontaktu z dziadkami i kuzynami w kraju jest warunkiem kształtowania się tożsamości, którą nazywam *sklejoną*.²⁷ Brak etnicznego języka powoduje pęknięcie, które czasem uniemożliwia odnalezienie swojej drogi życiowej i formuje poczucie pustki, utrudniając lub uniemożliwiając podejmowanie ról życiowych i osiąganie pełni rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Problemy komunikacyjne z dziećmi w wieku przedszkolnym i szkolnym utrudniają rodzicom proces wychowania, przekazywania wartości duchowych i kulturowych.

Perspektywę poznawania świata i budowania więzi uczuciowych poprzez rozmowę podkreśla także P. Ricoeur, pisząc, że tylko dialog, łącząc w sobie mówienie i słuchanie, pozwala na osiągnięcie pełni porozumienia²⁸. Język staje się więc nie tylko narzędziem komunikacji, przekazywania znaczeń, ale aktem wzajemnego zrozumienia, a poprzez nie doświadczania świata drugiej osoby. Bez tego aktu zrozumienia przekaz kulturowy jest powierzchowny lub zupełnie niemożliwy. Język pełni istotną rolę w procesie

²⁵ J. LeDoux (2000), *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina, s. 35

²⁶ J. Cieszyńska-Rożek (2013) *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Omega Stages Systems

²⁷ J. Cieszyńska-Rożek (2010), *Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego*, w: Cieszyńska J., Orłowska-Popek, Z. Korendo, M., *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego

²⁸ P. Ricoeur (1989), *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

zakorzeniania, zbliżania, budowania więzi, będąc jednocześnie medium budowania dystansu między ludźmi.²⁹

Język etniczny dzieci polskich emigrantów jest zaledwie potencjalny, niemal całkowicie zależny od rozmów prowadzonych w domu. Nie chodzi jedynie o mówienie w znaczeniu wydawania poleceń i stwierdzania faktów, ale o rozmowę z pełną naprzemiennością ról. Nie jest prawdą, że słowa w języku etycznym są jedynie etykietkami uformowanych już pojęć, które dziecko nabywa w żłobku lub przedszkolu w języku kraju zamieszkania. Każdy język ma wpływ na budowanie reprezentacji poznawczych i tak one się kształtują, jak na to struktura języka pozwala. „Porównanie różnych języków ujawnia, że nie istnieją dokładne synonimy. W dwóch różnych językach odpowiadające sobie terminy rzadko odnoszą się do tych samych przedmiotów lub działań. Obejmują rozmaite, przenikające się wzajemnie dziedziny, ofiarowując nam wielobarwne widoki i zmienne perspektywy naszego doświadczenia”³⁰

Obserwowane przeze mnie problemy z opanowaniem języka polskiego przez dzieci emigrantów wymagają przygotowania skutecznych programów logopedycznych i odejścia od stereotypowego myślenia, że dziecko nauczy się mówić po polsku, tak jak rówieśnicy w kraju. „Zmiany w świadomości językowej powinny dotyczyć nowoczesnego rozumienia polszczyzny jako języka drugiego i obcego.”³¹

Zaskakujący jest fakt, że dzieci Polaków wybierają język kraju przyjmującego jako funkcjonalnie pierwszy czasem jeszcze przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej. Dzieje się tak dlatego, że matki nie rozumieją konieczności zwiększenia liczby i jakości wypowiedzi w języku etycznym wobec dzieci na obczyźnie.

Zdaniem W. T. Miodunki w środowiskach polonijnych należy uczyć języka polskiego jako drugiego, co oznacza przyswajanie w warunkach naturalnych (w domu, podczas wyjazdów do rodziny) i nauczanie (kierowane przez rodzica lub nauczyciela)³².

²⁹ J. Patocka (1993), *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”*, w: Krasnodębski, Z. Nellen, K. (red.) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, przeł. J. Zychowicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

³⁰ E. Cassirer (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska Warszawa: Czytelnik, s. 226

³¹ W. T. Miodunka (2010), *Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców. Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej*, w: Cieszyńska, J. Orłowska-Popek, Z. Korendo, M. (red.) *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 60

³² W. T. Miodunka 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: red. Gruchała, J. S. H. Kurek, H. *Silva Rerum Philologicarum*, Kraków: Wydawnictwo Akademickie, W. T. Miodunka (2011), *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzycznych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, *LingVaria* VI/ 1(11)

Mylny jest – choć częsty wśród Polonii – pogląd, iż ważne jest przede wszystkim zwiększanie zasobu leksykalnego w języku polskim dzieci dwujęzycznych, a nie praca nad systemem syntaktycznym. Istotne jest akcentowanie doniosłości pracy nad umiejętnością budowania zdań gramatycznie poprawnych podczas rozmowy, ponieważ „(...) zdanie (...) jest nowym bytem (...) całością nieredukowalną do sumy swych części.”³³ Nie wystarczy jednak znać słownictwo, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych.

W istocie należy traktować dialog z drugą osobą jako główną metodę budowania systemu językowego w umyśle dziecka. „Odwołamy się tu do ontologicznego pierwszeństwa dyskursu mającego źródło w aktualności zdarzenia w przeciwieństwie do czystej potencjalności systemu (...). Tylko przekaz daje językowi aktualność, a dyskurs funduje samo istnienie języka, ponieważ tylko odrębne i każdorazowo niepowtarzalne akty dyskursu aktualizują kod.”³⁴ Oznacza to, iż język polski na obczyźnie kształtować się powinien podczas rozmowy, dialogu. Nie wystarczy mówić do dzieci, trzeba z nimi rozmawiać.

Obserwacja funkcjonowania polskich dzieci na obczyźnie prowadzi do pesymistycznych refleksji na temat sposobności i czasu prowadzenia rozmów w języku polskim. Przede wszystkim większość dzieci już w drugim roku życia, zanim opanuje język polski (język etniczny matki lub rzadziej ojca), rozpoczyna edukację przedszkolną. Oznacza to, iż rozmowy w języku polskim ograniczone są do chwil przed wyjściem do przedszkola (niekorzystny dla procesu uczenia się poranny pośpiech) i czasu wieczornego, po powrocie do domu (zmęczenie dziecka i obowiązki domowe rodziców, kontakt z wysokimi technologiami). Język jaki się wówczas pojawia jest kodem szybkiej, często kolokwialnej komunikacji. Rodzice kierują do dzieci wypowiedzi w języku kraju osiedlenia, lub mieszając oba systemy tłumacząc, że dziecko lepiej zrozumie polecenie, ponieważ w tym języku się uczy w przedszkolu i szkole. Nawet gdy rodzice zwracają się po polsku, dzieci odpowiadają im w języku francuskim, angielskim czy niemieckim, co powoduje natychmiastowe przełączenie kodu u dorosłych.

Dlatego należy przyjąć perspektywę kształtowania języka polskiego jako języka drugiego, co oznacza jednoczesne zastosowanie dwóch metod:

³³ P. Ricoeur 1989, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 73

³⁴ Tamże s. 76

- naturalnej (słuchanie mowy otoczenia) – **dziecko uczy się mowy**,
- edukacyjnej (nauczanie języka poprzez powtarzanie słów, zwrotów i nauka czytania ze zrozumieniem) – **dziecko jest nauczane języka** (przez rodzica, nauczyciela, logopedę).

Odrzucenie konieczności świadomego wspierania języków (etnicznego i kraju osiedlenia) może skutkować brakiem kompetencji w jednym lub w obu językach, co negatywnie wpłynie na przebieg edukacji i perspektywę życiową dzieci emigrantów. Jeśli – oprócz kłopotów z rozdzieleniem kodów – dołączą się problemy rozwojowe (zaburzenia słuchu fonemowego, wady wymowy, zagrożenie dysleksją, dysleksja), to dziecko może nigdy nie ujawnić swego potencjału intelektualnego.

W takiej utrudnionej sytuacji uczenia się, samodzielne budowanie wypowiedzi gramatycznie poprawnych przez polskie dzieci na obczyźnie może się urzeczywistnić jedynie poprzez stopniowe poznawanie kodu pisanego. Tylko wówczas, gdy dziecko styka się z tekstem pisanym, uczy się rozumieć przekazy językowe bez odwołania się do konsytuacji, uzyskuje możliwość zdobywania wiedzy utrwalonej w piśmie przez pokolenia. Pismo pozwala zatrzymać słowa, które zbyt szybko znikają z pola słyszenia. Daje sposobność powrotu do poprzedniego zdania, by zrozumieć treść wypowiedzi.

„Jeśli ktoś (...) nie posługuje się wszystkimi sprawnościami w każdym w dwu języków jak odpowiedni jednojęzyczni użytkownicy tych języków, ale jednak używa wymiennie dwu języków, to wówczas jest przykładem nie dwujęzyczności a znajomości języka obcego/drugiego (...)”³⁵

Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci polskich na obczyźnie powinna uwzględniać doświadczenia logopedów, zajmujących się niezakończonym, opóźnionym rozwojem mowy, a także zaburzeniami słuchu.

Obserwowałam, że dzieci w wieku od drugiego do czwartego roku życia nie chcą komunikować się z rodzicami w języku polskim. Powody takiego blokowania użycia języka etnicznego są różnorodne, do najczęstszych należą:

- brak konsekwencji w stosowaniu strategii osoby lub strategii miejsca;
- konieczność szybkiego opanowania języka rówieśników w przedszkolu;
- niechęć do powtarzania wymuszanego przez rodziców (*powiedz, powtórz*);

³⁵ W. T. Miodunka (2010), *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Zeszyt LXVI, s. 57

- przedłużony proces kształtowania się dominacji stronnej, powodujący zaburzenia słuchu fonemowego, brak włączenia lewej półkuli jako dominującej w przetwarzaniu mowy;
- przewaga stymulacji prawopółkulowych (wysokie technologie: telewizja, komputer, zabawki dźwiękowe);
- zbyt krótki czas słuchania wypowiedzi w języku polskim kierowanych wprost do dziecka;
- zagrożenie dysleksją (problemy w przetwarzaniu linearnym, sekwencyjnym);
- wady wymowy.

Motywację do mówienia języku polskim mają jedynie te dzieci, których rodzice mówią po polsku nie tylko w sytuacjach codziennych, domowych, ale także na ulicy, w sklepie, w środkach lokomocji. W rodzinach z klasycznym modelem dwujęzyczności (matka i ojciec mają odmienne języki etniczne) dziecko musi doświadczyć przekonania, że użycie języka polskiego jest ważne dla obojga rodziców. Wzajemny szacunek współmałżonków dla swych języków jest podstawowym warunkiem budowania dwujęzyczności potomstwa.

Metoda krakowska proponuje następujące techniki systemowej stymulacji rozwoju mowy dzieci bilingwalnych:

- program słuchowy (*Słucham i uczę się mówić. Trudne głoski*) – uwzględniający trudności w percepcji głosek charakterystycznych dla polszczyzny;
- program słuchowy (*Słucham i uczę się mówić. Samogłoski i wykrzyknienia, Wyrażenia dźwiękonaśladowcze oraz Sylaby i rzeczowniki*) – przeznaczony dla dzieci, które nie podejmują prób naśladowania wypowiedzi dorosłych w języku polskim. Program słuchowy uruchamia naturalny, rozwojowy mechanizm naśladownictwa;
- Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania® – program *Kocham czytać, Moje sylabki, Kocham szkołę*³⁶;
- programowanie języka mówionego i pisanego;
- rysowanie i pisanie dziennika wydarzeń.

Zastosowanie programu słuchowego ma swoje uzasadnienie w badaniach neurobiologicznych i doświadczeniach klinicznych. Przedłużenie czasu trwania prezentowanych samogłosek i spółgłosek w sylabach daje możliwość dzieciom dwujęzycznym budowania systemu fonetyczno-fonologicznego języka polskiego.

³⁶ Wymienione programy wydane są przez: Wydawnictwo Arson, Wydawnictwo Wir oraz Wydawnictwo Edukacyjne.

Wczesna nauka czytania pozwala dziecku doświadczyć przekonania, że język polski nie jest trudny, a poznawanie go może być ciekawą zabawą. Badając system językowy małych dzieci we Francji, Wielkiej Brytanii, Austrii i Szwajcarii, miałam okazję obserwować spontaniczne naśladowanie sylab odczytywanych przez maskotkę-zwierzátko. Atrakcyjne, kolorowe ilustracje, angażując uwagę dziecka, stają się inspiracją do powtarzania *ł a t w y c h* wypowiedzi (sylaby) w języku polskim. Brak mowy lub zakłócenia w jej nabywaniu sytuują pismo w porządku prymarnym, a wyraz zapisany inicjuje użycie języka. Przeczytane słowo, staje się stopniowo słowem spontanicznie wypowiedzianym. Wiele dzieci, które spotkałam podczas podróży naukowych, chętniej „czytało” (powtarzało odczytywane przeze mnie sylaby i wyrażenia dźwiękonaśladowcze) w języku polskim niż samodzielnie mówiło w języku rodziców/rodzica.

Dziennik wydarzeń, czyli zapis sytuacji, w których uczestniczyło dziecko, pozwala wielokrotnie powracać do samego zdarzenia i znaczenia użytych słów i zwrotów. Mówienie o sobie jest szczególnie motywujące, pozwala dziecku zapomnieć o tym jak mówi, a myśleć jedynie o czym mówi³⁷.

P. Ricoeur podkreślał, że dyskurs wymaga utrwalenia w piśmie, bo bez tego szczególnego zatrzymania w czasie znika jako zdarzenie. Dlatego filozof twierdzi „los dyskursu zostaje związany z *littera*, nie zaś z *vox*”.³⁸ To właśnie zapis, ucieleśniając język, daje dzieciom bilingwalnym możliwość dotarcia do struktury fonemowej, leksykalnej i syntaktycznej wypowiedzi.

W perspektywie czasowej sam tekst nabiera znaczenia donioślejszego niż ówczesne myśli jego twórcy. Znajomość gramatyki, otwiera możliwość uczenia się nowych treści z zapisów tworzonych przez innych użytkowników języka. „Dzięki pismu człowiek i jedynie człowiek ogarnia świat, a nie tylko sytuację.”³⁹ Człowiek czytający ma możliwość przetwarzania świata, rozumienia go i ponownego odtwarzania, a nawet tworzenia.

³⁷ przykłady zapisów w dziennikach wydarzeń dzieci dwujęzycznych można znaleźć w prowadzonym przez dr E. Ławczyś blogu: www.dwujezycznosc.blogspot.co.at

³⁸ P. Ricoeur 1989, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 101

³⁹ Tamże s. 110

BIBLIOGRAFIA

- Carr N. (2012), *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Warszawa: Helion.
- Cassirer E. (1998), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa: Czytelnik.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2008), *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska J. (2013), *Metody komunikacyjne w nauczaniu języka*, Kraków: Omega Stages Systems.
- Cieszyńska-Rożek J. (2010), Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego, w: Cieszyńska J., Orłowska-Popek, Z. Korendo, M., *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss. 18-36.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013), *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Omega Stages Systems.
- Frankl V. E. (1998), *Homo patiens*, przeł. R. Czarnecki, J. Jaroszewski, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gadamer H.-G., (1979) *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukaszewicz, K.. Michalski, PIW, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gadamer H-G. (1993), *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Kraków: Inter Esse.
- Laskowski R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków: Universitas.
- LeDoux J. (2000), *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
- Levinas E. (1991), *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, Gdynia: Wydawnictwo ATEXT.
- Miodunka W. T. (2010a), Jak dwujęzyczność dzieci polonijnych może wpływać na ich szacunek do rodziców. Na marginesie badań prof. Jagody Cieszyńskiej, [w:] Cieszyńska, J. Orłowska-Popek, Z. Korendo, M. (red.) *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej - metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss.7-17.
- Miodunka W. T. (2010b), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] red. Gruchała, J. S. H. Kurek, H. *Silva Rerum Philologicarum*, Kraków: Wydawnictwo Akademickie, ss.119-131.

- Miodunka W. T. (2011a), *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Zeszyt LXVI, Kraków: Universitas s. 57.
- Miodunka W. T. (2011b), *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzycznych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*, LingVaria VI/ 1(11), ss.179-204.
- Patocka J. (1993), Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”, w: Krasnodębski, Z. Nellen, K. (red.) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, przeł. J. Zychowicz, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rączaszek-Leonardi J. (2011), *Zjednoczeni w mowie. Względność językowa w ujęciu dynamicznym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Small G., Vorgan G. (2011), *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Wydawnictwo Wesp.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Vetulani J. (2011), *Piękno neurobiologii*, Kraków: Wydawnictwo Domini.
- Zajączkowski A. (1988), Wstęp, w: Zajączkowski, A. (red.), *Czas w kulturze*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.