

Anna Mikulska

Rola środowiska pozaszkolnego w procesie akwizycji języka polskiego przez dziecko cudzoziemskie – studium przypadku

Wprowadzenie

Ewa Lipińska w książce *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* podkreśla rolę, jaką w procesie przyswajania przez dziecko języka drugiego odgrywają czynniki środowiskowe (szkoła i dom rodzinny)¹. Dobrze zorganizowane nauczanie przy odpowiedniej postawie rodziców i opiekunów, ich zaangażowaniu oraz zainteresowaniu postęпами małego ucznia sprawiają, że proces ten przebiega sprawniej, cechuje go też wyższa efektywność.

W poniższym studium omówiono przypadek chińskiej dziewczynki uczęszczającej do szkoły w Polsce, która na prośbę rodziców zamieszkała w polskiej rodzinie, dzięki czemu mogła całkowicie zanurzyć się w polszczyźnie. Tekst dokumentuje wpływ środowiska pozaszkolnego na dynamikę opanowania języka przez dziecko, podkreślając jego znaczenie dla procesu kulturowej adaptacji i integracji małej Chinki.

Dwujęzyczność

Dwujęzyczność to sytuacja językowa, „w której mówiący używa wymiennie – w zależności od środowiska i sytuacji – dwu różnych języków. Jest to najczęstszy przypadek **wielojęzyczności**², który autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) określają jako „znajomość kilku języków przez jednego człowieka lub współistnieniem różnych języków używanych przez daną społeczność”³.

W procesie stawiania się dwujęzycznym istotny jest wiek, w jakim dziecko poznaje drugi język. Jeśli został on przyswojony przed 3. rokiem życia, mamy do czynienia z dwujęzycznością jednoczesną, jeśli później – z sukcesywną⁴, w przypadku

¹ E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 92.

² W.T. Miodunka, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003, s. 69.

³ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003, s. 15–16.

⁴ E. Lipińska, *Język ojczysty...*, s. 47.

której nabywanie języka drugiego odbywa się na bazie ojczystego (tj. z wykorzystaniem istniejącej już wiedzy językowej i społecznej oraz osiągniętego poziomu rozwoju funkcji poznawczych)⁵.

Omówiony przypadek jest przykładem bilingwizmu *sukcesywnego*⁶ – mała Chinka zaczęła poznawać polszczyznę w wieku 9 lat. Ponieważ miała kontakt z językiem nie tylko w środowisku szkolnym, lecz także domowym, proces akwizycji po części przebiegał podobnie jak w przypadku nabywania pierwszego języka⁷. Jednakże ze względu na świadome działania podejmowane przez opiekunkę, akwizycja polszczyzny przez Marysię miała charakter *mieszany*, czyli było to nabywanie wzmacniane uczeniem się.

Marysia – nietypowy przykład dziecka migrującego

Rodzina Z.⁸ to chińscy migranci, którzy przybyli do Polski w 2009 roku w celach biznesowych⁹. Dzieci państwa Z., 9-letnia Marysia¹⁰ i jej o 6 sześć lat starszy brat Tomek, przyjechały kilka lat później, tj. w 2014 roku. Państwo Z. napotkali liczne trudności, próbując zapisać rodzeństwo do szkół¹¹, wiele placówek odmówiło bowiem przyjęcia dzieci, tłumacząc się *niemożnością komunikacji* – Marysia i Tomek znali jedynie chiński. Dzięki pomocy jednej z pracownic sklepu, którego właścicielami była rodzina Z., mali Chińczycy trafili do liczącej ponad 120 uczniów wiejskiej szkoły podstawowej zlokalizowanej w pobliżu miejsca ich zamieszkania. W przyjęcie dzieci do szkoły zaangażowały się lokalne władze samorządowe, które w porozumieniu z Kuratorium Oświaty w Katowicach ułatwiły załatwienie wszelkich formalności. Marysia trafiła wówczas do klasy III liczącej 13 uczniów, a dyrektor szkoły na drodze konkursu zatrudnił nauczyciela języka polskiego jako obcego, który od

⁵ Szerzej na ten temat zob. K. Wróblewska-Pawlak, *Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 88–97.

⁶ I. Kurcz, *Jakie problemy może rodić dwujęzyczność*, [w:] I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk 2003, s. 21., B. Zurer Pearson, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań 2013, s. 124.

⁷ K. Wróblewska-Pawlak, *Naturalna dwujęzyczność...*, s. 90.

⁸ Na prośbę rodziców podany jest tylko inicjał nazwiska.

⁹ Znaczący wzrost liczby imigrantów z Chin odnotowano w Polsce po podpisaniu i wejściu w życie w roku 2004 porozumienia „ADS”, które w założeniu miało zapobiec nielegalnej chińskiej emigracji. Według danych statystycznych, po 9 latach kartę stałego pobytu posiadało już ponad 5000 Chińczyków. Szacuje się też, że ta liczba stale będzie wzrastać. (por. Statystyki Urzędu ds. Cudzoziemców: udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/ [dostęp 1.10.2016])

¹⁰ Na prośbę rodziców i opiekunki imiona dzieci zostały zmienione.

¹¹ W odczuciu autorki artykułu, taka postawa związana była nie tylko z barierą komunikacyjną, lecz także kulturową. Chiny wciąż pozostają krajem dalekim, obcym, nieznanym, i na którego mieszkańców patrzymy wciąż stereotypowo. Istnieje przypuszczenie, że gdyby Marysia i Tomek byli dziećmi obywateli Unii Europejskiej lub Stanów Zjednoczonych, sprawa wyglądałaby inaczej.

września 2014 do czerwca 2015 roku prowadził z dziewczynką dodatkowe zajęcia językowe w wymiarze 5 godzin tygodniowo¹².

Rodzice, kierując się dobrem dziecka, podjęli decyzję o powierzeniu opieki nad Marysią wspomnianej pracownicy sklepu. Chcieli, aby ich córka miała styczność z polszczyzną nie tylko w warunkach szkolnych. Decyzją rodziców, dziewczynka zamieszkała w polskiej rodzinie, a z chińskimi rodzicami widywała się w weekendy. Opiekunka Marysi ma dwie córki w wieku szkolnym, przy czym młodsza z nich chodziła razem z chińską dziewczynką do tej samej klasy. Małej Chince stworzono więc warunki do rozwijania naturalnej dwujęzyczności¹³.

Trudne początki

Początkowe trudności adaptacji w nowym środowisku wynikały nie tylko z bariery językowej, ale i odmienności kulturowej dziecka. Opiekunka Marysi, pani Iwona¹⁴, w rozmowie wspomina, że musiała stopniowo oswajać dziewczynkę z polską emocjonalnością. Dziecko nie przywykło do przyjmowania pochwał, wyrażania i okazywania swoich uczuć. Było wycofane, niepewne. Przyczyną takiego zachowania mógł być po części szok kulturowy i stres akulturacyjny¹⁵, jednak mogło ono wynikać także z innych oczekiwań, jakie otoczenie ma wobec dzieci w Chinach, oraz z różnic w sposobie komunikowania emocji.

W Państwie Środka od dzieci oczekuje się powściągliwości i całkowitego posłuszeństwa wobec rodziców. W kulturze konfucjańskiej uważa się, że im głębiej będzie im wpojony duch pokory, tym bardziej ustępliwych, posłusznych i dobrych obywateli będzie mieć państwo¹⁶. Ponadto, większość dzieci już w wieku wczesnoszkolnym uczy się w placówkach z internatem i z rodzicami widuje się dość rzadko, gdyż często mieszkają daleko od szkoły dziecka. Bogata oferta edukacyjna, jaką proponują chińskie szkoły sprawia z kolei, że nawet mali uczniowie spędzają w szkole cały dzień. Od najmłodszych lat jest im wpajana determinacja, posłuszeństwo i pracowitość; zachęca się je też do rywalizacji, by były jak najlepsze w grupie¹⁷. Różnice

¹² Wnioski z prawie rocznej pracy z dzieckiem autorka tekstu zawarła w artykule *Chińskie dziecko w polskiej szkole. Studium przypadku M*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 163–176.

¹³ K. Wróblewska-Pawlak, *Naturalna dwujęzyczność...*, s. 90.

¹⁴ Imię zostało zmienione.

¹⁵ S. Bochner, *Culture Shock*, [w:] *Psychology and Culture*, red. W.J. Lonner, R.S. Malpass, Pearson 1994, s. 249.

¹⁶ Dlatego też Konfucjusz tyle uwagi poświęcał zagadnieniu wychowywania dzieci i roli rodziny w społeczeństwie. Szerzej zob. *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, ORE beznienawisci.pl/wp-content/uploads/2014/05/Międzykulturowosc_w_szkole.pdf, s. 21 [dostęp 1.10.2016].

¹⁷ Podobne zachowania oraz postawy zaobserwowano u dzieci wietnamskich, które również cechuje niezwykła sumienność i ambicja. Szerzej zob. T. Halik, E. Nowicka, W. Połec *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006, s. 62.

kulturowe w komunikacji natomiast dotyczą nie tylko języka, lecz także sfery niewerbalnej: dla Polaków uśmiech oznacza zadowolenie, Azjaci często kryją nim zażenowanie i wstyd. Również kontakt wzrokowy, który w naszej kulturze jest oznaką szczerości intencji, a opuszczenie wzroku może sugerować chęć zatajenia prawdy – w Azji stanowi wyraz szacunku¹⁸.

Pierwszy rok nauki

Opiekunka Marysi starała się stopniowo zdobywać zaufanie dziecka i pomagać jej odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Wykorzystywała każdą okazję, by przybliżyć jej język i kulturę polską, dopasowując przy tym swoje wypowiedzi do możliwości językowych dziewczynki. Intuicyjnie stosując *scaffolding*, wspomagała więc naturalny system nabywania języka (ang. *LASS – Language Acquisition Support System*)¹⁹. Nauka rozpoczęła się od podstaw, czyli *savoir vivre'u* językowego, tj. mówienia *dzień dobry, dziękuję, do widzenia, przepraszam*, oraz od zwrotów typu: *chcę jeść, chcę pić, nie dziękuję*, codzienne aktywności były zaś okazją budowania słownika dziewczynki²⁰. Przykładowo, zakupy w sklepie samoobsługowym pomogły powtórzyć i utrwalić nazwy podstawowych produktów spożywczych, popularna gra „w klasy” przyswoić numery od 1 do 20, a gry językowe dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym umożliwiały poznanie słów powiązanych z określonym tematem²¹. Dziewczynka bardzo lubiła też czas wspólnego czytania bajek.

Opisane powyżej działania stosowane przez opiekunkę dziewczynki konsultowane były z nauczycielem języka polskiego jako obcego oraz wychowawczynią Marysi. Oprócz pełnienia funkcji dydaktycznej stwarzały też dziecku okazję do zróżnicowanych doświadczeń kulturowych i zrozumienia kultury polskiej, dotąd dla niej obcej.

Duży wpływ na szybsze przyswajanie polszczyzny w domu miało przebywanie z dziećmi pani Iwony, przy czym, co ciekawe, nauka języków bawiących się dzieci szła dwutorowo: Marysia uczyła się nowych dla niej słów, a polskie dziewczynki poznawały ich chińskie odpowiedniki, także w formie pisemnej. Mała Chinka była też świadkiem kilkumiesięcznych przygotowań jednej z córek pani Iwony do pierwszej komunii. Pytała z zaciekawieniem o liczne spotkania w kościele polskich dzieci, o zwyczaje i całą oprawę wydarzenia (np. zakup białej sukienki i dodatków). Była zaciekawiona ceremonią, choć nie uczestniczyła w samej uroczystości w Kościele (mówiła później, *ciocia to nie moja religia*²²; była więc świadoma różnic między wyznaniem; nie tłumilo to jednak jej ciekawości, często zadawała bowiem

¹⁸ *Międzykulturowość w szkole....*, s. 21.

¹⁹ Szerzej zob. M. Kania, *Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 3, s. 104.

²⁰ Początkowo były to 2–3 słowa dziennie, potem nawet 10 i więcej.

²¹ Do dzisiaj nauka języka w domu odbywa się w formie zabawowej, tj. z wykorzystaniem technik ludycznych (T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa 2001, s. 31).

²² Wypowiedzi dziewczynki w artykule zostały przytoczone w oryginalnej wersji i oznaczone kursywą.

pytania dotyczące najważniejszych polskich świąt religijnych: Bożego Narodzenia i Wielkanocy²³).

Pierwszy rok nauki języka w domu opierał się głównie na zabawach i grach dydaktycznych. . Gdy dziewczynka opanowała podstawy polszczyzny, pani Iwona zauważyła, że Marysia uczy się nowej leksyki na zasadzie skojarzeń. Zaciekał ją też sposób, w jaki przyswaja słowa, które słyszy – *Mruży oczy i patrzy na ruch warg, tak jakby kodowała, co mówi rozmówca*, podczas oglądania telewizji, bywa tak skoncentrowana na oglądaniu i słuchaniu, że niemal nie reaguje na bodźce z zewnątrz²⁴.

W kontakcie z dziećmi cudzoziemskimi zarówno w warunkach szkolnych, jak i pozaszkolnych warto także zachęcać je do opowiadania o kraju, z którego pochodzą. Należy też okazywać zainteresowanie ich językiem ojczystym i kulturą, gdyż wpływa to pozytywnie na uczucia i psychikę dziecka²⁵. Pani Iwona wspomina, jak wiele dowiedziała się o kulturze i wierzeniach chińskich od Marysi. Dziewczynka, na przykład, bała się wchodzić na cmentarz, gdyż nie chciała rozgniewać duchów zmarłych. Nie mogła mieć lustra w pokoju, ani błyszczącej firanki. Nie mogła też spać z głową w kierunku północnym. Pilnowała, by w domu nie rozkładać parasola, gdyż to przynosi pecha. Pani Iwona starała się szanować „inność” kulturową, co pozwoliło dziecku jeszcze szybciej odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Zorientowała się też, że Chińczycy bardzo cenią sobie wartości rodzinne i moralne, wysoko szanują pracę oraz sukcesy zawodowe. Rodzina Z. potrafi jechać na drugi koniec miasta a nawet do innego województwa, aby pomóc krewnemu w potrzebie²⁶. Dla Chińczyków ważna jest też praca i dobre wykształcenie. Państwo Z., chcąc zapewnić swoim dzieciom dobry start w Polsce, najpierw kilka lat rozwijali swoją firmę, by niczego im nie brakło po przyjeździe .

Po roku pobytu w polskiej rodzinie oraz w polskiej szkole, a także dodatkowych zajęciach z języka polskiego, umiejętności językowe Marysi zadziwiały wszystkich ludzi z jej otoczenia, gdyż bez problemu się z nimi komunikowała. Dziewczynka miała bogaty zasób słownictwa, bez problemu czytała proste teksty, by potem na ich podstawie wykonać podstawowe polecenia. Potrafiła też opowiedzieć krótką bajkę, pisała poprawnie ortograficznie, miała jedynie trudności z poprawną odmianą rzeczownika lub czasownika. Nie ulega wątpliwości, że działania podejmowane

²³ W chińskiej kulturze najważniejszym dniem jest Chiński Nowy Rok obchodzony na przełomie stycznia i lutego.

²⁴ Możliwe, że jest to spowodowane tym, iż język chiński cechuje tonalność, a więc jedno słowo wypowiedziane w dwóch innych tonach znaczy zupełnie coś innego. Szerzej zob. E. Zajdler, A. Stal, *Umiejętności receptywne a realizacja fonemów języka chińskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2008, nr 8, portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8_2013_art_Zajdler_Stal.pdf [dostęp 1.10.2016].

²⁵ B. Zurer Pearson, *Jak wychować...*, s. 34–35.

²⁶ Kultura chińska nie bez powodu nazywana jest „kolektywistyczną”, gdyż w centrum znajduje się nie człowiek, a grupa społeczna (w tym rodzina), której dobro przedkładane jest ponad potrzeby jednostki.

w domu w połączeniu z pracą w szkole, zwłaszcza na dodatkowych zajęciach, ułatwiły i przyspieszyły u dziecka proces opanowywania języka²⁷.

Kolejny rok w szkole i w polskim domu

Po wakacjach w 2015 roku Marysia rozpoczęła IV klasę, a tym samym II etap edukacyjny, w którym ma miejsce przejście z nauczania zintegrowanego do przedmiotowego. Oprócz matematyki, języka polskiego czy angielskiego, pojawiły się nowe przedmioty, takie jak przyroda czy historia.

Niewątpliwie dla dziecka był to przełomowy rok również z tego względu, iż dotychczas opanowywała polszczyznę potrzebną głównie do codziennej komunikacji. Kolejny rok nauki w polskiej szkole wiązał się już z rozwijaniem kognitywnych kompetencji językowych. Na rozróżnienie pomiędzy językiem komunikacyjnym (ang. *BICS Basic Interpersonal Communicative Skills*) i szkolnym/akademickim (ang. *CALP Cognitive Academic Language Proficiency*) zwrócił uwagę Jim Cummins, podkreślając, że pierwszy z nich jest stosowany w codziennych sytuacjach, podczas gdy drugi odnosi się do zdolności rozumienia i wyrażania treści (zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej) potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w szkole²⁸. Badania pokazują, że swobodę komunikacji można osiągnąć już po 2–3 latach nauki języka²⁹. Na opanowanie języka na tyle, by móc swobodnie uczestniczyć w szkolnych zajęciach, potrzeba zaś dwa razy więcej, tj. około 5–7 lat nauki. Nietrudno więc domyślić się, że początki poznawania polszczyzny jako języka szkolnej edukacji, jako narzędzia poznawania świata, nie były dla Marysi łatwe.

Pani Iwona podkreśla, że gdyby nie wsparcie i pomoc nauczycieli, którzy dostosowywali wymagania i sposób oceniania chińskiej dziewczynki do poziomu jej umiejętności i możliwości językowych, Marysia mogłaby nie podołać wyzwaniu. Uczący intuicyjnie starali się jej pomóc, „budując rusztowania”. Jeśli więc klasa miała za zadanie nauczyć się całej legendy o Krakowie, Marysia miała zadany jedynie jej fragment; na sprawdzianach jej odpowiedzi oceniane były przede wszystkim pod względem merytorycznym; gdy dziewczynka odpowiadała na pytania ustnie, nauczyciele nie przerywali jej i nie poprawiali, doceniali każdą próbę wypowiedzi dziecka, czasem tylko przeformułując jej wypowiedź, by pozostali uczniowie wiedzieli, że Marysia odpowiedziała poprawnie, choć zabrakło jej odpowiednich słów; chwalili ją nawet za małe sukcesy i tym motywowali do pracy, wystawiali także oceny z aktywności. Opiekunka podkreśla także, że Marysia coraz płynniej czyta po polsku i sprawniej rozwiązuje zadania na podstawie tekstu. Potwierdza to też nauczycielka dziewczynki, która wręcz przyznała, że mała Chinka radzi sobie z tymi zadaniami lepiej niż jej polscy rówieśnicy.

²⁷ I. Kurcz, *Jakie problemy...*, s. 21.

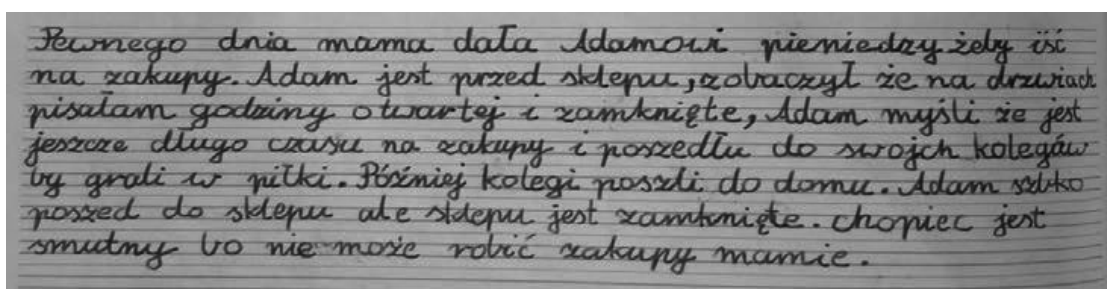
²⁸ J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, red. B. Street, N.H. Hornberger, New York 2008, s. 71.

²⁹ Tamże s. 72–75.

W dalszym ciągu miewa problemy z odmianą rzeczowników i czasowników. Kiedy w IV klasie na lekcjach polskiego zaczęła systemowo poznawać zagadnienia gramatyczne, dużo poprawniej używa form fleksyjnych, a zasady gramatyczne, zdaniem polonistki, zapamiętuje i stosuje lepiej niż jej polscy rówieśnicy (Marysia, na przykład, wie, kiedy mówić poszłyśmy a kiedy poszliśmy, co nadal sprawia trudność niektórym jej koleżankom czy kolegom).

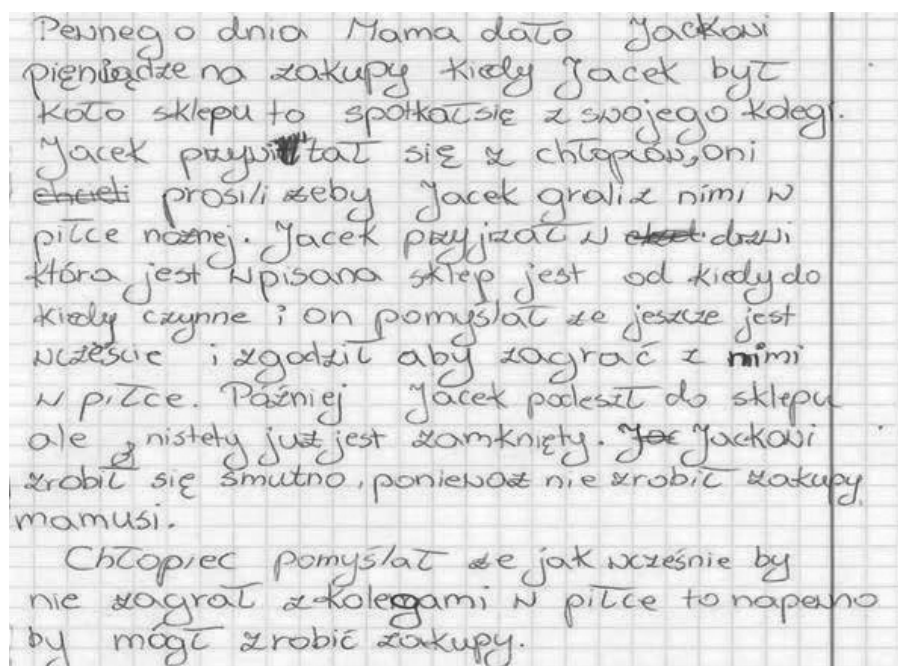
To, jak wzrósł poziom kompetencji leksykalnej dziewczynki, pokazują poniższe przykłady, tj. teksty napisane na ten sam temat po 8 (przykład 1) i 18 miesiącach (przykład 2) pobytu w Polsce.

Przykład 1. Fragment narracji skonstruowanej na podstawie historii obrazkowej, autor: Marysia, lat 10, kwiecień 2015



Źródło: materiały własne

Przykład 2. Fragment narracji skonstruowanej na podstawie historii obrazkowej, autor: Marysia, lat 10 wrzesień 2016



Źródło: materiały własne

Pani Iwona przyznała, że dziewczynka już tak głęboko zanurzyła się w polskim, że czasem, kiedy prosi ją o przetłumaczenie jakiegoś słowa z polskiego na chiński,

Marysia musi chwilę się zastanowić, zanim odpowie. Wcześniej nie miała takiego problemu. Internalizację polszczyzny potwierdza też to, że kiedy Marysia po dwóch latach pobytu w naszym kraju pojechała na wakacje do babci do Chin, nieświadomie zaczęła do niej mówić po polsku. Dopiero zobaczywszy zmieszanie na twarzy babci, zrozumiała, że mówi do niej w obcym języku. To również może dowodzić, że polszczyzna u Marysi powoli zmienia swój status³⁰ – będąc językiem edukacji szkolnej³¹ z obcego staje się funkcjonalnie pierwszym³².

Z rozmowy z rodzicami wiadomo, że państwo Z. chcą zostać w Polsce na stałe, Marysia chce tutaj studiować i planuje zostać nauczycielką matematyki³³. Dziewczynka oprócz zdolności matematycznych, przejawia także zdolności językowe³⁴. Kiedy przyjechała do Polski, znała angielski na bardzo niskim poziomie, po dwóch latach jest najlepsza w klasie³⁵, a swoją determinacją motywuje inne dzieci do nauki i działania. Łatwość w opanowywaniu kolejnego kodu można przypisać dwujęzyczności, który sprzyja rozwijaniu umiejętności metajęzykowych³⁶.

Motywacja dziecka do nauki polszczyzny

Na proces nabywania kolejnego języka wpływają czynniki, takie jak postawa uczącego się, postrzeganie siebie, cele nauczania, zaangażowanie, wsparcie środowiska oraz cechy indywidualne³⁷. Ważne są także osobiste doświadczenia

³⁰ Marysia, pomimo całkowitego zanurzenia w języku, ma stały kontakt z rodziną i krewnymi, których widuje w weekendy, więc nie powinno wystąpić u niej zjawisko zamierania języka mniejszościowego, jakim w tym przypadku jest chiński (R. Laskowski, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków 2009, s. 17).

³¹ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków 2012, s. 21.

³² B.K. Jędryka, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Kraków 2015, s. 46.

³³ Po rozmowie z autorką tekstu, dziewczynka zastanawia się także, czy nie uczyć w przyszłości chińskiego Polaków.

³⁴ J. Arabski, *O przyswajaniu języka obcego (drugiego)*, Warszawa 1985, s. 90.

³⁵ Marysia powoli staje się więc dzieckiem różnojęzycznym. Kolejne doświadczenia językowe i kulturowe człowieka nie są bowiem „gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”; szerzej zob. *Europejski system opisu...*, s. 16.

³⁶ E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok 2002, s. 93.

³⁷ M. Pamuła-Behrens, *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym, Teoria i praktyka*, Kraków 2013, s. 72.

językowo-kulturowe, których dziecko doświadcza szczególnie w młodszym wieku szkolnym³⁸. Siłą napędową procesu uczenia się jest jednakże motywacja³⁹.

Opiekunka dziewczynki i nauczyciele w szkole zgodnie potwierdzają, że mała Chinka jest ambitną i wzorową uczennicą – na zakończenie IV klasy (tj. po dwu latach nauki) była w trójce najlepszych uczniów, którzy otrzymali świadectwo z wyróżnieniem. Na pytanie, jaki jest dla Marysi język polski odpowiadała: *trudny, ale ciekawy*. Chce się go uczyć i robi to z zaangażowaniem i przyjemnością.

Dziewczynka bardzo lubi czytać po polsku i chętnie wypożycza książki ze szkolnej biblioteki. Niewątpliwie na rozwój zainteresowań czytelniczych wpływ miała pani Iwona, ponieważ, zwłaszcza na początku, każdego dnia czytała Marysi coś po polsku. Z czasem krótkie fragmenty zastąpiły krótkie bajki i opowiadania. Nowe, niezrozumiałe słowa starała się jej wytłumaczyć, „sprawdzała” też, czy dziewczynka zapamiętała ich znaczenie⁴⁰.

Chińska dziewczynka poznaje język polski, oglądając z domownikami telewizję. Przepada za polskimi serialami rozrywkowymi i zaczynają ją już śmieszyć polskie żarty. Lubi też przysłuchiwać się rozmowom domowników. Stara się wyłapywać pojedyncze nowe słowa, których znaczenie sprawdza potem w słowniku lub pyta. Wiele z nich zapamiętuje. Pani Iwona była zdumiona, kiedy dziewczynka przysłała kiedyś ze szkoły i powiedziała: *Ciocia, ale historia jest skomplikowana!* lub *Ciociu, Dawid z mojej klasy jest bardzo konfliktowy* (słowa te poznała w domu).

Pani Iwona była zawsze pod wrażeniem determinacji, jaką wykazywała dziewczynka w rozwiązywaniu zadań domowych. Począwszy od nauki pojedynczych słów na kartce podczas pierwszego roku pobytu w szkole, poprzez późniejszą naukę wierszyka czy opowiadania, a skończywszy na wypracowaniach z polskiego, które Marysia zaczęła pisać w IV klasie: nie wstała od biurka póki nie wykonała powierzonego jej zadania. Tylko, gdy nie była czegoś pewna, prosiła o pomoc.

Podsumowanie

Przypadek Marysi pokazuje, w jaki sposób środowisko pozaszkolne może efektywnie wspomagać proces opanowywania języka przez dziecko. Dziewczynka przyjechała do Polski dwa lata temu, znając tylko swój język ojczysty. Obecnie jej poziom kompetencji w języku polskim zadziwia wszystkich ludzi z jej otoczenia, gdyż w ciągu kilkunastu miesięcy prawie zmienił swój status – z obcego na funkcjonalny pierwszy. Niewątpliwie do tak szybkiej akwizycji języka przyczynił się pobyt

³⁸ A. Jaroszewska, *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, red. D. Sikora-Banasik, Warszawa 2009, str. 227.

³⁹ Por. M. Pamuła-Behrens, *Nauka czytania...*, s. 68; M. Szałek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań 2004, s. 53.

⁴⁰ Po dwóch latach Marysia czyta nie tylko lektury obowiązkowe, ale i literaturę piękną. Szczególnie spodobała jej się *Ania z Zielonego Wzgórza* i *Dzieci z Bullerbyn*.

w polskiej rodzinie i opanowywanie go w warunkach immersji⁴¹. Było to możliwe dzięki pomocy opiekunki i członków jej rodziny, ludzi otwartych na nową kulturę, wyrozumiałych, tolerancyjnych, starających się stworzyć dziecku z odległej kultury warunki do odnalezienia się w nowej rzeczywistości i redefinicji siebie⁴². Dziecko, co potwierdza opiekunka, niejednokrotnie było rozdarte pomiędzy kulturami i nie radziło sobie z sytuacją, w której się znalazło. Objawiało się to płaczem, buntem, niekontrolowanymi wybuchami emocji – zachowania takie u dzieci bywają psychologicznymi konsekwencjami emigracji⁴³. Kluczową rolę w oswojaniu rzeczywistości językowej i kulturowej odegrała pani Iwona, która przyjęła Marysię do swojej rodziny (w pełnym rozumieniu tego zwrotu). Ciepło, zrozumienie, wsparcie i poczucie bezpieczeństwa pozwoliły dziecku łagodniej przejść przez szok kulturowy i znaleźć swoje miejsce w otoczeniu.

Dzisiaj dziewczynka bawi się i zachowuje jak jej polscy rówieśnicy, chodzi na lekcje i uczy się historii Polski, na języku polskim czyta lektury, choć wciąż miewa problemy ze zrozumieniem niektórych treści kulturowych, w jej wypracowaniach można nadal znaleźć błędy gramatyczne, stylistyczne i składniowe. Nie ma jednak kłopotów z porozumiewaniem się z rówieśnikami i osobami starszymi, sprawnie wyraża swoje potrzeby i emocje – innymi słowy opanowała podstawowe umiejętności komunikacyjne (*Basic Interpersonal Communication Skills*). By w pełni opanować język edukacji szkolnej i posługiwać się nim bez żadnych przeszkód potrzebuje kolejnych kilku lat⁴⁴. Dotychczasowe sukcesy szkolne Marysi, decyzja rodziców o osiedleniu się w Polsce, a przede wszystkim ogromna motywacja i zapał dziecka do pogłębiania znajomości polszczyzny pokazują, że dziewczynka już wkrótce osiągnie poziom kompetencji językowej swoich rówieśników.

Bibliografia

- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985.
- Baumann K., *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 3, s. 97–102.
- Bochner S., *Culture Shock*, [w:] *Psychology and Culture*, red. W.J. Lonner, R.S. Malpass, Pearson 1994, s. 245–249.
- Cummins J., *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, red. B. Street, N.H. Hornberger, New York, 2008, s. 71–83.
- Czykwin E., Misiejuk D., *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok 2002.

⁴¹ I. Kurcz, *Jakie problemy...*, s. 24.

⁴² Jest to jedna z psychologicznych konsekwencji emigracji; szerzej zob.: E. Czykwin, D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok 2002, s. 71.

⁴³ K. Baumann, *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 3, s.97.

⁴⁴ Szerzej na ten temat: zob. Cummins, *BICS and CALP...*

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa 2006.
- Imigranci w mojej klasie*, red. M. Bohosiewicz, Warszawa 2014.
- Kania M., *Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 3, s. 101–105.
- Kurcz I., *Jakie problemy może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk 2003, s. 9–39.
- Jaroszewska A., *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, red. D. Sikora-Banasik, Warszawa 2009, s. 158–176.
- Jędryka K., *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa 2015.
- Laskowski R., *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków 2009.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków 2012.
- Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, 2015.
- Miodunka W.T., *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003.
- Mikulska A., *Chińskie dziecko w polskiej szkole. Studium przypadku M*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków 2016, s. 163–176.
- ORE [online] beznienawisci.pl/wpcontent/uploads/2014/05/Miedzykulturowosc_w_szkole.pdf [dostęp 1.10.2016].
- Pamuła-Behrens M., *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka*, Kraków 2013.
- Siek-Piskozub T., *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa 2001.
- Szałek M.T., *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań 2004.
- Wróblewska-Pawlak K., *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 88–97.
- Zajdler E., Stal A., *Umiejętności receptywne a realizacja tonemów języka chińskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2008, nr 8, portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8_2013_art_Zajdler_Stal.pdf [dostęp 1.10.2016].
- Zator-Peljan J., *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1, s. 32–38.
- Zurer Pearson B., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań 2013.

The role of out-of-school environment in the process of foreign child's language acquisition of Polish – case study

Abstract

The aim of the article is to present how the immediate surroundings can help children acquire language. It presents the case study of a 12-year-old Chinese girl who, as a consequence of parents' decision, has lived with a Polish family and has a chance to be totally immersed in Polish. The article shows the dynamic acquisition process, including also a cultural adaptation aspect. It shows that not only school teaching can have a good influence on children's language development.

Key words: language acquisition, bilingualism, foreign children in Polish school

Anna Mikulska – absolwentka filologii polskiej specjalność nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego UJ. Jej zainteresowania naukowe obejmują nauczanie dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach oraz nauczanie języka edukacji szkolnej. Obecnie przygotowuje pracę doktorską pod opieką dr hab. Anny Seretny.