



# Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci

Magdalena Kania

**Dostęp do zrozumiałego inputu językowego, wiek rozpoczęcia nauki języków oraz warunki środowiskowe to istotne czynniki wpływające na rozwój językowy i kształtowanie się określonego typu dwujęzyczności indywidualnej.**

## Rozwój dwujęzyczności u dzieci

Kontekst nabywania języka w przypadku dzieci jest inny niż w przypadku nauki języka przez osoby dorosłe. Inne są ich osobiste predyspozycje, sprawności kognitywne, emocjonalne i psychologiczne aspekty rozwoju językowego. Dziecko przychodzi na świat z gotowością do nabywania języka (Stręk 2006:14) i jednocześnie może nabyć dwa lub więcej języków. Wychowywanie dzieci dwujęzycznych wymaga od rodziców dodatkowego wysiłku, ponieważ powinni oni stworzyć sytuacje, w których używany będzie każdy z języków. Istotną rolę odgrywa odpowiednio dostosowany *input językowy* i kontekst jego zastosowania (Stręk 2006:31), które w efekcie konsekwentnego postępowania rodziców powodują, że dziecko nabywa dwa języki.

Z punktu widzenia psychologii, jak i fizjologii, dwujęzyczność wpływa pozytywnie na aktywność jednostki. Na proces nabywania pierwszego i kolejnego języka ma wpływ splot czynników biologicznych i środowiskowych: system pierwszego języka, sprawności kognitywne związane z wiekiem, system drugiego języka, warunki związane z nauczaniem, sposób, intensywność i okres kontaktu z drugim językiem, czynniki osobiste – motywacja, integracja społeczna (Zangl i Peltzer-Karpf 1998:2).

## Wpływ inputu językowego na poziom kompetencji dwujęzycznej

Jedną z pięciu hipotez Krashena jest hipoteza *zrozumiałej informacji*. Hipoteza ta zakłada, że osoba ucząca się języka, przechodzi przez naturalne stadia rozwoju. Uczący się nabywają język dzięki rozumieniu przekazywanych informacji i przechodzeniu z aktualnego poziomu znajomości języka, który Krashen określa *i*, na wyższy poziom *i+* (Krashen 1985).

Rozmawiając z osobą dorosłą stosujemy zdania długie, będące odbiciem naszych procesów myślowych. Osoba dorosła w rozmowie z dzieckiem dwuletnim stosuje bardzo krótkie zdania, zadaje wiele pytań, wydaje polecenia, stosuje liczne powtórzenia, czyli rozwija specjalny kod językowy. Kod ten zawiera zwykle zdania główne, niepełne i jednowyrazowe. Treści przekazywane dzieciom dotyczą zwykle teraźniejszości, rzadko rozmawia się o przeszłości lub przyszłości (Szagun 2007:153-154). W ich wypowiedziach obserwuje się wiele słów nazywających przedmioty i wydarzenia. Dodatkowo wypowiedzi zawierają cechy charakterystyczne wynikające z melodyki języka – zwracając się do dziecka, stosuje się zwykle wyższe tony. Zdarza się, że mówimy szeptem, wolniej i wyraźniej, oddzielamy wyrazy i sylaby

(Szagun 2007:53-156). Taki sposób mówienia do dziecka nazywany jest *mową skierowaną do dziecka* (niem. KGS) i stosowany jest w sytuacjach codziennych, jak ubieranie się, spożywanie posiłków, kąpiel. Takie formułowanie wypowiedzi przez osoby dorosłe służy tworzeniu sytuacji, w których obiektom nadawane jest zrozumiałe dla dziecka znaczenie. W kulturach, w których kontekst wypowiedzi powiązany jest z działaniem, dziecko słyszy wypowiedź dorosłych oraz rozumie ją w kontekście danej czynności. Stawianie pytań, rozszerzenie niepełnych wypowiedzi dzieci (powtórzenia, uzupełnienia dotyczące wymowy, form gramatycznych, dodania nowych treści) ma pozytywny wpływ na proces nabywania języka i pośrednio służy przekazywaniu przez osobę dorosłą informacji o błędach (Szagun 2007, 159-162). Dorosły stosuje kod skierowany do dziecka po to, aby nawiązać/podtrzymać komunikację językową, być zrozumianym, stara się zdobyć przychyłność dziecka; dostosowuje się do stylu prowadzenia rozmowy przez dziecko, nadając jednocześnie komunikacji językowej odpowiednią strukturę.

W gronie rodzinnym stymulowanie procesu nauki języka może się odbywać poprzez rozmowy z dzieckiem, wspólne czytanie, zabawy, wyjazdy, śpiewanie piosenek, oglądanie filmów, naukę wylizanych i rymowanek, gry komputerowe. Rozmowa sprawia dziecku przyjemność, gdy ma ono poczucie, że jest słuchane i akceptowane, niezależnie od popełnianych błędów językowych. Osoba dorosła, która mówi wyraźnie i wolno, daje dziecku możliwość obserwowania ruchu warg i języka. W trakcie wspólnych zabaw „w sklep”, „w przedszkole”, „w lekarza”, zabawy pacynkami itd., dzieci uczą się słownictwa z różnych dziedzin życia, a osoba dorosła ma możliwość świadomego wprowadzania nowych wyrazów. Podczas wspólnego oglądania telewizji dziecko osłuchuje się z językiem. Obchodzenie tradycyjnych świąt jest również okazją do rozmowy i przyczynia się do identyfikacji z daną kulturą. Istotne jest, by dziecko słyszało oba języki i kojarzyło każdy z nich z przyjemnymi sytuacjami (Montanari 2003). Efektem takiego postępowania opiekunów będących reprezentantami pierwszego i drugiego języka może być dwujęzyczność zrównoważona, którą charakteryzuje jednakowy poziom kompetencji w obu językach. W przypadku, gdy kompetencje dziecka w jednym z języków są wyższe niż w drugim, mamy do czynienia z dwujęzycznością dominującą.

dwujęzyczność zrównoważona	kompetencja L1 = kompetencja L2
dwujęzyczność dominująca	kompetencja L1 > kompetencja L2

W rzeczywistości poziom kompetencji zmienia się w czasie, a równowaga w ich poziomach występuje tylko przez pewien okres (Baker i Pyrs, Jones 1998:12; Blanc 1983:23; McLaughlin 1984:9). W przypadku zrównoważonej dwujęzyczności wychodzi się z założenia, że obydwa języki opanowane zostały na jednakowym poziomie. Jednak osoby dwujęzyczne w zakresie podstawowych sprawności produktywnych i receptywnych zwykle wykazują różny poziom ich opanowania, co wynika z różnej intensywności używania języków. Sytuację takiego zastosowania języków nazywa się dwujęzycznością funkcjonalną (Baker 1996:11). Receptywna albo pasywna dwujęzyczność to sytuacja, gdy osoba rozumie drugi język w formie mówionej lub pisanej. Produktywna dwujęzyczność wiąże się z umiejętnością mówienia i pisania w drugim języku (Baker 1996:6).

### Wpływ wieku rozpoczęcia nabywania języków na rozwój kompetencji dwujęzycznej

Szczególną wrażliwość umysłu dziecka na przekazywane informacje językowe podkreśla teoria wrodzonego mechanizmu nabywania języka LAD (ang. *Language Acquisition Device*). Proces nabywania języka w wyniku działania tego mechanizmu odbywa się poprzez kontakt z językiem. Mechanizm ten pobiera próbki mowy, wytwarza z nich strukturę powierzchniową języka i w ten sposób tworzy gramatykę transformacyjną. Gramatyka transformacyjna stanowi zbiór reguł wprowadzanych na podstawie wrodzonego mechanizmu nauki języka, wyjaśniających rozumienie relacji między strukturą powierzchniową języka a jego strukturą głębką. Rozwój reguł gramatycznych trwa kilka lat. Przyswojenie konkretnych reguł strukturalnych i gramatycznych oznacza, że dziecko rozumie i produkuje na ich podstawie nieskończoną ilość zdań (Caplan i Chomsky 1980).

Dzieci posiadają cechy, których brakuje dorosłym:

*(...) plastyczność organów wymowy, spontaniczność, brak lęku przed mówieniem, skłonność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, chęć podejmowania ryzyka, ufność, aktywność. Dzieci koncentrują się przez*

*krótki czas, charakteryzuje je pamięć mechaniczna, szybko zapominają to, czego się nauczyły, nie potrafią jeszcze czytać ani pisać* (Komorowska 2005:120-121).

Z wiekiem osoby uczącej się języka związana jest hipoteza *wieku krytycznego*, który trwa od drugiego roku życia do okresu dojrzewania (Lennberg 1967). Okres ten nazywany jest *fazą wrażliwą*. Należy pamiętać, że trudno ustalić jednoznacznie konkretne granice czasowe, gdyż warunki środowiskowe często powodują wydłużenie się tej fazy, a dojrzewanie neurologiczne i wpływy środowiskowe określają czas jej trwania. Niemniej, wraz z wiekiem, stopniowo spada *wrażliwość językowa* (Szagun 2007:118-124). Dotyczy to zmian w takich obszarach jak: fonologia, morfologia, składnia (Eubank i Gregg 1999). Dzieci we wczesnym okresie rozwoju koncentrują się w pełni na treningu językowym, dlatego nabywanie drugiego języka odbywa się łatwo i szybko (Krashen i Scarcella, Long 1982).

Badania nad nabywaniem drugiego języka prowadzone były przez Johnsona i Newporta (1989). Badali oni proces nauki języka wśród osób narodowości chińskiej i koreańskiej, które przybyły do Stanów Zjednoczonych w wieku od trzeciego do trzydziestego dziewiątego roku życia. Badania koncentrowały się na analizie składni, błędach w zakresie budowy zdania, na odmianie czasownika i zastosowaniu rodzajnika. W badaniach wykazano związek między wiekiem osób badanych, w którym przybyły do Stanów Zjednoczonych, a poziomem nabytego drugiego języka. Osoby, u których nabywanie drugiego języka rozpoczęło się przed siódmym rokiem życia, osiągnęły lepsze efekty, a w przypadku, gdy nauka rozpoczęła się między siódmym i siedemnastym rokiem życia, efekty były gorsze. Na podstawie badań procesu nabywania drugiego języka wśród imigrantów Johnson i Newport wyznaczyli granicę wiekową nauki języka, która przypada na okres przed 7. rokiem życia. Od tego momentu do okresu dojrzewania następuje stopniowy spadek predyspozycji do nabywania języka.

Na podstawie hipotezy *wieku krytycznego* wyróżnia się następujący podział:

- osoby dwujęzyczne to te, które miały kontakt z drugim językiem przed ukończeniem 3. roku życia;
- osoby uczące się wcześniej drugiego języka to te, które mają kontakt z nim między 3. a 9. rokiem życia;
- osoby uczące się drugiego języka w wieku 10 lat lub późniejszym (Sopata 2009:108).

Hipoteza nazywana *hipotezą zasadniczej różnicy* (Bley-Vroman 1990) zakłada, że nabywanie języka przez dziecko i nabywanie języka przez osobę dorosłą, to dwa różne procesy. W procesie nauki drugiego języka przez dziecko istotną rolę odgrywa gramatyka uniwersalna i wrodzona predyspozycja do nabywania języka. Osoba dorosła uczy się drugiego języka wykorzystując mechanizmy kognitywne i wiedzę językową związaną z pierwszym językiem.

Wiek i forma kontaktu z przyswajającym językiem pozwalają na określenie, czy mamy do czynienia z procesem jednoczesnego nabywania języków, czy też z sukcesywnym nabywaniem drugiego języka (McLaughlin 1984, Grosjean 1996). Proces nauki języka przebiega w naturalny sposób w rodzinie, w której rodzice są reprezentantami dwóch języków i stosują je zgodnie z zasadą „jedna osoba-jeden język” (Kielhöfer/ Jonekeit 2006). Taką sytuację nazywa się jednoczesnym lub symultanicznym nabywaniem dwóch języków. Rozwój obu języków będzie takim samym procesem, jak rozwój pierwszego języka dzieci jednojęzycznych. Jednoczesne nabywanie dwóch języków jest jedną z najbardziej znanych form nauki drugiego języka (Apeltauer 1997:110). Podczas takiego procesu nabywania języków fazy rozwojowe dla obu języków przebiegają równoległe. Jednak w wyniku dominacji czasowej jednego z dwóch języków może dochodzić do przesunięć, objawiających się pojawianiem się kolejnej fazy rozwojowej w jednym z języków wcześniej. Efektem jednoczesnego nabywania języków od momentu urodzenia są wysokie kompetencje językowe w obu językach, w przypadku, gdy obydwa systemy językowe były wyraźnie rozdzielane. Taki sposób nabywania języków ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka (Lipińska 2003:47).

Wiek 3 lat i zmiana otoczenia, np. emigracja lub nauka języka obcego w przedszkolu lub szkole, określają granicę między jednoczesnym a sukcesywnym nabywaniem dwóch języków (McLaughlin 1978:9). Za nabywaniem drugiego języka w tym okresie przemawia fakt, że znajomość funkcji językowych wpływa pozytywnie na zapamiętywanie i werbalizację wypowiedzi w drugim języku. Ważna jest także posiadana wiedza ogólna i doświadczenie w stosowaniu strategii uczenia się drugiego języka (Singelton 1995). Odpowiednia częstotliwość i intensywność kontaktu z drugim językiem, niewpływająca negatywnie na pierwszy język, prowadzi do dwujęzyczności. Im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, dlatego najrozsądniej rozpoczynać naukę drugiego języka możliwie wcześniej.

W zależności od wieku rozpoczęcia nabywania języka wyróżnia się następujące rodzaje dwujęzyczności:

<b>Wczesna dwujęzyczność:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jednoczesna dwujęzyczność</li> <li>• sukcesywna dwujęzyczność</li> </ul>	Dzieci od urodzenia nabywają dwa języki przed 10/11 rokiem życia (LA+LB, dwa języki ojczyste)
<b>Dwujęzyczność wieku dorastania</b>	Nabywany jest najpierw pierwszy język (L1 – język ojczysty), a drugi nabywany jest między 4/5 rokiem życia i 10/11 rokiem życia
<b>Dwujęzyczność wieku dorosłego</b>	Drugi język (L2) nabywany jest między 10/11 rokiem życia i 16/17 rokiem życia Drugi język (L2) nabywany jest między 16/17 rokiem życia

**Tabela 1.** Różne typy nabywania dwujęzyczności (Źródło: H. Widła *Wiele aspektów wielojęzyczności*)

### Czynniki indywidualne i środowiskowe

Wrodzony mechanizm nabywania języka LAD może funkcjonować tylko wtedy, gdy osoba dorosła prowadzi interakcję z dzieckiem dostosowaną do jego poziomu językowego. Takie interakcje nazywane są LASS (ang. *Language Acquisition Support System*) i stanowią pewnego rodzaju system wspomagający proces nabywania języka. Współdziałanie LAD i LASS przygotowuje dziecko do udziału w kulturze odpowiedniej grupy językowej (Bruner 1997:15). Dlatego na pierwszy plan wysunięto pogląd, że dziecko nabywa język w kontekście społecznym, a jego rozwój językowy następuje w wyniku interakcji językowej. Język jest dla dziecka narzędziem efektywnej komunikacji językowej (Bruner 1997:32). W teorii, którą wysunął Jerome Bruner (1997), proces nabywania języka ma swoje początki we wzorcach komunikacji przedjęzykowej, a nie we wrodzonych strukturach językowych. W związku z tym, dom i szkoła są najistotniejszymi czynnikami środowiskowymi, które mają wpływ na proces nabywania drugiego języka.

W warunkach szkolnych motywacja małych dzieci wynika z sympatii do nauczyciela, będącego przedstawicielem nabywanego języka, co z kolei oznacza trwałe kształtowanie pozytywnych postaw i motywacji do stosowania języka (Komorowska 2005:126-127). W rodzinie na proces przyswajania pierwszego i drugiego języka ma wpływ status socjoekonomiczny, wielkość rodziny, jak również poziom

kultury otoczenia. Styl i jakość mowy dziecka są odzwierciedleniem środowiska, z którym miało kontakt. Rodzice wywodzący się ze środowisk społecznych o wyższym statusie, zwracają uwagę na opanowanie języka przez dziecko, stosują lepsze modele i więcej elementów kształtujących język, niż rodzice wywodzący się z terenów defaworyzowanych (Ninio 1980, Oskaar 1983, Snow i in. 1976).

Do innych czynników wpływających na różnice w nabywaniu języka, zalicza się płeć dziecka, posiadanie rodzeństwa, czynniki indywidualne. Różny poziom językowy jest zjawiskiem naturalnym w rozwoju, ponieważ każde dziecko charakteryzuje indywidualne tempo nabywania języka, a dzieci w wieku 2 lat dysponują różnym zasobem słownictwa. Dzieci różnią się nie tylko tempem nabywania języka. Różnice związane z przyswajaniem języka związane są również ze stylem nabywania języka i stosowanymi przez nie strategiami (Szagun 2007:132). Niektóre dzieci reprezentują referencjalny styl przyswajania języka, co oznacza, że szybko nabywają słownictwo i stosują je niezależnie od kontekstu, dokonują analizy języka, który słyszą, potrafią uogólniać reguły gramatyczne oraz tworzą nowe słowa w celu opisanja otaczającej je rzeczywistości. Słownik dzieci reprezentujących styl referencjalny charakteryzuje się dużą liczbą rzeczowników i słów dotyczących przedmiotów. Inne dzieci przyswajają język w sposób ekspresyjny, co oznacza, że stosują wyrazy niefleksyjne, zapamiętują słowa w kontekście, uczą się dłuższych wypowiedzi i nie analizują ich, łączą wyrazy niefleksyjne, co sprawia, że trudno je czasem zrozumieć, imitują usłyszane wypowiedzi. Dzieci reprezentujące styl ekspresyjny mają w swoim słowniku różne rodzaje słów, charakteryzuje je pragmatyczne zastosowanie języka.

Oba style zaliczane są do kognitywnych sposobów nabywania języka. Style przyswajania języka występują przejściowo, ale obydwa prowadzą do tego samego celu – komunikacji. Odpowiedni styl kognitywny związany jest ze sposobem komunikacji podejmowanym przez rodziców. Matki dzieci reprezentujących styl referencjalny rozmawiają z dziećmi często o obiektach, natomiast interakcje z dziećmi reprezentującymi styl ekspresyjny charakteryzują się tym, że rozmowy odbywają się w trakcie wydarzeń, o których jest mowa (Szagun 2007:131-140). Dzieci charakteryzujące się stylem referencjalnym to zwykle dziewczynki z rodzin o wysokim statusie socjoekonomicznym (Cherry i Lewis 1978, Gurman Bard i Anderson 1983).



Wśród dzieci reprezentujących styl ekspresyjny przeważają chłopcy. Większość z nich to dzieci urodzone jako kolejne dziecko w uboższej rodzinie. Dzieci te nabywają słowa wolniej i mają gorszą artykulację.

Na wzorzec posługiwania się językiem mają wpływ różne oddziaływania środowiskowe. Naturalne nabywanie drugiego języka ma miejsce poza instytucją, np. w gronie rodzinnym. O niesterowanym procesie nabywania drugiego języka możemy mówić, gdy jest on nabywany w warunkach komunikacji dnia codziennego, bez wytyczania celów i efektów, które powinny być osiągnięte. Z kolei sterowany proces nabywania drugiego języka, to zorganizowana nauka drugiego języka w warunkach instytucjonalnych. Odbywa się on na podstawie programów nauczania, przy pomocy materiałów dydaktycznych, z udziałem nauczyciela, który tym procesem kieruje. Ma on miejsce w szkołach, na kursach albo w innych instytucjach.

## Podsumowanie

W warunkach instytucjonalnych dziecko może przyswajać drugi język, gdy nauczyciel tworzy sytuacje komunikacyjne, które pozwalają na zadziałanie wrodzonych mechanizmów nabywania języka. W sytuacjach tych jest on źródłem *inputu językowego*, dostosowanego do wieku dziecka. Nauczanie dzieci wymaga ze strony nauczyciela wiedzy o rozwoju językowym dziecka, umiejętności wykorzystania tematyki z kręgu jego zainteresowań, stosowania wypowiedzi, które mają charakter *mowy skierowanej do dziecka* i dostarczają mu zrozumiałej informacji. Z tego względu nauczyciel powinien mieć dobrze opanowany drugi język, który stosuje w tworzonych przez niego sytuacjach komunikacyjnych. Nie bez znaczenia jest wiek dziecka i jego kontakt z nauczonym językiem w gronie rodzinnym. W przedszkolu i w szkole mamy do czynienia ze zorganizowaną nauką drugiego języka, która powinna odbywać się na podstawie przygotowanych przez nauczyciela programów nauczania. Nauczyciel kieruje procesem nauczania i wykorzystuje odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne. Efektem w taki sposób rozpoczętej wczesnej nauki drugiego języka będą wysokie kompetencje uczniów w tym języku w przyszłości.

## Bibliografia

- Apeltauer, E. (1997) *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Baker, C. (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C., Pyrs. J.S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Toronto, Artamon: Multilingual Matters Ltd.
- Bruner, J. (1997) *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Heuber.
- Cherry, L. Lewis, M. (1976) *Mothers and Two-year-old: A Study of Sex Differentiated Aspects of Verbal Interaction*. Development Psychology, nr 12, 278-282.
- Eubank, L., Gregg, K. R. (1999) Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et impera W: D. Birdsong (red.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 65-99.
- Grosjean, F. (1996) Bilingualismus und Biculturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: Edition SZH, 161-184.
- Gurman Bard, E., Anderson, A. (1983) The Unintelligibility of Speech to Children W: *Journal of Child Language*, nr 10, 265-292.
- Jones, C. i Adamson, L. (1987) : *Language Use in Mother-Child and Mother-Child-Sibling Interactions*. Child Development, 58, 356-366
- Johnson, J., Newport, E. (1989) Critical Period Effects in Second Language Learning. The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language W: *Cognitive Psychology*, nr 21, 60-90.
- Kiehlhöfer, B., Jonekeit, S. (2006) *Zweitsprachige Kindererziehung*. Staufenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. Harlow: Longman.
- Krashen, S., Scarcella, R.C., Long, M.H. (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lennberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York.
- Lipińska, E. (2003) *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ninio, A. (1980) Picture – Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to Two Subgroups in Israel W: *Child Development*, nr 53, 587-590.
- Oskaar, E. (1983) *Language Acquisition in the Early Years: An Introduction to Pedolinguistics*. London: Bratsford Academic and Education Ltd.
- McLaughlin, B. (1984) *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montanari, E. (2003) *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel Verlag.
- Singleton, D. (1995) *A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research* W: D. Singelton, Z. Lengyel *The Age Factor in Second Language Acquisition*, 1-29. Bristol.
- Sopata, A. (2009) *Erwerbtheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stręk, K. (2006) *Jedno dziecko – dwa języki*. Leipzig: OsirisDruck.
- Szagun, G. (2007) *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt ihr Kind sprechen*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Widła, H. (2006) *Wiele aspektów wielojęzyczności*.

## Magdalena Kania

Absolwentka Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Opolu oraz germanistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Pracowała jako nauczycielka w Zespole Szkół Mechanicznych w Opolu, egzaminatorka przy Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Interesuje się metodyką nauczania języka niemieckiego i nauczaniem dwujęzycznym.