

Rafał Młyński

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-0612>

e-mail: rafal.mlynski@uj.edu.pl

Agata Guzek

Chicago Public Schools in Chicago

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8583-0625>

e-mail: agataguzekslp@gmail.com

Magdalena Murzyn

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8089-9696>

e-mail: magdalena.murzyn121@interia.pl

Julia Olszewska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8739-1992>

e-mail: julia.olszewska.1900@gmail.com

Natalia Starzec

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6514-9277>

e-mail: nataliastarzec123@gmail.com

Sprawność narracyjna polonijnych dzieci dwujęzycznych w wieku 6 lat. Badanie kazuistyczne

**Narrative skills of Polish bilingual six-year-old children.
A case study**

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie sprawności narracyjnej pięciorga dwujęzycznych dzieci w wieku 6 lat, neurotypowych i mieszczących się w normie intelektualnej. Badanie dotyczyło tworzenia samodzielnej narracji na podstawie sześćoelementowej historyjki obrazkowej. Materiał językowy zebrano w języku polskim oraz angielskim z wykorzystaniem narzędzia MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*). Analizę makrostruktury narracji przeprowadzono zgodnie z wytycznymi autorów MAIN, uwzględniając obecność takich elementów jak: wprowadzenie, inicjujący stan mentalny, cel działania, próba działania, wynik działania oraz finalny stan mentalny. Analiza

mikrostruktury została oparta na konstrukcie teoretycznym Stanisława Grabiasa, Tomasza Woźniaka oraz Marka Kurkowskiego i obejmowała ocenę płynności narracji, przebiegu ciągów fonicznych oraz sprawności gramatycznej i leksykalnej. Dodatkowo dokonano oceny sposobu językowego wyrażania przez dzieci stanów mentalnych bohaterów historyjek obrazkowych. Uzyskane wyniki wskazują na podobne cechy mikro- i makrostruktury narracji w języku polskim i angielskim. Jednocześnie badane dzieci wykazały trudności w językowym wyrażaniu stanów mentalnych bohaterów. Rezultaty analiz zinterpretowano w odniesieniu do aktualnej literatury logopedycznej, a na ich podstawie sformułowano wnioski aplikacyjne, istotne dla rozwijania kompetencji narracyjnej, zwłaszcza w języku polskim jako kodzie odziedziczonym.

Słowa kluczowe: narracja, dwujęzyczność, logopedia, MAIN, makrostruktura, mikrostruktur

Abstract

The aim of the article is to present the narrative competence of five bilingual, neurotypical six-year-old children whose intellectual development is within the norm. The study focused on them independently producing a narrative based on a six-picture story. Language samples were collected in both Polish and English, using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN).

Macrostructural analysis of the narratives was conducted in accordance with the MAIN authors' guidelines and included the presence of such elements as: introduction, initiating mental state, goal, attempt, outcome, and final mental state. Microstructural analysis was based on the theoretical framework proposed by Stanisław Grabias, Tomasz Woźniak, and Marek Kurkowski, encompassing narrative fluency, phonological sequencing, grammatical competence, and lexical competence. In addition, the children's ability to linguistically express mental states of the story characters was assessed. The results point to similar macro- and microstructural features in the narratives produced in Polish and English. At the same time, the children had difficulties in linguistically expressing the characters' mental states. These findings were interpreted in the light of current literature on speech therapy, which helped to formulate application-oriented conclusions relevant to the development of narrative competence, particularly in Polish as a heritage language.

Keywords: narrative, bilingualism, speech therapy, MAIN, macrostructure, microstructure

1. Narracja jako przedmiot badań logopedycznych

Sprawność narracyjna to jeden z kluczowych obszarów zainteresowania polskiej logopedii. Jej analiza jest jednym z elementów standardu postępowania logopedycznego w przypadku zaburzeń mowy (Grabias 2008: 15). Według Stanisława Grabiasa wypowiedź narracyjna „jest najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności” (2012: 62), to dzięki niej logopeda zdobywa informacje o sposobach intelektualizowania doznań zmysłowych, logicznego układania zdarzeń, kreatywnej lub pasywnej postawie badanej osoby (Grabias 2012: 15–71).

Polskie badania logopedyczne nad sprawnością narracyjną są liczne. Nie sposób wymienić wszystkich pozycji bibliograficznych, jednak w ostat-

nich latach można zauważyć wzmożone zainteresowanie narracją, o czym świadczą np. prace dotyczące schizofazji (Lipski 2019; Lipski, Mycek 2019), ADHD (Szabelska 2020), dyspraksji (Przybyła 2020), niepełnosprawności intelektualnej (Jęczeń 2022; Jęczeń, Sroka 2023) czy padaczki (Kurowska 2022; Kozłowska 2025). Na osobną uwagę zasługuje tom pod redakcją Aliny Maciejewskiej pt. *Narracja w diagnostyce i terapii logopedycznej* (2021). Polskie publikacje logopedyczne metodologicznie bazują głównie na konceptach Barbary Bokus (linia i pole narracji, 1991), Stanisława Grabiasa (układ diagnostycznych komponentów opowiadania w odniesieniu do koncepcji zachowań językowych, 2019) czy Tomasza Woźniaka (neurosieciowa teoria narracji, 1995). Niniejsza praca jest propozycją użycia alternatywnej metodologii badania wypowiedzi narracyjnych, skonstruowanej na podstawie ustaleń Carol E. Westby (2005).

2. Dziecięce narracje w warunkach dwujęzyczności – przegląd badań

Marzena Błasiak-Tytuła (2015) przedstawiła wyniki badań pięciorga dwujęzycznych, polsko-angielskich dzieci w wieku 5–9 lat (2015). Badane dzieci zaprezentowały ograniczony poziom sprawności narracyjnej w języku polskim. Olga Jaworska (2018) dokonała opisu sprawności narracyjnej, bazując na wynikach własnych badań. Badaczka zreferowała, że umiejętności narracyjne trojga dzieci są zdecydowanie bardziej rozwinięte w języku angielskim niż w polskim. Magdalena Miernik (2023) dokonała analizy narracji u dzieci wychowujących się w środowisku polsko-ukraińskim (2023). Wyniki badań wykazały, że wszystkie narracje różniły się ilościowo między sobą w realizacji sytuacji odniesień.

Badania wskazują, że konstruowanie makrostruktury przez dzieci dwujęzyczne jest podobne do jednojęzycznych (Akinci i in. 2001 – dzieci od 5 do 10 r.ż.; Fiestas, Peña 2004 – dzieci 4–7 r.ż.; Iluz-Cohen, Walters 2012 – dzieci 5–6 r.ż.). Są jednak dane, które wskazały, że dwujęzyczne dzieci (hiszpańsko-angielskie) w wieku 7 i 8 lat słabiej konstruowały makrostrukturę niż jednojęzyczni rówieśnicy, ale w wieku 10–11 lat osiągały już podobne wyniki. Jedyną różnicą między dziećmi dotyczyła mikrostruktury – sprawności morfosyntaktycznej, leksykalnej i płynności wypowiedzi. Te trzy miary nie wykazały międzyjęzykowej korelacji (Pearson 2002). Postawiono hipotezę, że złożoność makrostrukturalna zależna jest od wieku, natomiast mikrostrukturalna zależna jest od języka. Kolejne badania dotyczące dzieci turecko-francuskich (Akinci i in. 2001) i hiszpańsko-angielskich

(Fiestas, Peña 2004) potwierdziły to stanowisko. Analiza Ute Bohnacker (2016; dzieci 5–7 r.ż.) wykazała, że struktura narracji jest niezmienna w obu językach u szwedzko-angielskich dzieci. Badani podobnie rozumieli wydarzenia fabularne oraz mieli świadomość intencji i ukierunkowanego na cel zachowania bohaterów. Elementem uzależnionym od języka jest jedynie mikrostruktura. Do podobnych wniosków dotyczących makrostruktury (większa podatność na transfer międzyjęzykowy) i mikrostruktury (zdolności morfosyntaktyczne i leksykalne związane z danym językiem) w wypowiedziach angielsko-hebrajskich dzieci doszli Peri Iluz-Cohen i Joel Walters (2012), u mandaryńsko-angielskich i kantońsko-angielskich dzieci Ruiting Jia, Emily Yiu, Tamara Sorenson Duncan, Johanne C. Paradis (2010). Inne wyniki przyniosły badania Stefano Rezzonico i współpracowników (2016; dzieci 4–5 r.ż.), którzy wykazali, że kantońsko-angielskie dzieci osiągały wyższe wyniki w tworzeniu makrostruktury w opowiadaniach po angielsku, natomiast w zakresie mikrostruktur nie zanotowano różnic między językami. Wynik ten zinterpretowano jako skutek odmienności kulturowych, polegających na wskazywaniu różnych elementów jako istotnych dla opowieści. Dodatkowo zaobserwowano mieszanie kodów w kantońskich wypowiedziach, zjawisko to nie występowało w trakcie opowiadania po angielsku. W pracy Diane Pesco i Elizabeth Kay-Raining Bird (2016) pojawił się wniosek, że dzieci dwujęzyczne tworzyły kompletniejsze narracje w języku większościowym. Inną konkluzję przedstawili Svetlana Kapalková i współpracownicy (2015 – dzieci około 6 r.ż.) stwierdzając, że bilingwalne dzieci lepiej realizowały makrostrukturę w języku słowackim (J1) niż angielskim (J2). Badania dotyczące mikrostruktury opowiadań u dwujęzycznych dzieci dały zróżnicowane wyniki. Barbara Pearson (2002) podała, że wypowiedzi hiszpańsko-angielskich dzieci (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) w obu językach były podobne w zakresie ich średniej długości oraz całkowitej liczby słów, natomiast Claudia L. [Ordóñez](#) (2004 – dzieci w wieku 15 lat) wskazała, że narracje hiszpańskie i angielskie bilingwalnych nastolatków były średnio krótsze i uboższe pod kątem biegłości narracyjnej niż ich monolingwalnych rówieśników. Perla B. Gámez i współpracownicy (2016) wykazali także u hiszpańsko-angielskich nastolatków tworzenie dłuższych zdań niż u jednojęzycznych osób. Judy Kupersmitt (2004) potwierdziła występowanie w narracjach hiszpańsko-hebrajskich dzieci (grupa obejmowała dzieci w wieku od przedszkolnego do nastoletniego) większej liczby błędów morfologicznych niż u jednojęzycznych dzieci hiszpańskich. Wyniki zespołu Gámez oraz Kupersmitt wskazują ponadto, że być może dzieci dwujęzyczne w wieku nastoletnim w dalszym ciągu rozwijają mikrostrukturę narracyjną.

Literatura przedmiotu zawiera także wyniki badań potwierdzających wpływ mikrostruktury na produkcję cech makrostrukturalnych w obu językach (Iluz-Cohen, Walters 2012; Lucero 2015 – 7-latkowie).

Umiejętność językowego wyrażania stanów mentalnych jest ważną częścią teorii umysłu (Pluta 2012; Curenton, Justice 2004). Badania wskazują, że starsze dzieci dwujęzyczne mogą częściej nazywać stany mentalne bohaterów w języku drugim, edukacyjnym niż odziedziczonym (Gagarina 2016 – trzy grupy dzieci: 3-latki, 7-latki, 9-latki), choć dostępne są doniesienia świadczące o częstszym wyrażaniu stanów mentalnych w języku pierwszym, dominującym w interakcji rodzic–dziecko (Wehner 2019, dzieci 4–7 lat). Wysłano też wniosek, że młodsze dzieci dwujęzyczne używają określeń stanów mentalnych w jednym i drugim języku w podobnej częstotliwości jak dzieci starsze, jednak ich ogólna liczba jest najmniejsza w stosunku do wszystkich elementów makrostruktury (Bohnacker 2016). Inne wyniki analiz wskazują, że rozwój umiejętności komunikowania stanów mentalnych i budowania makrostruktury u dzieci bilingwalnych nie jest uniwersalny (Kapalková i in. 2016). W zakresie językowego wyrażania stanów mentalnych autorzy MAIN założyli (na podstawie historyjek), że osoba dwujęzyczna może użyć określeń percepcji, stanów fizjologicznych, świadomości, emocji, stanów poznawczych i nazywających zachowania językowe.

3. Metodologia badań

3.1. Problem badawczy, przedmiot i cele badań

W prezentowanym badaniu przyjmujemy definicję narracji jako procedury interpretowania świata przy pomocy języka (Woźniak 2005: 101). Wybrane eksplikacje makrostruktury i mikrostruktury podyktowane są użyciem narzędzia MAIN: makrostruktura to układ scenerii (wprowadzenie miejsca, czasu i postaci) i epizodów (inicjacja, reakcja na problem, próba działania, wynik) (Hickmann 2003), natomiast mikrostruktura to wewnętrzna, językowa organizacja opowieści (Kosutar i in. 2022).

Problemem badawczym jest tworzenie wypowiedzi narracyjnych w dwóch językach przez dzieci bilingwalne i ich porównanie pod kątem właściwości makrostrukturalnych, mikrostrukturalnych oraz językowej realizacji stanów mentalnych. Dokonując uszczegółowienia problemu badawczego, artykuł przedstawia zagadnienie narracji w polskim, czyli języku odziedziczonym dla dzieci, oraz angielskim, języku większościowym, dominującym u badanych. Podjęcie tej problematyki jest nie tylko wyrazem zainteresowań badawczych,

ale koniecznością rozszerzania tego zagadnienia w polskiej logopedii eksplu-rującej bilingwizm polsko-obcy.

Przedmiotem badania są narracje w języku polskim i angielskim, stworzone przez pięcioro dzieci. Szczegółowe cele badań to: 1) identyfikacja i porównanie pod kątem ilościowym elementów makrostrukturalnych w obu językach, 2) scharakteryzowanie językowej realizacji narracji, 3) identyfikacja i jakościowo-ilościowa analiza wyrażonych przez dzieci stanów mentalnych bohaterów opowieści w języku polskim i angielskim.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Które z części makrostrukturalnych (wprowadzenie, cel, próba, wynik) wyrażone są przez badane dzieci w polsko- i anglojęzycznych narracjach? Jaka jest ich relacja ilościowa?
2. Jak badane dzieci zrealizowały językowo narracje po polsku i angielsku w odniesieniu do leksyki, morfologii i składni?
3. Jakie stany mentalne bohaterów opowieści zostały zrealizowane w wypowiedzi w obu językach dzieci? Jaka jest ich relacja jakościowo-ilościowa?

3.2. Grupa badawcza

Do badania zostało zaangażowanych pięcioro dzieci bilingwalnych w wieku 6 lat (ich kody to: chłopiec BJ, dziewczynka JM, dziewczynka OS, dziewczynka MB, dziewczynka LC). W badaniu wzięły udział dzieci wychowywane w warunkach dwujęzyczności polsko-angielskiej na terenie USA. Wszystkie uczęszczały do amerykańskich szkół podstawowych, w soboty realizowały naukę w jednej ze szkół polonijnych na terenie aglomeracji Chicago. Uczestnicy badań urodzili się w USA w rodzinach polskich lub mieszanych (jeden z rodziców był Polakiem). Język polski dla badanych dzieci był językiem odziedziczonym, angielski językiem dominującym w ich społeczności. Dzieci były w normie intelektualnej, rozwijały się neurotypowo, nie wykazywały deficytów rozwojowych.

3.3. Narzędzia gromadzenia danych oraz metody ich analizy

Do pozyskania danych językowych użyto dwóch sześćoelementowych historyjek obrazkowych z narzędzia MAIN¹ (pt. *Ptaszki* – wywołanie narracji w języku polskim, *Kózki* – wywołanie narracji w języku angielskim).

¹ MAIN został użyty np. w badaniu renarracji dzieci polsko-angielskich (Otwinowska i in. 2020), angielsko-hebrajskich z SLI (Altman i in. 2016), narracji u dzieci bilingwalnych

Analiza danych językowych została oparta na wytycznych MAIN oraz propozycji Stanisława Grabiasa, Tomasza Woźniaka i Zdzisława M. Kurkowskiego (2002). Protokół MAIN dotyczył analizy makrostruktury opowiadań dzieci, złożoności epizodów oraz wyrażaniu przez dzieci stanów mentalnych.

Historyjka po polsku i angielsku miała trzy epizody. Ostatnim komponentem narzędzia MAIN była ocena zdolności do wyrażania stanów mentalnych, które stanowią zarówno motywację działań bohatera, jak i ich konsekwencję. Stany mentalne mogły wyrażać: percepcję, stany fizjologiczne, świadomość, emocje, stany poznawcze, czynności językowe/dźwiękowe (Gagarina i in. 2019).

Do zbadania mikrostruktury historyjek zastosowano paradygmat S. Grabiasa, T. Woźniaka i Z.M. Kurkowskiego (2002). Badacze zaproponowali, aby ocena językowej realizacji historyjek uwzględniała: płynność wypowiedzi (powtórzenia i pauzy namysłu), płynność ciągów fonicznych, poprawność gramatyczną, sprawność leksykalną. Biorąc pod uwagę fakt badania dzieci dwujęzycznych, mikrostrukturę analizowano również pod kątem występowania w niej przełączania kodów przy zastosowaniu typologii Pietera Muyskena (1997).

4. Analiza danych

4.1. Makrostruktura polskojęzycznych narracji

Badane dzieci czterokrotnie sformułowały wprowadzenie do historyjki: *była mama z dwa ptaszki* (JM), *2. były sobie dwa ptaszki i mama ptaszek* (MB), *3. mama pilnuje ptaszki* (LC), *4. tu jes[t] mama z małymi ptaszkami* (OS).

Dzieci trzy razy określili stany mentalne bohaterów wyzwalających ich działania: *1. tam piesek patrzy na ten kot* (BJ), *2. kotek zobac[czy]ł ptas[sz]ki* (LC), *3. pies zauważył je* (OS) – wszystkie oznaczające percepcję.

Zanotowano sześć wyrażen oznaczających cel działania bohaterów, np. *1. a a kotek kse [chce] am am climb i i kse am jes [zjeść]* (BJ), *2. i ten i ten am piesek kse [chce] kotka tail* (BJ), *3. mama musiała iść po jedzenie* (JM), *4. chciał zjeść te maleńskie* (JM), *5. kotek chciał zjeść ptaszki* (MB), *6. kotek próbował zjes[ścić] ptas[sz]ków* (LC).

Pięciokrotnie dzieci określały próbę działania bohaterów, np. *1. ten kotek kse[chce] ptas ten ptas[sz]ek weś [wejść] i jesz [zjeść]* (BJ), *2. ten am piesek*

z językiem niderlandzkim i z zaburzeniami językowymi (Boerma i in. 2016), narracji u dzieci słowacko-angielskich (Kapalčková i in. 2015).

kse[chce] am kse na dół wyjs[ć] (BJ), 3. *zaczął kota za ogon* (JM), 4. *się wdrapywał na drzewo* (MB), 5. *ugryzł jej ogon* (OS).

Zanotowaliśmy cztery wyniki działania postaci, np. 1. *ten ptaszek am am am am karmi je te małe ptaszki* (BJ), 2. *en piesek am chasing the cat* (BJ), 3. *mama przyszła i dała im jedzenie* (MB), 4. *później mama dała ptaszków jedzenie* (LC).

W zakresie stanów mentalnych będących wynikiem działania pojawiły się wypowiedzi takie jak: 1. *Ptas[sz]ki są są happy* (wyrażenie emocji, BJ), 2. *a ten bejbik ptaszek ksycy[krzyczy, wyrażenie dźwięku]* (BJ).

4.2. Mikrostruktura w języku polskim

A. Płynność narracji

Troje z pięciorga dzieci stosowało głównie pauzy wypełnione elementem wokalicznym, np. pojedynczą samogłoską (*e; y*) bądź sylabą (*ym; em; am*). Najczęściej pauzy wypełnione sylabą *am* zanotowano u BJ, bo aż 25, do tego chłopiec stosował pauzy ciszy, tj. 6 razy, trwające od 4–7 sekund. Pojawiły się też u niego powtórzenia, np. czasowników *są, chce*, również z zastosowaniem pauzy ciszy. Podobny mechanizm można zaobserwować u dziewczynek JM i OS. Pierwsza z nich zastosowała jednokrotne powtórzenie *no* oraz jedną pauzę wypełnioną samogłoską *y* oraz jedną sylabą *ym* przed podaniem rzeczownika *ogon*: *no ... no ... za kota yy ... ym ... ogon*. W reszcie jej tekstu 5 razy pojawiła się pauza z sylabą *ym* i samogłoską *y*. U dziewczynki OS również pojawiła się jedna pauza z przeciągniętą samogłoską *e*, przed użyciem rzeczownika *ogon*. U badanych LC oraz MB nie zanotowano powtórzeń ani pauz.

B. Przebieg ciągów fonicznych

Wszystkie dzieci różnicowały intonacyjnie swojej wypowiedzi.

C. Poprawność składniowa i morfologiczna

W dziecięcych narracjach pojawiały się zdania pojedyncze, np. 1. *tutaj jes [jest] mama z małymi ptaszkami* (OS), 2. *ptaszki am czekają na ten [p] taszki*, 3. *Mama pilnuje ptas[sz]ki* (LC), 4. *Później mama poleciała wyjąć jedzenie* (LC), 4. *Były sobie dwa ptaszki i mama ptaszek* (MB). Zanotowano też zdania złożone wielokrotnie: 1. *Mama odleciała poszukać jedzenia a kotek chciał zjeść ptaszki i się wdrapywał na drzewo a mama przyszła i dała im jedzenie a później kot złapał za gniazdo i był wtedy pies i walczą i później ugryz[ł] za ogon i kot uciek[ł] i pies jego gonił* (MB), 2. *ten ptaszek am am*

am am karmi je te małe ptaszki a a a kotek kse[chce] am am klajmb [climb – wspiąć się] i i kse am jeś[ć] i i ten [p]taszek kse[chce] am am ten kotek (BJ).

W opowiadaniach dzieci bilingwalnych można było zaobserwować agrammatyzmy w zakresie np. fleksji liczebnika i rzeczownika: *była mama z dwa yy.. ptaszki (JM)*; fleksji zaimka wskazującego i rzeczownika: *kotek kse [chce] [...] ten ptasek weś [wziąć] i jesz [zjeść] (BJ)*; fleksji rzeczownika w liczbie mnogiej: *mama dała ptas[sz]ków jedzenie (LC)*; *kotek pl[r]óbował zjeś[ć] ptasków (LC)*; zastosowania odpowiedniego zaimka osobowego: *pies zobaczył je i ugryzł jej ee ogon, a potem ją wystraszył (OS)* oraz jego fleksji: *pies jego gonił.*

D. Sprawność leksykalna

W wypowiedziach dominowały rzeczowniki i czasowniki odnoszące się do bohaterów i ich czynności np. *pies, kot, ptaszki, mama, jedzenie, ogon; pilnuje, poleciała, zobaczył, próbował, wdrapywał, gonił.* Opowieści w zasadzie nie zawierały przymiotników, pojawiły się jedynie formy: *małe/małymi.* Sześciolatki często używały spójników *a* oraz *i* do tworzenia zdań złożonych będących ciągami wypowiedzeń, np. *A był kot i chciał zjeść te maleńskie jak mama przyszła i do jedzenie do drugiej i wtedy pies ym, yy, zaczął no no y za kota yy... mm... ogon i yy kot uciekał (JM)* lub *Mama odleciała poszukać jedzenia a kotek chciał zjeść ptaszki i się wdrapywał na drzewo a mama przyszła i dała im jedzenie a później kot złapał za gniazdo i był wtedy pies i walczą i później ugryz za ogon i kot uciek i pies jego gonił (MB).* Pojawił się też przysłówek *później*: *a później kot złapał za gniazdo i był wtedy pies i walczą i później ugryz[ł] za ogon (MB)*; *później mama dała ptas[sz]ków jedzenie (LC)*, *kotek p[r]óbował zjeś[ć] ptas[sz]ków a później piesek pociągnął kota za ogon (LC)* oraz *potem*: *a potem kot chciał ich zjeść a potem pies zobaczył je i ugryzł jej ee ogon, a potem ją wystraszył (OS).* Z zaimków najczęściej występował *ten*, zwłaszcza w wypowiedzi chłopca BJ.: *i ten [p]taszek kse[chce] am am ten kotek kse[chce] ptas ten ptas[sz]ek weś i jesz [zjeść] te ten [p]taszek i i i tam piesek patrzy na ten koc [kot].*

E. Pozostałe zjawiska

- a) tworzenie neologizmów na bazie podobieństwa formalnego: *śniadaniem, maleńskie (JM), wysnąć (OS), wyjmiać (LC)*;
- b) redukcje fonetyczne, np. *jeś – jeść (BJ), taszek-ptaszek (BJ), ugryz – ugryzł (OS), zjeś – zjeść (LC)*; substytucje, np. *kse – chce (BJ), ksycy – krzyczy (BJ), ptaski – ptaszki (BJ), plóbował – próbował*;
- c) mieszanie kodów: *bejbik (ang. baby – dziecko) (BJ)*;

- d) przełączanie kodów: *to guard* (ang. chronić), *to climb* (ang. wspinać się) (BJ), *chasing the cat* (ang. gonić kota) (BJ), *a tail* (ang. ogon) (BJ), *to be happy* (ang. być szczęśliwym) (BJ).

4.3. Makrostruktura w języku angielskim

W żadnym przypadku dzieci nie wyraziły językowo wprowadzenia do opowieści. Trzykrotnie jednak zidentyfikowano elementy wskazujące na mentalne stany percepcyjne, które pełniły funkcję wyzwalającą działania bohatera: 1. *the bird is seeing the goat and the fox wants to eat it*, 2. *and then the fox looked*, 3. *and then a fox saw the baby goat*.

W dwóch przypadkach dzieci wyraziły językowo cel działania podejmowanego przez bohatera: 1. *and the goat want to save*, 2. *and the fox want to eat*.

W narracjach dzieci pojawiały się również odniesienia do prób działania podejmowanych przez bohaterów opowieści, np.: 1. *a bird fly [flew] to bit [bite] him*, 2. *the fox is trying to get the other baby goat*, 3. *and then he jumped*.

Trzykrotnie wyrażono wyniki działania, np.: 1. *and he grabbed the leg of the goat*, 2. *and he ran*, 3. *and the mama goat saved him*.

W jednej z narracji stan mentalny został ukazany jako konsekwencja podjętego działania: 1. *the mom goat realized [...] the bird saved it* (świadomość).

4.4. Mikrostruktura w języku angielskim

A. Płynność narracji

Powtórzenia (jednego wyrazu lub frazy) wystąpiły w historyjce każdego z badanych dzieci, np. *um like um eat the the...; and and then....* Dzieci użyły krótkich pauz (od 2 do 10), jedynie chłopiec BJ użył dwóch pauz dłuższych niż 2 sekundy. Pauzy wypełnione zidentyfikowano u czworga dzieci, największą liczbę zaobserwowano u dziewczynki MB, bo aż 10.

B. Przebieg ciągów fonicznych

Wszystkie dzieci różnicowały tekst pod kątem intonacji.

C. Poprawność składniowa i morfologiczna

Najczęstszym błędem w języku angielskim było użycie nieprawidłowej formy czasownika (np. dziewczynka OS: *fly to catched* (poprawnie: *flew to catch*), dziewczynka MB: *eat* (poprawnie: *ate*). Chłopiec BJ miał trudności z zachowaniem zgodności pomiędzy podmiotem a orzeczeniem, co było szczególnie widoczne w nieprawidłowym użyciu formy rzeczownika: *(the goat*

are fine (poprawnie: *the goats are fine*). Jedynie w wypowiedzi dziewczynki JM nie wystąpiły żadne błędy gramatyczne. Chłopiec BJ nieprawidłowo użył przyimka *of* (*screaming of the fox*, poprawnie: *screaming at the fox*), co w języku angielskim nie wpływa negatywnie na użycie poprawnej formy rzeczownika (ze względu na brak deklinacji rzeczowników w tym języku), ale na jasność przekazanej wiadomości. Miał on również problem z prawidłowym szykiem wyrazów w zdaniu (np. *and the fox want to eat what the goat is want to eat the grass*), co utrudniło zrozumienie przekazanej wiadomości. Dzieci używały zdań pojedynczych (26), np. *the baby goat fall in the water; there is a little baby goat in pond* oraz złożonych (9), np. *and the fox was trying to eat the baby goat but a bird attacked it and scared it away*.

D. Sprawność leksykalna

Wszystkie badane dzieci użyły podstawowych rzeczowników i czasowników związanych z bohaterami (*goats, goat, mama goat, little goat*) i aktywnościami, które przedstawione były na ilustracjach (np. *fall, eat, fly, catch, take her foot*). W narracjach była ograniczona liczba przymiotników i przyimków. Dziewczynka OS uwzględniła przymiotniki *other, little*, które użyte były jedynie do cech głównych bohaterów. Dzieci użyły przysłówków *fine* oraz *then*, dodatkowo pojawił się operator *almost*. Każde dziecko użyło spójnika *and*. Wszystkie dzieci potrafiły nazwać zwierzęta (głównych bohaterów) rzeczownikami konkretnymi (np. *mama goat*) lub ogólnymi nazwami (np. *bird*) i nie potrzebowały pomocy w ich użyciu. Chłopiec BJ użył autonaprawy w użyciu rzeczowników (np. *and the fox is is I mean the goat...*). Określenia czynności nie były tak konkretne jak użycie rzeczowników. Dzieci stosowały bardziej ogólne nazwy czynności semantycznie związane z danym czasownikiem, np. dziewczynka MB. użyła *eat* (jeść) zamiast *bite* (ugryźć).

5. Wnioski

Przeprowadzona analiza danych w obu językach dzieci pozwoliła odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania badawcze:

Ad. 1. W wypowiedziach dzieci pojawiły się wszystkie części makrostrukturalne, jednak cechą charakterystyczną narracji w obu językach jest niekompletność całości opowiadania, tj. pełnej konstrukcji wszystkich epizodów. Pełny epizod pojawił się tylko u chłopca BJ w polskiej i angielskiej historyjce. Porównując dane liczbowe interesujący jest fakt, że poszczególne elementy makrostrukturalne były realizowane częściej w języku polskim (35) niż w języku angielskim (22). Szczególnym tego przykładem są wprowadzenia

– cztery w języku polskim, a żadnego w angielskim. Najniższe wyniki zanotowano również w obrębie wyrażania w obu językach stanów mentalnych, najwyższe to wynik działania w polskim (10) oraz próba i wynik działania w angielskim (po 8).

Ad. 2. Polskie i angielskie wypowiedzi bazowały głównie na zdaniach pojedynczych, pojawiały się też zdania wielokrotnie złożone (por. Żak-Święcicka 1993). Dzieci posługiwały się głównie rzeczownikami i czasownikami, brakowało przymiotników, podobnie jak w języku angielskim. Brak przymiotników w tekstach dzieci jest zastanawiający, ponieważ badania Marii Przetacznik-Gierowskiej wskazują na ich przyrost do 6 r.ż. (1994). W obu językach dzieci można było zauważyć agramatyzmy, pojawiające się w języku polskim również pod koniec wieku przedszkolnego (Smoczyńska 1997).

Ad. 3. W obu narracjach pojawiły się odniesienia do stanów mentalnych, jednak ich liczba była niewielka, z nieznaczną przewagą (o jedno wystąpienie) w narracji w języku polskim. W narracjach w języku polskim odnotowano trzy przypadki stanów mentalnych związanych z wyzwoleniem działania bohaterów (percepcja), oraz dwa przypadki odnoszące się do skutków działania – emocji oraz reakcji dźwiękowej. W narracjach w języku angielskim dzieci wyraziły taką samą liczbę stanów mentalnych związanych z inicjowaniem działania postaci (percepcja), oraz jeden stan będący jego skutkiem – odnoszący się do świadomości bohatera na temat własnego działania. Najłatwiejsze dla dzieci było wyrażenie percepcji wzrokowej bohaterów opowieści.

6. Dyskusja

Porównywalność makrostruktur narracyjnych tworzonych przez dzieci dwujęzyczne (polsko-angielskie) jest częściowo zgodna z wynikami wcześniejszych badań, które również wskazują na możliwość transferu międzyjęzykowego w zakresie cech makrostrukturalnych narracji (Iluz-Cohen, Walters 2012; Jia, Yiu, Sorenson Duncan, Paradis 2010). Niniejsze badanie pokazało również ogólny niski poziom mikrostruktur narracji, co można częściowo wiązać się z wiekiem dzieci (Pearson 2002; Bohnacker 2016). Sześcioletki nieznacznie lepiej wyrażały stany mentalne w języku odziedziczonym (Wehner 2019), jednak ogólnie było ich zbyt mało w makrostrukturze opowiadań (Bohnacker 2016). U badanych dzieci pojawiło się zjawisko przełączania kodów (*code-switching*: CS) oraz mieszanie języków (*code-mixing*). CS przybrało formę wstawek leksykalnych, co jest jednym z typów przełączania według P. Muyskena (1997; zob. Młyński, Majewska-Tworek 2024). Wstawki lek-

sykalne mogą m.in. świadczyć o deficytach w słownictwie, co powinno być kompensowane u dzieci nauczaniem języka polskiego jako odziedziczonego (Seretny, Lipińska 2012).

Niektóre z badanych dzieci wykazywały deficyty w języku polskim, np. parasygmatyzm, sygmatyzm interdentalny oraz rotacyzm w obu językach, co implikuje potrzebę pogłębionej, bilingwalnej diagnozy i terapii logopedycznej (Cieszyńska 2012; Pert, Bradley 2018).

Zanotowane narracje miały charakter tzw. prymitywnych narracji oraz pojedynczych epizodów, co wskazuje na poziom narracji nieadekwatny do wieku 6 lat, a właściwy dla dziecka mającego około 4 lat (Bokus 1991; Botvin, Sutton-Smith 1977; McKeough, Genereux 2003). Nierozwinięte mikrostruktury tekstów w obu językach można także zinterpretować jako wynik niewielkich doświadczeń narracyjnych dzieci. Istnieje prawdopodobieństwo, że przebadane dzieci nie mają zbyt często doświadczeń narracji (np. rodzice nie czytają i nie opowiadają tekstów dzieciom) w języku angielskim i polskim.

Wynik niniejszego badania może być wskazówką do ogólnej stymulacji językowej dziecka bilingwalnego. W tym przypadku można ostrożnie założyć, że przebadane dzieci w toku edukacji będą rozwijać swoją kompetencję narracyjną w języku angielskim, natomiast rolą rodziców będzie jej kształtowanie w języku polskim. Środkiem do rozwoju kompetencji narracyjnej może być program nauki czytania po polsku (Cieszyńska 2006; Rabiej, Dębski, Szalc-Mays 2016), technika dzienniczka wydarzeń (Orłowska-Popek, Błasiak-Tytuła 2017) lub logopedycznego programowania języka (Korendo, Błasiak-Tytuła 2019). W świetle zaprezentowanych badań ważne też będzie rozwijanie u dzieci tzw. teorii umysłu, umożliwiającej rozumienie i wyrażanie szerokiego spektrum stanów mentalnych (Schroeder 2018). Będzie to również wyraz rozwijania kompetencji leksykalnej. Ważne, aby był rozwinięty w obu językach, dlatego w warunkach emigracyjnych należy go stymulować naturalnym dialogiem z rodzicami oraz nauczaniem języka polskiego jako odziedziczonego. Tego typu działania mogą doprowadzić do wykształcenia się u dzieci dwujęzyczności kognitywnej (Lipińska 2015).

Literatura

- Akinci M-A., Harriet J., Kern S. (2001): *Influence of L1 Turkish on L2 French narratives*. [W:] *Narrative development in a multilingual context*. Red. L. Verhoeven, S. Strömquist, Amsterdam–Filadelfia, s. 189–208.
- Altman C. i in. (2016): *Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment*. „Applied Psycholinguistics” 37(1), s. 165–193.

- Błasiak-Tytuła M. (2015): *Narracja a rozumienie u dzieci dwujęzycznych*. [W:] *Nowa logopedia. Rozumienie – diagnoza i terapia*. Red. M. Błasiak-Tytuła, M. Korendo, A. Siudak. Kraków, s. 135–145.
- Boerma T. (2016): *Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: implications for clinical practice*. „International Journal of Language and Communication Disorders” 51(6), s. 626–638.
- Bohnacker U. (2016): *Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders*. „Applied Psycholinguistics” nr 37, s. 19–48.
- Bokus B. (1991): *Tworzenie opowiadań przez dzieci: o linii i polu narracji*. Warszawa.
- Botvin G.J., Sutton-Smith B. (1977): *The development of structural complexity in children's fantasy narratives*. „Developmental Psychology” 13(4), s. 377–388.
- Cieszyńska J. (2006): *Kocham czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków.
- Cieszyńska J. (2012): *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?* [W:] *Nowa logopedia. Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej* Red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek. T. 3. Kraków, s. 58–72.
- Curenton S.M., Justice L.M. (2004): *African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools” 35, s. 240–253.
- Fiestas E., Pena E. (2004): *Narrative discourse in bilingual children*. „Language, Speech and Hearing Services in Schools” nr 35, s. 155–168.
- Gagarina N. (2016): *Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung*. „Applied Psycholinguistics” 37, nr 1, s. 91–122.
- Gagarina N. i in. (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use*. „ZAS Papers in Linguistics” 63.
- Gámez P.B. i in. (2016): *Narrative production skills of language minority learners and their English-only classmates in early adolescence*. „Applied Psycholinguistics” 37(4), s. 933–96.
- Gawel K., Langdon H., Węsierska K. (2015): *Współpraca polskiego logopedy z tłumaczem – potrzeby, możliwości i perspektywy*. „Neurolingwistyka Praktyczna” nr 1, s. 50–65.
- Grabias S. (2008): *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*. „Logopedia”. T. 38, s. 13–27.
- Grabias S. (2012): *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. [W:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin, s. 15–71.
- Grabias S., Woźniak T., Kurkowski M. (2002): *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci*. Lublin.
- Grabias S. (2019): *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin.
- Hickmann M. (2003): *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge.
- Iluz-Cohen P., Walters J. (2012): *Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language*. „Bilingualism: Language and Cognition” 15(1), s. 58–74.
- Jaworska O. (2018): *Dwujęzyczność polsko-angielska na podstawie wypowiedzi trojga rodzeństwa*. „Biuletyn Logopedyczny” nr 32, s. 15–35.
- Jęczeń U. (2022): *Przyczyny niepowodzeń w tworzeniu wypowiedzi narracyjnych w grupie dzieci z niepełnosprawnością w stopniu lekkim*. „Logopaedica Lodziensia” nr 6, s. 97–115.
- Jęczeń U., Sroka M. (2023): *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dziecko i osobę dorosłą w zespole Pradego-Williego i zespołu Downa. Studia dwóch przypadków*. „Logopedia” 52/2, s. 225–247.

- Jia R., Yiu E., Sorenson-Duncan T., Paradis J. (2010): *Story grammar in the narratives of Chinese heritage language children*. In First International Conference on Heritage/Community Languages. UCLA, Los Angeles, CA.
- Kapalková S. i in. (2016): *Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: a cross-language comparison*. „Applied Psycholinguistics” 37, s. 145–164.
- Korendo M., Błasiak-Tytuła M. (2019): *Potrzeba programowania języka polskiego dzieci dwujęzycznych w świetle badań włoskich*. „Logopedia” 48/2, s. 335–346.
- Kosutar S. (2022): *The relationship between narrative microstructure and macrostructure: Differences between six- and eight-year-olds*. „Psychology of Language and Communication” 26, nr 1, s. 126–153.
- Kozłowska M. (2025): *Narracja w padaczce wieku rozwojowego*. Lublin.
- Kupersmitt J. (2004): *Form-Function Relations in Spanish Narratives: A Comparative Study of Bilingual and Monolingual Speakers*. [W:] *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Red. S. Strömqvist, L. Verhoeven. Mahwah, s. 395–434.
- Kurowska M. (2022): *Umiejętności narracyjne dzieci i młodzieży z padaczką. Badania własne*. „Logopaedica Lodziensia” nr 6, s. 135–158.
- Lipińska E. (2015): *Dwujęzyczność kognitywna*. „Lingvaria” X, s. 55–68.
- Lipski W. (2019): *Zaburzenia narracji w wypowiedziach osoby chorującej na schizofrenię paranoidalną – studium przypadku*. „Logopedia” 48/2, s. 449–478.
- Lipski W., Mycek A. (2019): *Narracja w schizofrenii. Studium przypadku*. „Biuletyn Logopedyczny” nr 33, s. 195–207.
- Lucero A. (2015): *Cross-Linguistic Lexical, Grammatical, and Discourse Performance on Oral Narrative Retells Among Young Spanish Speakers*. „Child Development” nr 86(5), s. 1419–1433.
- Maciejewska A. (red.) (2021): *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*. Siedlce.
- McKeough A., Genereux R. (2003): *Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions*. „Journal of Educational Psychology, 95(3), s. 537–552.
- Miernik M. (2023): *Narracja w bilingwizmie. Ocena sprawności językowych trojga rodzeństwa wychowywanego w środowisku polsko-ukraińskim*. [W:] *Wielojęzyczność. Wyzwanie współczesnej logopedii*. Red. S. Kamińska. Siedlce, s. 209–221.
- Młyński R., Majewska-Tworek A. (2024): *Typy i funkcje przełączania kodu językowego (code-switching) w wywiadzie z dzieckiem bilingwalnym*. „Prace Językoznawcze” XXVI/2, s. 271–286.
- Muysken P. (1997): *Code switching processes. Alternation, insertion, congruent lexicalization*. [W:] *Language Choices. Conditions, constraints, and consequences. Studies in Language, Culture and Society*. Red. M. Puetz. Amsterdam, s. 361–380.
- Ordóñez C.L. (2004): *EFL and native Spanish in elite bilingual schools in Colombia: A first look at bilingual adolescent frog stories*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 7(5), s. 449–474.
- Orłowska-Popek Z., Błasiak-Tytuła M. (2017): *Dziennik wydarzeń jako technika kształtowania kompetencji komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności*. „Conversatoria Linguistica”. R. XI, s. 157–170.
- Pearson B.Z. (2002): *Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami*. [W:] *Language and literacy in bilingual children*. Red. K. Oller, R. Eilers. Clevedon, s. 135–174.
- Pert S., Bradley B. (2018): *Clinical Guidelines for Speech and Language Therapists: Bilingualism: Working with bilingual clients/patients with speech, language and communication needs*. Royal College of Speech and Language Therapists.
- Pesco D., Kay-Raining Bird E. (2016): *Perspectives on bilingual children’s narratives elicited with the Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. „Applied Psycholinguistics” 37, s. 1–9.

- Pluta A. (2012): *Mechanizmy poznawcze teorii umysłu*. „Roczniki Psychologiczne”. T. XV, nr 1, s. 7–30.
- Przetacznik-Gierowska M. (1994): *Od słowa do dyskursu*. Warszawa.
- Przybyła O. (2018): *Kompetencja narracyjna uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji*. „Logopedia”. T. 47, nr 2, s. 303–316.
- Rabiej A., Szelc-Mays M., Debski R. (2016): *Czytam, bo lubię!* Cz. 1, 2 i 3. Kraków.
- Rezzonico S. i in. (2016): *Narratives in Two Languages: Storytelling of Bilingual Cantonese-English Preschoolers*. „Journal of Speech, Language and Hearing Research”. T. 59, s. 521–532.
- Seretny A., Lipińska E. (2012): *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Schroeder S. (2018): *Do Bilinguals Have an Advantage in Theory of Mind? A Meta-Analysis*. „Frontiers in Communication”. Vol. 3, s. 1–8.
- Smoczyńska M. (1997): *Przyswajanie systemu gramatycznego przez dziecko*. [W:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Red. M. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova. Warszawa.
- Szabelska E. (2020): *Narracja i renarracja u dzieci z ADHD w wieku szkolnym*. „Logopedia” 49/2, s. 85–102.
- Wehner S. (2019): *Comparison between Internal State Terms Production and Comprehension in Polish-English Bilingual Children*. Empirical Thesis. University of Warsaw.
- Westby C.E. (2005): *Assessing and facilitating text comprehension problems*. [W:] *Language and reading disabilities*. Red. H. Catts, A. Kamhi. Boston, s. 157–232.
- Woźniak T. (2005): *Narracja w schizofrenii*. Lublin.
- Żak-Święcicka M. (1993): *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz.