

GRAŻYNA LEWICKA

Akademia Pomorska, Słupsk

## **Kreatywne wykonania kognitywne dzieci bilingwalnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej**

W artykule rozważany jest problem bilingwalnej edukacji dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Celem jest wykazanie, że konstruktywistyczna teoria poznania tworzy odpowiednią podstawę do programowania bilingwalnego procesu dydaktycznego. Według tej teorii człowiek rozwija swój język poprzez konstruowanie znaczeń w odniesieniu do otaczającego go świata, w którym działa. W przypadku dziecka podstawowym zakresem takiego działania jest zabawa. W glottopedagogice powinna być ona wykorzystana jako specyficzna forma interakcji i komunikacji, w której odbywa się proces poznawczy.

Reforma i innowacje w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stały się od pewnego czasu przedmiotem gorących dyskusji. Swoje opinie wyrażają specjaliści, rodzice i nauczyciele. Wiele innowacji związanych z reformą nie jest jednak w wystarczającym stopniu wyjaśnionych i ten fakt w dużej mierze niepokoi rodziców. A przecież to właśnie oni muszą podjąć ostateczną decyzję o edukacji swojego dziecka. Rodzice czują się często niedoinformowani i stąd – jak się wydaje – wynika ich zaniepokojenie i ograniczone zaufanie do władz oświatowych. Często powtarzany bezpodstawny zarzut to: „nasze dziecko zostanie pozbawione beztroskiego dzieciństwa”. Beztroska nie może oznaczać jednakże braku działania. Potencjał intelektualny pięcioletka nie może zostać zmarnowany, powinien być wykorzystany w dobrze zaplanowanych i dostosowanych do grupy wiekowej działaniach, rozwijających kreatywność dziecka. Czy my rodzice, wychowawcy, nauczyciele, będąc nadopiecznikami wobec dzieci, czynimy rzeczywiście dobrze? Czy instruowanie, pilnowanie na każdym kroku i wyręczanie w wielu czynnościach to działania podejmowane dla dobra naszych podopiecznych, czy raczej dla naszej własnej wygody, spokojnego sumienia i z pobudek raczej egoistycznych?

Uczenie się w tradycyjnym ujęciu oznacza przystosowanie się, rozumiane nie jako twórcze zmaganie się z przeciwnościami, lecz jako proces służący wyrabianiu zachowań rutynowych, łatwych do przewidywania i – co najważniejsze – zgodnych z oczekiwaniami nauczycieli, opiekunów czy rodziców. Przyczyn niepowodzeń w procesie dydaktycznym należy upatrywać w takim właśnie pojmowaniu uczenia się. Dziecko traktowane jest często jak *tabula rasa*. A zadaniem dorosłych – rodziców, opiekunów, nauczycieli – jest zapisać tę czystą tablicę ich własnymi doświadczeniami, wiedzą, a nawet umiejętnościami. Jednakże podstawowym wskaźnikiem uczenia się jest wykonanie:

*(...) możemy nauczyć się wielu rzeczy, które nie przejawiają się w konkretnie wykonywanych działaniach. Jest to przykład rozróżnienia między uczeniem się a wykonaniem (learning performance distinction) – różnicy między tym, co wyuczone a tym, co przejawia się w zachowaniu zewnętrznym (Zimbardo 1999, s. 312).*

Współczesne badania w zakresie neurobiologii i neurofizjologii wskazują na ogromne możliwości mózgu dziecka. Okazuje się, że niemowlęta i małe dzieci wiedzą i uczą się znacznie więcej o świecie, niż kiedykolwiek przypuszczano. Myślą, wnioskują, przewidują, a także eksperymentują (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004, s. 11).

Wynika z tego, że człowiek od urodzenia dysponuje dużym potencjałem twórczego działania. Rzecz w tym, żeby te możliwości umiejętnie wykorzystywać. Naukowo udowodniono, że bogate doświadczenia we wczesnym dzieciństwie prowadzą do takich zmian fizycznych w mózgu, które powodują, że człowiek w wieku dojrzałym jest sprawniejszy intelektualnie i zyskuje lepsze predyspozycje do uczenia się i wykonań (Rosenzweig 1984). Jednym słowem „inwestycja” w dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie idzie na marne i owocuje przez całe życie. Problem w tym, jak powinna ta inwestycja wyglądać.

Jak już wspomniałam, nie można dziecka traktować jak komputer, który programujemy według własnego uznania. Człowiek w przeciwieństwie do maszyny ma samoreferencyjny i samoorganizujący się mózg (Maturana 1970; Roth 1985), nie wymaga więc programowania z zewnątrz. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią poznania informacje prezentowane w interakcji i komunikacji nie są w całości „wchłaniane” przez mózg, lecz są jedynie podstawą do tworzenia własnych wyobrażeń i nadawania im znaczeń (von Glasersfeld 1981). Tej kognitywnej analizy, polegającej na tworzeniu wyobrażeń, znaczeń i interpretacji własnych stanów, dokonuje mózg dzięki temu, że posługuje się kryteriami umożliwiającymi taką analizę. Powstaje pytanie, skąd pochodzą te kryteria. Neurofizjolodzy (Roth 1990; Singer 1991) wskazują na trzy rodzaje czynników, kształtujących kryteria oceny. Są to:

– czynniki genetyczne (należące do podstawowego wyposażenia mózgu, jak np. funkcjonowanie organów zmysłu, połączenia centrów sensorycznych i sensomotorycznych),

- czynniki epigenetyczne (stanowiące podstawę samoorganizacji mózgu – nie są one ani kontrolowane genetycznie, ani bezpośrednio zależne od otoczenia),
- czynniki pochodzące bezpośrednio z otoczenia.

Te trzy wymienione rodzaje czynników determinujących rozwój i funkcjonowanie mózgu ściśle kooperują ze sobą w tworzeniu tzw. samoświadczania mózgu. Mózg wyłącznie na podstawie własnej historii, bez udziału jakiegokolwiek instancji kontrolującej lub podejmującej decyzje, organizuje się i tworzy kryteria do oceny swojego funkcjonowania (Schmidt 1993). Konstruktywistyczna interpretacja procesów mózgowych przebiega na dwóch poziomach, które jednak zawsze powinny być traktowane nierozłącznie. Ta dwoistość polega na tym, że z jednej strony mamy do czynienia z pobudzeniami neuronalnymi (procesy elektrofizjologiczne), z drugiej zaś ze zjawiskami mentalnymi (procesy tworzenia wyobrażeń i znaczeń).

Uczenie się jest procesem kreatywnym, ponieważ mózg ludzki jest w stanie generować wiedzę na podstawie własnego doświadczenia. Sprzyjają temu uwarunkowania genetyczne i epigenetyczne. Zgodnie z założeniami epistemologii genetycznej (Piaget 1937) struktury kognitywne rozwijają się od wczesnego dzieciństwa w procesie asymilacji i akomodacji i zadaniem organizmu jest dążenie do osiągnięcia równowagi, czyli *ekwilibracji*. Ważne zadanie do wykonania mają tu zlokalizowane w mózgu kryteria, ustalające i oceniające spostrzeżenia. Spostrzeżenia poczynione w trakcie działania nie są kodowane w taki sam sposób, jak informacje w komputerze. Podstawowa różnica między funkcjonowaniem mózgu ludzkiego a funkcjonowaniem komputera polega na tym, że mózg ludzki potrafi modyfikować odbierane informacje, zgodnie ze swoimi predyspozycjami genetycznymi, epigenetycznymi, doświadczeniem i aktualnym stanem wiedzy. Nowe wyobrażenia powstają na podstawie powtórzeń i rekonstrukcji tego, co wcześniej przeżyliśmy i doświadczyliśmy. Jeżeli wyobrażenie wydaje się niekompletne, luki są uzupełniane na podstawie posiadanej dotychczas wiedzy. W taki sposób skonstruowane wyobrażenie przypomina *patchwork*. Można więc powiedzieć, że każdy uczący się z materiału otrzymanego „na wejściu” tworzy swój własny *patchwork*, zgodnie ze swoimi możliwościami. Problem subiektywnego tworzenia wyobrażeń jest szczególnie ważny w procesie nabywania języka drugiego w warunkach zinstytucjonalizowanych i powinien być prawidłowo interpretowany przez nauczycieli. Jak wiadomo, język jest narzędziem nieodzownym w procesie poznania. Jeżeli uczeń dysponuje już jednym językiem, to jaką rolę ma wobec tego odgrywać drugi język? Bezsensowne jest założenie, że nowy język ma służyć do „odkrywania” rzeczywistości dobrze już znanej uczniowi. Uczeń ma poznawać rzeczywistość taką, jaka jest reprezentowana przez język, którego się uczy, ponieważ, jak twierdzi von Humboldt (1903, s. 36), w każdym języku zawarte jest specyficzne widzenie świata (*Weltansicht*).

W glottopedagogice działanie powinno być od początku nauki ukierunkowane przede wszystkim na poznawanie rzeczywistości w działaniu, przez pryzmat nabywanego języka. Polega to na stwarzaniu odpowiedniego kontekstu interakcyjnego, który

symuluje rzeczywistość języka docelowego i pozwala dziecku w sposób bezpośredni poznawać otoczenie przez nabywany język. Często zdarza się, że nauczyciel, chcąc uprościć sobie pracę, podaje uczącemu się *explicite* pewną wiedzę deklaratywną, nie operacjonalizując jej. Pozbawienie kontekstu interakcyjnego i odwołanie się do eksplicytnej wiedzy deklaratywnej powoduje, że dziecko, asymilując rzeczywistość przez pryzmat języka ojczystego L1, będzie miało zawsze problemy z akomodacją, czyli dopasowaniem siebie do rzeczywistości, do której ma się odnieść w nabywanym języku L2. Niepowodzenie w komunikacji wynika z faktu stosowania zinterioryzowanych reguł zachowań językowych i pozajęzykowych do interpretacji zachowań w języku nabywanym L2. Inną ważną przyczyną trudności w komunikacji jest nieprawidłowo przebiegający proces tworzenia wyobrażeń i nadawania znaczeń. Normalnie znaczenie tworzone jest w momencie postrzegania. Jeżeli dziecko nie jest konfrontowane z rzeczywistością pozajęzykową, lecz tylko z nazwą danego obiektu, zjawiska czy zdarzenia w języku ojczystym L1, to dochodzi tu do paradoksalnego zjawiska posługiwania się jednym językiem za pomocą innego języka. Werbalizowanie odbywa się w języku nabywanym, a strukturyzowanie myśli w języku ojczystym L1. Może to być przyczyną błędów interferencyjnych w performancji albo powodować kompletną blokadę przy mówieniu. Trudności te wynikają z często nieudolnych prób dopasowywania jednego języka do drugiego. Przyczyny tego zjawiska należy szukać w ewidentnie niewłaściwym podejściu nauczyciela, polegającym na mieszaniu języków.

Jak już wcześniej stwierdziłam, rozwój poznawczy dziecka odbywa się w kontekście socjalnym. W warunkach zinstytucjonalizowanych polega to na organizowaniu aktywności uczącego się w odpowiednio planowanych interakcjach. Niezmiernie ważnym problemem jest więc stymulowanie aktywności dziecka. Tu można oprzeć się na dwóch stanowiskach, tworzących teoretyczną podstawę współczesnych badań nad rozwijaniem kreatywności dziecka. Jest to koncepcja strefy najbliższego rozwoju (Wygotski 1964) i koncepcja konfliktu poznawczego (Piaget 1937). L. Wygotski uważa, że optymalny rozwój intelektualny dziecka zapewnia interakcja z kompetentnym partnerem (rodzice, opiekunowie, nauczyciele). J. Piaget wychodzi zaś z założenia, że w celu osiągnięcia samoregulacji poznawczej (ekwilibracji) najważniejsza jest interakcja symetryczna, to znaczy z rówieśnikami. Zbieżna z interakcjonistyczną teorią L. Wygotskiego jest strategia rusztowania (*scaffolding*) (Bruner 1975). Polega ona na wspieraniu dziecka przez dorosłego, który dostosowuje poziom udzielanej pomocy do aktualnego i potencjalnego poziomu działalności dziecka, skłaniając je do samodzielności. Takie podejście rozwija kreatywność, przygotowuje do autonomicznego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Niewątpliwie stanowi to dla rodziców, opiekunów, nauczycieli znacznie trudniejsze zadanie niż po prostu wyłączenie dziecka lub nadmierne instruowanie.

Podstawowym zakresem aktywności dziecka jest zabawa. Tu też w pełni uwidacznia się świat jego wyobrażeń. Obserwacja przebiegu zabawy jest też doskonałym źródłem informacji na temat zachowań dziecka i funkcjonowania jego wyobrażeń. Zaba-

wa przejawia się w trzech formach komunikowania się: ruchowej, plastyczno-konstrukcyjnej i werbalnej, które można traktować jako uzewnętrznioną postać reprezentacji świata w mózgu dziecka (Przetacznik-Gierowska 1993). Przez ekspresję ruchową dziecko przyswaja sobie nawyki ruchowe, które pomagają mu zapanować nad własnym ciałem. Do piątego roku życia ruchy symetryczne dominują nad dowolnymi. Doskonalenie wykonywania ruchów celowych (praksji) wyzwala w dziecku aktywność plastyczną. Jest to pewien rodzaj zabawy konstrukcyjnej (Bühler 1933). Można tę aktywność określić jako symboliczną transformację doświadczeń dziecka w świecie rzeczywistym (Wallon i in. 1993). Dziecko w wieku przedszkolnym nie kopiuje rzeczywistości, lecz przedstawia na rysunku swoją własną wizję świata zewnętrznego. Stąd też rysunki są doskonałym źródłem informacji o wyobrażeniach dziecka, stworzonych na podstawie własnych przeżyć i doświadczeń:

*(Jest to) gra dialektyczna między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią* (Gloton, Clero 1985, s. 67).

Na podstawie rysunków można w doskonały sposób odtworzyć świat przeżyć dziecka, jego osobowość, emocje wobec najbliższych, wobec rówieśników. Analiza rysunku dziecięcego

*(...) stanowi znakomity sposób pogłębienia kontaktu z dzieckiem* (Charmet-Carroy 2004, s. 9).

Trzecim rodzajem aktywności jest ekspresja werbalna. Wynika ona z potrzeby wyrażenia siebie, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z innymi i zdobywania wiedzy. Dziecko powtarza to, co słyszy od dorosłych, tworzy własne oryginalne słowa, odbywa się to często na zasadzie kojarzenia funkcji przedmiotu z jego wyglądem. Dziecko traktuje język jako część rzeczywistości:

*(...) kiedy mówi, nie dostrzega samych słów. Stąd pochodzi funkcjonalność pojęć, tj. rzeczy; stąd słowo jest częścią rzeczy* (Wygotski 1933/1995, s. 81).

Na tym stwierdzeniu L. Wygotskiego zasadza się istota glottopedagogiki. Każdy nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, czym jest język dla dziecka, aby móc prawidłowo organizować edukację bilingwalną w warunkach zinstytucjonalizowanych, ponieważ różni się ona od procesu akwizycji języka w warunkach naturalnych. Przedstawione powyżej problemy związane z nabywaniem języka obcego nabierają szczególnego znaczenia w kontekście rozwijania kompetencji bilingwalnej na etapie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też od nauczycieli planujących i organizujących takie nauczanie wymaga się starannego przygotowania merytorycznego nie tylko pedagogicznego, lecz również w zakresie zagadnień psychologicznych i psycholingwistycznych, związanych z bilingwizmem.

Co to jest bilingwizm? Najogólniejsza definicja mówi, że bilingwizm to posługiwanie się przez daną osobę dwoma językami (Kurcz 2000, s. 176). W tej definicji nie

jest określony ani stopień i zakres umiejętności w każdym z języków, ani sposób, w jaki dana osoba nabyła tych języków. Weinreich (1953) rozróżnia kilka form bilingwizmu, zależnie od tego, w jakich warunkach był nabywany i jak jest używany. Dorosły człowiek zdaje sobie w pełni sprawę ze swojego bilingwizmu i jest w stanie świadomie z niego korzystać. Dziecko nie umie oddzielić języka od rzeczywistości, więc tym bardziej nie rozróżni języków. Bilingwizm naturalny wynika ze specyficznej sytuacji rodzinnej (np. różnojęzyczni rodzice) i nabywany jest w interakcjach powstałych w naturalnych sytuacjach dnia codziennego, czyli w kontekście socjalnym i jednocześnie z uwzględnieniem funkcji pragmatycznej języków. Należy zdać sobie sprawę z tego, że używanie języka to posiadanie kompetencji komunikacyjnej (Hymes 1971). A kompetencja komunikacyjna to nie sam język (rozumiany jako realizacja trzech podsystemów: fonologiczno-fonetycznego, morfosyntaktycznego i semantycznego), lecz umiejętność stosowania go w funkcji pragmatycznej i socjalnej. Funkcja pragmatyczna to prawidłowe wyrażanie i interpretowanie intencji w aktach komunikacyjnych (Austin 1962; Searle 1969). Funkcja socjalna polega na roli języka, jaką pełni w socjalizacji. Zarówno dziecko, jak i dorosły uczący się języka nie są biernymi odbiorcami wiedzy socjokulturowej, lecz sami tworzą znaczenia w interakcji, na podstawie własnych przeżyć i doświadczeń (Mead 1934). W interakcji i komunikacji językowej odbywa się proces poznawczy dziecka. Zgodnie z konstruktywistyczną teorią poznania człowiek od najmłodszych lat nie przejmuje automatycznie poglądów i zachowań innych, lecz w sposób aktywny i twórczy konstruuje znaczenia w odniesieniu do otaczającego go świata (Piaget 1937; Maturana 1970). Indywidualnie tworzone pojęcia pokrywają się częściowo z pojęciami innych członków tej samej społeczności na zasadzie istnienia tzw. wiedzy zasadniczej i typowej. Wiedza ta służy do uzupełniania subiektywnych wyobrażeń w celu prowadzenia pomyślnej interakcji i komunikacji (Garfinkel 1967).

Jednym z najważniejszych zadań rodziców, opiekunów i nauczycieli jest zapewnienie dziecku możliwości wyrażania swoich zachowań językowych i interpretowania zachowań innych w sposób adekwatny do danych sytuacji społecznych. Na podstawie badań etnometodologicznych (Schieffelin, Ochs 1986) ustalono dwa ekstremalnie różne typy dyskursu osoby dorosłej z dzieckiem. Są to: komunikacja skoncentrowana na dziecku i komunikacja skoncentrowana na sytuacji. W komunikacji skoncentrowanej na dziecku dorosły partner ujmuje świat z perspektywy dziecka, dopasowuje się do zachowania dziecka i jego sposobu tworzenia wyobrażeń. W komunikacji skoncentrowanej na sytuacji oczekuje się od dziecka, aby dopasowało się do osób i działań w danej sytuacji. Nasuwa się tu analogia do teorii J. Piageta (1937). Stosowanie rejestru języka dziecka w pierwszym typie komunikacji ułatwia dziecku asymilację, a kierowanie do dziecka rejestrów adekwatnych do sytuacji w drugim typie komunikacji wymaga od dziecka zachowań akomodacyjnych. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych optymalne byłoby takie planowanie interakcji i komunikacji, która dążyłaby zawsze do uzyskania równowagi między tymi dwoma

wyżej wymienionymi typami komunikacji. Przy czym asymilacja powinna zawsze wyprzedzać akomodację.

Jakie dalsze konsekwencje dla bilingwalnej glottopedagogiki wynikają z powyższych rozważań? Podstawowym wymogiem jest zachowanie całkowitej odrębności obu języków. Przemawia za tym przede wszystkim socjalna funkcja języka. Jeżeli dziecko rozpoczyna naukę drugiego języka z pewnym opóźnieniem w stosunku do języka pierwszego (bilingwizm sukcesywny), to niektóre specyficzne normy kulturowe są już u dziecka tak zinterioryzowane, że mogą zakłócać interakcję i komunikację w języku drugim. Zachowanie odrębnych kontekstów interakcyjnych dla obu języków jest też słuszne z punktu widzenia nabywanej kompetencji pragmatycznej i lingwistycznej. Często bywa tak, że nauczyciele nieprawidłowo interpretują sformułowanie edukacja „bilingwalna”. Uważają, że skoro „dwujęzyczne”, to należy używać obu języków w jednym kontekście, do prezentowania tych samych treści, to znaczy po prostu tłumaczyć z jednego języka na drugi i odwrotnie. Jest to zupełnie niewłaściwe podejście z następujących powodów:

- po pierwsze tłumaczenie z języka na język nie jest naturalną umiejętnością człowieka,
- po drugie nie istnieje odpowiedniość znaczeń w różnych językach, ponieważ, jak już wspomniałam, znaczenia nadawane są indywidualnie,
- po trzecie dziecko traktuje język jako część rzeczywistości, a nie jako system arbitralnie ustalonych znaków/symboli.

Nauczyciel nie powinien zatem odnosić jednego języka do drugiego, lecz zawsze każdy z języków osobno do rzeczywistości pozajęzykowej.

Dalszym ważnym argumentem przemawiającym za tworzeniem kontekstów interakcyjnych jest fakt, że dziecko ma poznawać świat i uczyć się języków przez działanie w grupie, czyli w sposób możliwie najlepiej symulujący naturalne warunki nabywania języka. Interakcję należy tak planować, aby nie dominowała komunikacja o różnym statusie (osoba dorosła – dziecko), lecz trzeba docenić także komunikację o równym statusie (z rówieśnikami). Tu doskonale można wykorzystać elementy zabawy. Nie należy jednak zapominać przy planowaniu takiego procesu dydaktycznego o łączeniu aktywności ruchowej, plastyczno-konstrukcyjnej i oczywiście werbalnej:

*W zabawie dziecko jest zawsze wyżej od swojego średniego poziomu, wyżej od swego zwykłego codziennego zachowania; jest jak gdyby o głowę wyższe od siebie samego. Zabawa w skondensowanej postaci skupia w sobie, jak w soczewce szkła powiększającego, wszystkie tendencje rozwojowe. Dziecko w takiej sytuacji próbuje wykonać skok ponad przeciętny poziom swojego zachowania (Wygotski 1933/1995, s. 81).*

Na zakończenie chciałabym jeszcze raz wrócić do tematu bilingwizmu. Zjawisko to, choć nie nowe i bardzo rozpowszechnione (przeważająca część ludności

świata jest co najmniej dwujęzyczna), ciągle budzi wiele mniej lub bardziej uzasadnionych emocji i czasami wręcz dziwnych, nieuzasadnionych opinii o szkodliwym wpływie bilingwizmu na rozwój dziecka. Biorąc pod uwagę idiosynkratyczną naturę ludzką (każdy z nas jest przecież niepowtarzalną jednostką i ta indywidualność przejawia się we wszystkich domenach naszego działania), można spotkać przypadki, które na pozór potwierdzałyby te negatywne opinie. Uważam jednak, że przy ocenie każdego zjawiska należy brać pod uwagę wszystkie zaistniałe okoliczności, a wtedy okazuje się, że przyczyną zaburzeń nie jest bilingwizm, lecz wpływ różnych powiązanych ze sobą czynników. Jednakże badania dzieci bilingwalnych wykazały, że nawet mniej zdolni uczniowie nie tylko nie napotykają trudności w nauce bilingwalnym (Bruck 1982), a wręcz przeciwnie: rozwijają coraz lepsze strategie uczenia się języka.

Na podstawie wyników badań (Białystok 2001; de Cillia 2008), a także obserwacji własnej córki, wychowywanej wielojęzycznie (obecnie już dorosłej), mogę z całą pewnością stwierdzić, że bilingwizm stymuluje kreatywność, metalingwistyczne zdolności kognitywne, możliwości asocjacyjne, komunikatywność, tolerancję, zmniejsza podatność na etnocentryzm i przeciwdziała ksenofobii.

## Bibliografia

- ANDERSON J.R., 1982, *Acquisition of cognitive skill*, [in:] *Psychological Review*, 89.
- AUSTIN J.L., 1962, *How to Do Things with Word*, Clarendon, Oxford.
- BIALYSTOK E., 2001, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BÜHLER Ch., 1933, *Dzieciństwo i młodość*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- BRUCK M., 1982, *Language-disabled children: Performance in additive bilingual education programs*, [in:] *Applied Psycholinguistics*, 3.
- BRUNER J.S., 1975, *The ontogenesis of speech acts*, [in:] *Journal of Child Language*, 2.
- CILLIA R. de, 2008, *Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule*, [in:] M. Frings, E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen romanistentages an der Universität Wien*, [in:] *Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, Band 17.
- CHARMET-CARROY S., 2004, *Zrozum rysunki dziecka*, Ravi, Łódź.
- GLASERSFELD E. von, 1981, *Einführung in den radikalen Konstruktivismus*, [in:] P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*, Piper, München (16. Ed.).
- GLOTON R., CLERO C., 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- GOPNIK A., MELTZOFF A.N., KUHL P.K., 2004, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas male dzieci*, Media Rodzina, Poznań.
- GARFINKEL H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York.
- HUMBOLDT W. von, 1903–1936, *Gesammelte Schriften*, Behrs, Berlin.
- HYMES D., 1971, *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- KURCZ I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.



- MATURANA H.R., 1970, *Biology of cognition. Biological Computer Laboratory Research Report BCL 9.0. University of Illinois*, [in:] P.M. Hejl, W. Köck, G. Roth (eds.), *Wahrnehmung und Kommunikation*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- MEAD G.H., 1934, *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Chicago.
- PIAGET J., 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux, Neuchâtel.
- PIAGET J., 1948, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- PIAGET J., 1977, *L'épistémologie des régulations*, [in:] A. Lichnerovicz, F. Perroux, G. Gadoffre (eds.), *L'idée régulation dans les sciences*, Malone, Paris.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., 1993, *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- ROSENZWEIG M.R., 1984, *Experience, memory and the brain*, [in:] *American Psychologist*, 39.
- ROTH G., 1985, *Die Selbstreferentialität des Gehirns und die Prinzipien der Gestaltwahrnehmung*, [in:] *Gestalt Theory*, 7.
- ROTH G., 1990, *Gehirn und Selbstorganisation*, [in:] W. Krohn, G. Koppers (Hrsg.), *Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*, Vieweg, Braunschweig und Wiesbaden.
- SCHIEFFELIN B.B., OCHS E., 1986, *Language Socialisation across Cultures*, Cambridge University Press, New York.
- SCHMIDT S.J., 1993, *Der beobachtete Beobachter. Zu Text, Kommunikation und Verstehen*, [in:] V. Riegas, Ch. Vetter (Hrsg.), *Zur Biologie der Kognition*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (3. Ed.).
- SEARLE J., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SINGER W., 1991, *Die Entwicklung kognitiver Strukturen*, [in:] S.J. Schmidt (Hrsg.), *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- WALLON Ph., CAMBIER A., ENGELHART D., 1993, *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact*, Mouton, New York.
- WYGOTSKI L.S., 1934/1964, *Denken und Sprechen*, Akademie-Verlag, Berlin.
- WYGOTSKI L.S., 1933/1995, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zysk i S-ka, Poznań.
- ZIMBARDO Ph.G., 1999, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

### **Creative cognitive learning performance of bilingual early school learners**

The present paper discusses the problem of bilingual education of early school learners on the basis of constructivist learning theory. According to this theory, the process of meaning construction is strikingly influenced by the interaction in natural communicative settings. In the case of young learners, the play is the basic natural setting in which creative cognitive performance can be substantially improved.