




ANETA NOTT-BOWER

 <https://orcid.org/0000-0002-4862-1899>

Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie
Londyn

Dwupiśmienność (biliteracy) szansą na zrównoważony rozwój dziecka dwujęzycznego

Biliteracy as an opportunity for sustainable development of bilingual children

Abstract: The author draws attention to the phenomenon of biliteracy, i.e. the ability to read and write in two languages. She presents the ways in which the phenomenon is understood in the context of research on bilingualism and literacy tuition. The high scientific and practical value of the concept is emphasised. A broad and integrated approach to biliteracy is proposed. The acquisition of biliteracy is presented as a multi-annual, lifelong process. The author shows the potential of biliteracy in terms of improving bilingual functioning (strengthening the motivation to learn a minority language, supporting linguistic and cognitive development, improving emotional and social comfort of bilingual individuals).

Keywords: biliteracy, literacy tuition, bilingualism

Wstęp

Dwupiśmienność (biliteracy) tradycyjnie definiuje się jako umiejętność czytania i pisania w dwóch językach (Beardsmore 1986; Dufresne 2006), lecz za tym terminem kryje się znacznie więcej treści. Jednym z celów tego artykułu jest wyodrębnienie dwupiśmienności jako interesującego przedmiotu rozważań w nauce o bilingwizmie. Kolejno nakreślę różne sposoby pojmowania tego zjawiska i łączenia go z wynikami dotychczasowych badań na polu dwujęzyczności. Wykażę także, że oprócz wartości naukowej jest to koncept o wysokiej użyteczności praktycznej w edukacji dwujęzycznej. Dwupiśmienność

może poprawiać funkcjonowanie dwujęzyczne, wzmacniać motywację do nauki języka mniejszościowego¹, wspomagać rozwój językowy oraz poznawczy osoby dwujęzycznej oraz podnosić komfort emocjonalny i społeczny. Zaproponuję szerokie i zintegrowane ujmowanie tego zjawiska i dostrzeganie w nim szansy dla osób dwujęzycznych na wejście na wyższe poziomy operowania językami – także w mowie. W końcowej części artykułu zwrócę uwagę na fakt, że zdobywanie dwupiśmienności to wieloletni proces, który – podobnie jak rozwój językowy – nigdy nie jest zakończony.

Szeroko ujmowana dwupiśmienność a bilingwizm

Dwupiśmienność to kompetencja, która wykazuje ścisły związek z bilingwizmem. Baker (2011, 3) włącza ją do jednego z typów bilingwizmu, charakteryzując dwa rodzaje dwujęzyczności: ze względu na rodzaj opanowanych w obu językach kompetencji. Posługiwanie się obydwoma językami w zakresie wszystkich czterech sprawności językowych (receptywnych: rozumienia ze słuchu, czytania; produktywnych: mówienia, pisania) to *dwujęzyczność produktywna* (inaczej *aktywna*). Natomiast te osoby dwujęzyczne, które mają dobrze rozwinięte wszystkie sprawności w języku większościowym, a w języku mniejszościowym opanowały tylko sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu i/lub czytanie), zalicza do przedstawicieli *dwujęzyczności receptywnej* (dawniej *pasywnej*) (Baker 2011; Nott-Bower 2017). W ujęciu badacza znaczenie terminu *dwujęzyczność produktywna* obejmuje więc *dwupiśmienność*. Jagoda Cieszyńska w artykule o poziomie dwujęzyczności wskazuje podobnie: „Mówiąc o pełnych kompetencjach, mam na myśli umiejętność czytania i pisanie w danym języku” (Cieszyńska 2010, 5).

Aby głębiej przeanalizować termin *biliteracy*, należałoby zwrócić uwagę na jego budowę: *bi-* plus *literacy*. Człon *bi-* w języku angielskim oznacza: podwójny, dwukrotny, dwoisty. Tak samo wyrażona podwójność występuje również w terminie bilingwizm – dwu-języczność (*bilingualism*). W przypadku *biliteracy* przedrostek *bi-* dodano do wcześniej powstałego pojęcia *literacy* (*alfabetyzm, piśmienność*), co daje sumę znaczeń, które w języku polskim można wyrazić jako: podwójna piśmienność, podwójny alfabetyzm, dwupiśmien-

¹ Język mniejszościowy (ang. *minority language*) to język nieużywany powszechnie w danej społeczności (Auer, Wei 2009). Język większościowy (ang. *majority language*) jest językiem, jakim posługuje się większość ludności na danym obszarze (Cummins, Swain 1986).

ność, bialfabetyzm. Z podanych propozycji najbardziej przemawia do mnie *dwupiśmienność*, komponuje się bowiem z *dwujęzycznością*.

Do rozważań nad *biliteracy* warto przygotować się, zatrzymując się na dłużej przy terminie *literacy* (*alfabetyzm* – *piśmienność*), ujmowanym szeroko i posiadającym kilka znaczeń. W literaturze prezentowany jest jako:

- umiejętność czytania, pisania i liczenia, rozumiana również jako umiejętność kognitywna (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) lub zespół procesów kognitywnych;
- umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych (jak choćby umiejętność adaptująca do funkcjonowania w rodzinie czy środowisku pracy);
- zespół praktyk społecznych i kulturowych zachodzących w specyficznych kontekstach socjoekonomicznych, politycznych, kulturowych i językowych;
- umiejętność jednostki polegająca na rozwoju i wykorzystaniu własnych atutów i kompetencji do realizacji indywidualnych celów;
- instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz społecznych procesów przemian (także *alfabetyzm krytyczny* lub *transformatywny*) (UNESCO 2013, 21).

Wąska interpretacja piśmienności (w kontekście samej umiejętności czytania i pisania) nie ukazuje w pełni znaczenia tej kompetencji. *Literacy* rozpatrywana szerzej w powiązaniu z aspektami poznawczymi, emocjonalnymi, motywacyjnymi, kulturowo-historycznymi, kreatywnymi i estetycznymi lepiej posłuży celom tego artykułu, bowiem analogicznie do bilingwizmu będzie analizowana w ujęciu podwójnym – jako *biliteracy*.

W jaki sposób piśmienność w dwóch językach (lub większej ich liczbie) wpływa na funkcjonowanie poznawcze i społeczne osoby bilingwalnej? Logika i doświadczenie nakazują twierdzić, że dwupiśmienność umożliwia kontynuację dwujęzycznego rozwoju oraz usprawnia codzienne funkcjonowanie w dwujęzycznym środowisku. Szerokie i utylitarne ujęcie tego terminu posłuży przyszłym badaniom mogącym potwierdzić tę tezę na gruncie bilingwizmu z językiem polskim. To ujęcie wiąże się ściśle z funkcjonalnym aspektem samej dwujęzyczności, który w moim przekonaniu jest strategiczny w rozpatrywaniu zjawiska bilingwizmu oraz zjawisk pokrewnych, jak np. dwupiśmienności. Marzena Błasiak-Tytuła podkreśla, że „dwo- i wielojęzyczność dzieci może być rozpatrywana jedynie przez pryzmat użycia i oznaczałaby używanie języków w życiu codziennym” (Błasiak-Tytuła 2011, 60). Podobnie rozpatrujemy zatem *dwupiśmienność* – jako funkcjonalne (czyli

zaspokajające wszystkie potrzeby) używanie dwóch lub większej liczby języków w formie pisma ręcznego i druku. Do rozważań nad *dwupismiennością* analogicznie do rozważań nad nauką czytania należy wykroczyć poza samą technikę transformacji znaków graficznych w znaki dźwiękowe i odwrotnie (podejście lingwistyczne). Szerokiemu ujęciu *dwupismienności* odpowiada psychologiczne podejście do czytania, nazywane też psycholingwistycznym lub pedagogiczno-psychologicznym, gdzie nacisk kładzie się na rozumienie odczytywanego tekstu. Akcentuje się „złożoność, wieloaspektowość i znacznie szerszy zakres operacji językowych i poznawczych składających się na kompetencje związane z czytaniem” (Klus-Stańska, Nowicka 2009, 17).

Dwupismienność jako sprawność zintegrowana

Tradycyjnie dwujęzyczność opisywano jako biegłość językową w dwóch osobnych językach, czyli opierano się na idei oddzielnych systemów językowych (L1 i L2) o różnych cechach. Ten pogląd rozszerzył się również na rozwój umiejętności czytania i pisania w dwóch systemach językowych. Z tej perspektywy doskonalenie kompetencji czytania i pisania w jednym języku odzwierciedla tę sprawność w drugim języku, a tym samym potwierdza teorię istnienia dwóch równoległych jednojęzycznych osób w jednym ciele (Grosjean 1989). Francois Grosjean (1989) w wielokrotnie cytowanym artykule *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person* skrytykował ograniczony pogląd na bilingwizm, przeciwstawiał „ułamkowemu”, jednojęzycznemu postrzeganiu wielojęzyczności to, co nazywał poglądem „całościowym”. Inni badacze także wykazali, że osoby bilingwalne używają swoich języków w sposób sugerujący zintegrowany system językowy (Wolfersberger 2003). Umocniło się tym samym postrzeganie ich jako aktywnych komunikujących się, którzy korzystają z cech językowych obu swoich języków (Bauer 2017, 2–3).

Analogicznie proponuję nie definiować *dwupismienności* jako umiejętności czytania i pisania w sensie czynności, która odbywa się ściśle w ramach każdego języka osoby bilingwalnej. Dwupismienność oznacza aktywność kompleksową – to, jak człowiek dwujęzyczny potrafi korzystać ze słowa pisanego w swoich językach ze świadomością, że oba kody są zawsze obecne i aktywne, nawet podczas używania tylko jednego z nich (Bauer 2017, 2–3). Ten pogląd jest zgodny z wprowadzoną w 1979 roku teorią *Common Underlying*

*Proficiency Cummins*a, wyjaśniającą, w jaki sposób współzależność poznawcza pozwala na transfer umiejętności językowych, mimo że elementy strukturalne obu języków mogą wyglądać inaczej. Cummins włącza dwupiśmienność do swojej tezy funkcjonowania dwujęzycznego i postuluje, że umiejętności czytania i pisania u osób bilingwalnych nie są związane z konkretnym językiem. Bez względu na to, który kod używany jest w danym momencie, myśli towarzyszące mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu pochodzą z tego samego centralnego systemu. To, czy jednostka posługuje się jednym, dwoma lub więcej językami, ma jedno zintegrowane źródło myśli (Cummins 1979).

Dwupiśmienność a poziom kompetencji w zakresie mówienia w dwóch językach

W kontekście badań nad dwupiśmiennością istotna jest typologia bilingwizmu ze względu na poziom kompetencji w obu językach. Bilingwizm pełny (symetryczny) to jednakowo wysokie i odpowiednie do wieku opanowanie obu kodów (podobne do stopnia posługiwania się językiem ojczystym). Żaden z języków nie przejawia dominacji, czyli występuje między nimi symetria. Jest on mierzony według monolingwalnych norm, tzn. w obu systemach, we wszystkich obszarach aktywności, osoba w pełni bilingwalna nie powinna przejawiać żadnych śladów interferencji: cech fonologicznych, morfologicznych czy syntaktycznych, charakterystycznych tylko dla L1, a obecnych w jego produkcjach w L2². Bilingwizm średniego stopnia (asymetryczny) to odpowiedni do wieku poziom posługiwania się językiem dominującym (L1). Drugi kod (L2) nie jest wystarczająco rozwinięty i można zaobserwować w nim wyraźne różnice w porównaniu z językiem monogloty. Osoba reprezentująca bilingwizm niskiego stopnia (semilingwizm, półjęzyczność) przejawia ilościowe i jakościowe deficyty w obu językach w porównaniu z osobą jednojęzyczną (Baker 2011; Nott-Bower 2017; Skutnabb-Kangas 2007, 136).

Rozważmy problem związku pomiędzy poziomem kompetencji bilingwalnej a dwupiśmiennością. W moim przekonaniu jest to zależność wprost proporcjonalna oraz dwukierunkowa. U większości dzieci bilingwalnych, z którymi pracuję, język większościowy w mowie i w piśmie jest

² O ograniczeniach tego terminu napiszę w dalszej części artykułu.

rozwinęty zgodnie z normą wiekową, a język polski – jako ten mniejszościowy – jest na stosunkowo niskim poziomie (bilingwizm średniego stopnia). Dzieci te niekiedy doskonale opanowują techniczny aspekt czytania po polsku: perfekcyjnie rozkodowują tekst pisany, przekładają go na dźwięki języka polskiego z zachowaniem zasad specyficznych dla tego systemu. Ale zapytane o treść, tego co właśnie głośno przeczytały, nie potrafią udzielić pełnej lub poprawnej odpowiedzi. W kontekście tego artykułu nasuwa się pytanie: czy można je określić jako dwupiśmienne (*biliterate*)? Uważam, że nie. Powolałam się na definicję pierwotnie stworzoną przez Milesa A. Tinkera w 1952 r. i zrewidowaną wspólnie z Constance M. McCullough w 1962 r., według której

czytanie polega na rozpoznawaniu symboli (drukowanych lub pisanych), stanowiących bodziec do aktualizowania znaczeń wbudowanych w doświadczenie jednostki oraz do powstawania nowych znaczeń znanych już słów poprzez manipulowanie pojęciami już posiadanymi (Tinker, McCullough 1962, 13).

W opisywanym przykładzie dziecko rozpoznaje symbole graficzne w tekście, ale przez obniżoną kompetencję w języku polskim nie uruchamia znaczeń ani nie tworzy nowych. Zatem nie rozumie, co czyta, więc nie czyta, tylko odczytuje. Nie uważam jednak, że opisana powyżej grupa nie powinna korzystać z tej ograniczonej kompetencji. Czytanie prostych tekstów wspartych obrazkami oraz uzupełnionych wyjaśnieniem dorosłego może stać się skutecznym ćwiczeniem rozwijającym zarówno bilingwizm, jak i dwupiśmienność.

Podobne obserwacje czyni Jagoda Cieszyńska, w czasie wywiadów z młodzieżą dwujęzyczną:

Młodzież, z którą rozmawiałam podczas pobytu w Lyonie i w Wiedniu zwracała uwagę na swoje trudności w rozumieniu tekstów pisanych. Uczniowie byli zdziwieni, że tak dobrze sobie radzą podczas codziennej komunikacji w języku polskim, a napotykają trudności podczas czytania (Cieszyńska 2010, 13).

Autorka zwraca uwagę, że tylko kontakt ze słowem pisanym pozwala na poszerzenie słownictwa, rozbudowanie struktur gramatycznych, czyli wzrost kompetencji językowej i wyjście poza język małego użytkownika danego systemu. Dodatkowo, jak wskazują Rabiej i Dębski, ćwiczenia rozwijające dwu-

piśmienność mogą mieć pozytywny wpływ na wymowę dziecka dwujęzycznego:

Nauka czytania stwarza okazje rodzicom i opiekunom, by ukierunkowywać uwagę dziecka na prawidłową wymowę poszczególnych głosek, korygować wymowę błędną, a w przypadku dzieci dwu- lub wielojęzycznych dodatkowo ćwiczyć dźwięki, które są dla nich trudne ze względu na transfer pomiędzy językami (Rabiej, Dębski 2017, 59).

Jak wykazałam już wcześniej, dwupiśmienność może stać się użytecznym celem, do którego dążenie będzie wspierać rozwój dwujęzyczności – także w zakresie samego mówienia.

W przypadku dzieci reprezentujących bilingwizm niskiego stopnia należałoby przypuszczać, że trudności w czytaniu ze zrozumieniem będą się przejawiać w obu językach i również nie będziemy mieć do czynienia z dwupiśmiennością. Znowu praca z tekstem z odpowiednim wsparciem może być tu zastosowana jako forma terapii. Rabiej i Dębski słusznie zauważają, że

czytanie postrzegane jest jako rodzaj profilaktyki i/lub terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, wadami wymowy lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pismo wykorzystuje się wówczas w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub młodszym, by zapobiegać potencjalnym dysfunkcjom, wspierać prawidłowy rozwój poznawczy i językowy dzieci (Rabiej, Dębski 2017, 54).

W tym ujęciu bilingwizm niskiego stopnia będzie można zaliczyć do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Wielu badaczy uważa bilingwizm pełny (symetryczny) za konstrukt teoretyczny w rzeczywistości nieistniejący: „Pojęcie dwujęzyczności symetrycznej jest pojęciem idealnym, które jest w dużej mierze artefaktem perspektywy teoretycznej, która przyjmuje jednojęzyczność jako punkt odniesienia” (Romaine 1989, 18 za: Treffers-Daller 2015, 23). Jako praktyk jestem świadoma ograniczeń, które niesie termin *bilingwizm symetryczny*. Nasuwa użytkownikowi nierealistyczne skojarzenie z obrazem dwóch osób jednojęzycznych w jednym ciele. Z tą świadomością chciałabym się (w ramach rozważań teoretycznych) odnieść do zjawiska dwupiśmienności w grupie osób dwujęzycznych. Na potrzeby tego artykułu pojmuję go jako bilingwizm z kompetencją w L1 i L2 rozwiniętą na poziomie umożliwiającym skuteczną komunikację za pomocą mowy głośnej oraz na czytanie ze zrozumieniem tekstów ade-

kwatnych do wieku. W przypadku dzieci reprezentujących ten typ bilingwizmu można już mówić o dwupiśmienności, ale nadal dostrzegam tu zastosowanie pracy z tekstem jako formy dalszego doskonalenia kompetencji dwujęzycznej. Mam na myśli ćwiczenia wspierające naukę czytania na wyższych poziomach, kiedy angażowane są czynności związane z rozumieniem i stosowaniem ironii, metafory, zmiennych punktów widzenia, wchodzenia pod powierzchnię tekstu. W dalszej części rozważań powrócę do długofalowego ujmowania dwupiśmienności.

W kontekście bilingwizmu często poruszana jest kwestia prestiżu języka. Kiedy dany kod mniejszości ma niski prestiż społeczny, obniża się motywacja do używania go i dalszego doskonalenia. Dwupiśmienność może stać się użytecznym narzędziem podnoszenia rangi dwujęzyczności bez względu na zaangażowane języki. W Stanach Zjednoczonych przyznawana jest nagroda *Seal of Biliteracy*³, jest to wyróżnienie za biegłą znajomość języka angielskiego oraz języka drugiego (bez względu na sposób lub miejsce nauki L2) dla uczniów kończących szkołę średnią. Posiadanie certyfikatu *Seal of Biliteracy* świadczy o biegłości absolwenta w przynajmniej dwóch językach. Obejmuje ona cztery kategorie: mówienie, czytanie, słuchanie i pisanie. Dyplom pozwala potencjalnym pracodawcom na identyfikację osób w pełni kompetentnych w dwóch językach, a absolwentom umożliwia zdobycie dodatkowych punktów w procesie kwalifikacji na uczelni wyższe. *The Seal of Biliteracy* promuje bilingwizm i oferuje młodzieży wymierną zachętę do pracy nad doskonaleniem dwujęzyczności i dwupiśmienności.

Dwupiśmienność a kompetencja poznawcza CALP

Praca nad rozwojem dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych może posłużyć jako element rozwijania komunikacji wymagającej poznawczo, podnosi funkcjonowanie dwujęzyczne. Zróżnicowanie pomiędzy elementarnymi umiejętnościami komunikacyjnymi – BICS (*basic interpersonal communication skills*) a poznawczą akademicką sprawnością językową – CALP (*cognitive academic language proficiency*) w 1979 roku wprowadził Jim Cummins (1979). Kompetencja BICS (zwana przez innych autorów kompetencją konwersacyjną, biegłością powierzchowną) jest wymagana na podstawowym pozio-

³ <https://sealofbiliteracy.org/> [dostęp: 20.08.2020].

mie kontaktów międzyludzkich. Kompetencja CALP (określana też jako akademicka) jest potrzebna w sytuacjach wymagających poznawczo, kiedy kontekst jest ograniczony, a zrozumienie komunikatu bazuje jedynie na jego wartości słownej. Sprawność językowa CALP jest narzędziem poznawczym, koniecznym do zwerbalizowanego rozumowania, czytania i innych operacji, które wymuszają użycia danego kodu (Baker 2011, 139–141; Nott-Bower 2014, 62–63). Wprowadzenie edukacji w zakresie dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych może pomóc im w rozwinięciu biegłości CALP w obu językach, a tym samym posłużyć do pełnego wykorzystania potencjału bilingwizmu. Podobnie uważa Agnieszka Rabiej (2017, 271): „tekst jest najlepszym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji tzw. akademickich (CALP) u uczniów”. Bernadetta Niesporek-Szamburska przywołuje badania Cumminsa (1984) – twórcy *teorii podwójnej góry lodowej*, która zakłada, że dwa języki osoby dwujęzycznej opierają się na wspólnych procesach poznawczych:

Oznacza to, że umiejętności językowe mogą być łatwo przetransferowane z jednego języka do drugiego. Im silniejszy funkcjonalnie pierwszy język (większościowy) – szczególnie gdy użytkownik operuje nim już na poziomie poznawczym i edukacyjnym/teoretycznym (CALP) – tym lepiej rozwija się u niego drugi język (Niesporek-Szamburska 2018, 104).

Autorka sugeruje uwzględnienie odkryć Cumminsa w pracy z tekstami (przez dostosowywanie wsparcia kontekstowego) w celu podniesienia kompetencji akademickiej CALP w języku mniejszości, co także zaowocuje wzrostem poznawczym użytkownika języka.

Dwupiśmienność jako wieloletni proces alfabetyzacji

Dzięki nauce czytania i pisania język mniejszościowy może wykroczyć poza granice rozmów codziennych, domowych, konkretnych. Dodatkowo za promowaniem dwupiśmienności wśród dzieci dwujęzycznych przemawiają obserwacje, że umiejętność czytania i pisania w języku mniejszościowym wspiera proces alfabetyzacji⁴ w języku większościowym (Collier, Thomas 1995, Krashen, Biber 1987). Początkowe etapy alfabetyzacji (*emer-*

⁴ Alfabetyzację definiuje się jako „fundamentalny proces edukacji, w wyniku którego człowiek rozwija umiejętność pisania i czytania, zgodnie z alfabetem przyjętym w danym kraju, oraz umiejętność liczenia” (Przybylska 2011, 29).

gent literacy) są bezsprzecznie istotne w edukacji wszystkich dzieci (Rabiej, Dębski 2017). W przypadku tych bilingwalnych wczesna nauka czytania w języku mniejszościowym (w rozumieniu nauki przed rozpoczęciem formalnej edukacji w języku większościowym) może posłużyć rozwojowi danego systemu oraz kompetencji czytelniczych. Poznanie samej techniki czytania jest niewątpliwie konieczną podstawą dwupiśmienności. Jeżeli dziecko dwujęzyczne osiągnie tu biegłość w języku mniejszościowym, znajdzie większą motywację do sięgania po lektury w tym języku, a dzięki temu będzie dalej rozwijać swoją dwupiśmienność w zakresie rozumienia i przetwarzania tekstu.

W literaturze światowej można znaleźć wiele opracowań dotyczących nauki czytania przez dzieci. Wiele z nich uważa się za uniwersalne: „Kierunek rozwoju zdolności fonologicznych ma charakter uniwersalny w ramach różnych języków europejskich, a przebieg procesu przyswajania dekodowania jest podobny” (Krasuska-Betiuk 2018, 74). Przykładem może być popularna uniwersalna trójfazowa koncepcja rozwoju umiejętności czytania dzieci w wieku od sześciu do dziewięciu lat autorstwa Uty Frith (1985). Przestrzega się jednak przed bezkrytycznym stosowaniem modeli stworzonych na podstawie języka angielskiego w innych krajach bez rozważenia różnic wpływających ze specyfiki systemu, używanych metod nauczania czy wieku, w którym dzieci rozpoczynają szkolną naukę czytania (Sochacka 2004, 108). Opracowano też koncepcje specyficzne dla języka polskiego, np. model G. Krasowicz-Kupis (2008) obejmujący naukę czytania od klasy zerowej do klasy trzeciej. Zwracam uwagę, że wiele publikacji koncentruje się na początkowych etapach alfabetyzacji: dwa przytoczone wcześniej przykładowe modele dotyczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W kontekście badań nad dwupiśmiennością chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie dalszych etapów przyswajania umiejętności czytania. Przywołam koncepcję M. Wolf (2008), która naukę tę postrzega jako wieloletni proces i proponuje pięć etapów jej rozwoju:

- wschodzący „przedczytelnik” (*the emerging pre-reader*) – zazwyczaj w wieku od 6 miesięcy do 6 lat;
- czytelnik początkujący (*the novice reader*) – najczęściej w wieku od 6 do 7 lat;
- czytelnik dekodujący (*the decoding reader*) – zwykle w wieku 7–9 lat;
- biegły, rozumiejący czytelnik (*the fluent, comprehending reader*) – zazwyczaj w wieku od 9 do 15 lat;
- czytelnik ekspert (*the expert reader*) – zwykle od 16. roku życia.

Kiedy dzieci po raz pierwszy uczą się operować literami i dźwiękami, wchodzi w pierwszy etap i stają się *wschodzącymi „przeczytelnikami”*. W miarę jak uczniowie coraz lepiej posługują się literami i uczą się odkodowywać łatwe słowa i zdania, rozpoczynają etap *czytelnika początkującego*. Zaczynają rozwijać podstawowe rozumienie zasad fonologicznych, ortograficznych i semantycznych języka. *Czytelnik dekodujący* potrafi płynnie czytać słowa i zdania. Zamiast zużywać większość energii na odszyfrowywanie słów, jego mózg ma szansę aktywować obszary związane ze znaczeniem, rozumieniem i pamięcią. Kiedy czytanie staje się w pełni zautomatyzowane i coraz częściej angażuje myślenie na wyższym poziomie, dziecko wchodzi na poziom *biegłego, rozumiejącego czytelnika*. Uczeń czyta teraz tak sprawnie, że jego mózg ma wystarczająco dużo czasu, aby zrozumieć, wywnioskować, a nawet przewidzieć treść. Dzięki tekstom doskonalą i rozwijają umiejętność doświadczania świata, by ostatecznie osiągnąć piąty stopień – staje się profesjonalistą w czytaniu (*czytelnik – ekspert*). Jednak ostatni etap nie ma kształtu plateau. Umiejętność czytania nigdy nie przestaje się rozwijać. Wraz z poprawą płynności i poszerzeniem wiedzy o świecie dzieci odblokowują coraz więcej funkcji tekstu, z którym pracują. W ten sposób młodzi czytelnicy uczą się pojmować ironię, metafory i zmienne punkty widzenia oraz zaczynają łączyć to, co czytają z własnymi doświadczeniami i otaczającym ich światem. Bardzo interesująca byłaby weryfikacja modelu Wolf (2008) na polskim gruncie oraz w kontekście bilingwizmu.

Nauka czytania jest to bieg długodystansowy, a wręcz niekończący się proces. Podobnie powinna być postrzegana piśmienność obejmująca dwa lub większą liczbę języków. Z tą samą troską podchodzimy do dwupiśmienności zarówno na początkowych etapach nauki, jak i w tych dalszych. Zakładam, że regularna edukacja w języku większościowym zadba o doskonalenie czytania na początkowym oraz wyższym poziomie. Do pełni sukcesu wystarczy postępować tak samo w zakresie języka mniejszościowego, wykorzystując wspólny fundament poznawczy obu języków.

Podsumowanie

Dwupiśmienność to wartościowy koncept w edukacji dwujęzycznej oraz w badaniach nad bilingwizmem. Pojmowana szeroko oraz postrzegana jako kompetencja ściśle związana z dwujęzycznością lub wręcz będąca jej skład-

nikiem jest wartością sama w sobie, a praca nad nią może być użytecznym narzędziem w rozwijaniu i pogłębianiu kompetencji bilingwalnej. Podkreślam, aby na wzór bilingwizmu dwupiśmienność traktować jako kompetencję zintegrowaną, a nie jako równoległe procesy w dwóch niezależnych systemach językowych. Praca z tekstem jako element rozwijania dwupiśmienności u dzieci dwujęzycznych ma zastosowanie na każdym poziomie biegłości bilingwalnej uczniów, przenosi ich bowiem na wyższe szczeble akademickiej kompetencji językowej (CALP). Dodatkowo umożliwia zdobywanie wiedzy w dwóch językach, co może równocześnie stymulować rozwój poznawczy (Nott-Bower 2014). Są też plusy w innych ważnych sferach funkcjonowania osoby bilingwalnej: „Dostępność pisma w obu językach ma znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności przez dziecko, ograniczając również siłę oddziaływania procesu submersji językowej w przypadku naturalnej konkurencji między językami w warunkach imigracyjnych” (Rabiej, Dębski 2017, 217). Zwracam jednak uwagę na to, aby dwupiśmienność rozwijać w procesie długofalowym, nie koncentrować się tylko na początkowym, czysto technicznym aspekcie nauki czytania i pisania. Koncept ten stanowi interesujący temat dalszych badań naukowych.

Bibliografia

- Auer P., Wei L., 2009, *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin.
- Baker C., 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol.
- Bauer E.U., 2017, *Biliteracy*, Illinois.
- Beardsmore H.B., 1986, *Bilingualism: basic principles* (Vol. 1), Clevedon.
- Blasiak-Tytula M., 2011, *Kilka uwag na temat bilingwizmu*, w: Michalik M., red., „Nowa Logopedia”, t. 2: *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków.
- Cieszyńska J., 2010, *Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego*, w: Cieszyńska J., Orłowska-Popek Z., Korendo M., red., *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, Kraków.
- Collier V., Thomas W., 1995, *Language Minority Student, Achievement and Program Effectiveness*, Washington.
- Cummins J., 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, “Working Papers on Bilingualism”, nr 19.
- Cummins J., 1984, *Bilingual Education and Special Education, Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego.
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in Education*, Nowy Jork.
- Dufresne T., 2006, *Literacy and school practices: What can we learn from how children conceptualize language in multiliterate environments?*, Oxford.
- Frith U., 1985, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, w: Patterson K., Coltheart M., Marshall J., red., *Surface Dyslexia*, Londyn.

- Grosjean F., 1989, *Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person*, „Brain And Language”, nr 36.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2009, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Krashen S., Biber D., 1987, *On Course: Bilingual Education's Success in California*, Sacramento.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Psychologia dysleksji*, Warszawa.
- Krasuska-Betiuk M., 2018, *Szkołna nauka czytania i pisania z wykorzystaniem wybranych elementarzy – refleksje metodyczne*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2018/2.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22).
- Nott-Bower A., 2014, *Dwujęzyczność a rozwój poznawczy. Szanse i zagrożenia*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Szanse i zagrożenia na drodze do porozumienia*, Gliwice.
- Nott-Bower A., 2017, *Skutecznie przekazać język polski. Charakterystyka polonijnych rodzin dwujęzycznych*, w: Kuros-Kowalska K., Loewe I., Močko N., red., *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość. Edukacja i globalizacja*, Gliwice.
- Przybylska E., 2011, *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości*, Toruń.
- Rabiej A., 2017, *Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treść u dzieci dwujęzycznych*, w: Zarzycka G., Karasek M., red., „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24.
- Rabiej A., Dębski R., 2017, *Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie dzieci (nie tylko) dwujęzycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2017.
- Skutnabb-Kangas T., 2007, *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*, Clevedon.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok.
- Tinker M.A., McCullough C.M., 1962, *Teaching Elementary Reading*, Nowy Jork.
- Treffers-Daller J., 2015, *Do balanced bilinguals exist? A critical review of language dominance*, Thessaloniki.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013, *The second Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg.
- Wolf M., 2008, *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*, Cambridge.
- Woltersberger M., 2003, *L1 & L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers*, TESL-EJ, 7(2), <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/> [dostęp: 20.08.2020].

Netografia

<https://sealofbiliteracy.org/> [dostęp: 20.08.2020].

Aneta Nott-Bower – dr, Zakład Dydaktyki Polonijnej, Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie, Londyn, Wielka Brytania.

Wspiera rozwój języka polskiego u dzieci dwujęzycznych, organizuje szkolenia oraz tworzy serwis internetowy dla rodziców, nauczycieli i logopedów. Zainteresowania naukowe:

bilingwizm, dwukulturowość. Najważniejsze publikacje: *Diagnoza oraz terapia zaburzeń mowy i języka u osób dwujęzycznych* (Katowice 2015); *Skutecznie przekazać język polski. Charakterystyka polonijnych rodzin dwujęzycznych* (Gliwice 2017); *Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych* (Katowice 2018).

Kontakt: nott-bower@live.co.uk