

# Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?

AGNIESZKA OTWINOWSKA-  
-KASZTELANIC

Jeśli zapytamy polskich rodziców, co uważają za ważne w edukacji ich pociech, z pewnością usłyszymy, że znajomość kilku języków obcych otwiera dzieciom drogę do lepszej dalszej edukacji, a w przyszłości - do uzyskania dobrej pracy. Rodzice rozumieją wartość języków, zwłaszcza, że ich przekonania są wspierane systemowo: w szkołach w Polsce, jak i w całej Europie podkreślamy wartość języków i tworzymy podstawy ich nauczania prowadząc uczniów ku znajomości kilku języków, czyli wielojęzyczności. Polityka językowa Unii Europejskiej promuje bowiem wielojęzyczność, jako klucz do osobistego sukcesu<sup>1</sup>.

Choć mamy jasne wskazania Rady Europy dotyczące rozwijania u obywateli wielojęzyczności, pojęcie to często nie jest jednak jasne. W Polsce możemy zauważyć niepisany podział na wielojęzyczność pożądaną i wielojęzyczność „gorszego sortu”. Z jednej strony, portale internetowe pełne są sensacyjnych informacji o korzyściach płynących z dwujęzyczności, a żłobki, przedszkola i szkoły prześcigają się w tworzeniu programów wychowania dwujęzycznego, najlepiej z językiem angielskim. Z drugiej strony, polscy nauczyciele, przyzwyczajeni do nauczania według jednojęzycznych standardów, zmagają się z problemem uczniów mówiących słabo po polsku: imigrantów, dzieci z mniejszości językowych, czy dzieci polskich emigrantów powracających z zagranicy. Wielu nauczycieli i pedagogów wciąż nie wie, w czym dziecko dwujęzyczne/wielojęzyczne różni się od dziecka mówiącego w jednym języku i jak wspierać takich uczniów w nauce przedmiotów w języku polskim.

## Wielojęzyczny, czyli jaki?

Zanim zmierzmy się z definicjami dwujęzyczności i wielojęzyczności, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, kim jest uczeń dwujęzyczny lub wielojęzyczny przyglądając się sylwetkom kilkorga uczniów.

- **Kasia** ma 9 lat, urodziła się i mieszka w Anglii. Jej ojciec jest Anglikiem, a matka Polką. Kasia na co dzień chodzi do angielskiej szkoły, w weekendy zaś do polskiej, gdzie pisze i czyta po polsku, a spędzając wakacje w ojczyźnie matki, rozmawia w tym języku z dziadkami. *Czy Kasia jest dwujęzyczna?*
- **Matthias** ma 12 lat, urodził się i mieszka w Niemczech. Jego ojciec jest Niemcem, a matka Polką. Matthias mówi po polsku z wyraźnym akcentem, porozumiewa się tylko w podstawowych kwestiach i nie przyznaje się do mówienia po polsku wśród rówieśników, nie pisze i nie czyta po polsku. Matthias od nowego roku szkolnego będzie mieszkał w Polsce, bo jego rodzice się rozwiedli. *Czy Matthias jest dwujęzyczny?*
- **Maciek** ma 16 lat, mieszka w Polsce. Przez pierwsze dwa lata życia mieszkał w Niemczech, ale w domu mówił wyłącznie po polsku. Od piątego roku życia uczy się

<sup>1</sup> Por. European Commission (2008), Rekomendacja R 98/6.

angielskiego, a od dziesiątego również niemieckiego. Często gra w gry zespołowe online i mówi przy tym płynnie po angielsku, choć jego gramatyka trochę szwankuje. *Czy Maciek jest dwujęzyczny? A może wielojęzyczny?*

- **Marysia** ma 14 lat, mieszka w Polsce, jest słyszącym dzieckiem głuchych rodziców. Używa polskiego w szkole i w rozmowach z przyjaciółmi, w domu zaś posługuje się językiem migowym. Marysia uczy się angielskiego i hiszpańskiego, porozumiewa się w obu tych językach. *Czy Marysia jest wielojęzyczna?*
- **Yulia** ma 6 lat, mieszka w Polsce od roku. Oboje rodzice Yulii są Ukrainkami, mówią z Yulią po rosyjsku i ukraińsku. Yulia będzie chodzić do polskiej szkoły, czytać i pisać po polsku. *Czy Yulia jest wielojęzyczna?*

Aby rozwiązać wątpliwości, wszyscy uczniowie opisani powyżej to osoby dwujęzyczne lub wielojęzyczne. Wbrew częstym przekonaniom, dwujęzyczność nie dotyczy bowiem tylko osób wychowanych w rodzinach mieszanych i nie jest jednoznaczne z równą i doskonałą znajomością dwóch języków, jak prawie sto lat temu proponował Bloomfield (1933). Oznacza po prostu zwyczajowe użycie dwóch języków przez daną osobę, przy czym kryterium poziomu znajomości tych języków nie jest istotne (Grosjean 1992). Możemy wyróżnić *dwujęzyczność równoczesną* (symultaniczną), gdy dziecko przyswaja dwa (lub kilka języków) równocześnie przed 3 rokiem życia, np. w rodzinie dwujęzycznej. Takie osoby najczęściej potocznie uważamy za „dwujęzyczne”. Bardziej powszechna jest jednak dwujęzyczność sekwencyjna, gdy dana osoba już ze znajomością języka pierwszego, którym posługuje się w domu zaczyna przyswajać kolejne języki np. w przedszkolu czy w szkole. Dlatego w ramach dwujęzyczności sekwencyjnej, każdego uczącego się języka obcego można traktować jako osobę dwujęzyczną/wielojęzyczną, jeśli regularnie używa swoich języków (Cook 2007).

Warto pamiętać, że dwujęzyczność jest postrzegana obecnie jako szczególny przypadek wielojęzyczności definiowanej jako zdolność użycia (wcale nie doskonała!) kilku języków, wzajemne interakcje tychże języków w umyśle użytkownika oraz całość doświadczeń językowych i kulturowych składających się na jego kompetencję komunikacyjną (Jessner 2008). Jak mogliśmy zauważyć patrząc na sylwetki uczniów przedstawione powyżej, wielojęzyczność przybiera różne kształty. Wielojęzycznymi możemy nazwać nie tylko dzieci wychowane w rodzinach, w których rodzice mówią różnymi językami, ale też migrantów, członków mniejszości regionalnych, rodzimych użytkowników języków migowego i mówionego, jak również osoby uczące się języków obcych i używające ich na co dzień.

### Jacy są uczniowie dwu- i wielojęzyczni?

Istnieją zatem różne profile osób wielojęzycznych. Czy jednak każda wielojęzyczność jest korzystna dla użytkownika? A może dwujęzyczność przeszkadza dzieciom migrantów w nauce przedmiotów w szkole? Aby odpowiedzieć na te pytania, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną klasyfikację. Badacze wyróżniają *dwujęzyczność subtraktywną* (zubażającą), gdy dziecko uczy się drugiego języka kosztem braku rozwoju lub zapominania języka pierwszego, jak również *dwujęzyczność addytywną* (wzbogacającą), gdy dziecko przyswaja drugi język i jednocześnie wzmacnia język pierwszy, wyniesiony z domu (Wei 2011; Otwinowska 2015). To właśnie dwujęzyczność addytywna, powinna być celem wychowywania dzieci i nauki szkolnej. Jeśli języki dziecka są odpowiednio rozwijane, wzajemnie wspomagają swój rozwój ułatwiając dziecku osiągnięcie sukcesu na gruncie edukacyjnym.

Zgodnie z **Interdependence Hypothesis**, teorią współzależności Cummins (1979) istnieją całe obszary wspólnej wiedzy pozajęzykowej, które rozwijają się przez wzajemną interakcję języków i tworzą bazę dla rozwoju językowego dziecka (*common underlying proficiency*). Przykładem może być umiejętność spójnego opowiadania u dzieci przedszkolnych, co przekłada się na ich późniejsze sukcesy w pisaniu i czytaniu (Dickinson and McCabe 2001). Jak wskazują najnowsze badania (Gagarina 2016, Otwinowska i inni 2018), dzieci dwujęzyczne potrafią tworzyć logiczne historyjki w obu swoich językach, niezależnie od stopnia ich znajomości. Jeśli dziecko potrafi składować opowiadać w swoim języku domowym, bo rodzice zachęcali je do tego i czytali mu książki, będzie też potrafiło to robić w drugim języku, używanym w szkole. Choć opowiadanie może nie być w pełni poprawne gramatycznie i dziecku może brakować słów w jednym z języków, w swoich historyjkach zwróci ono uwagę na bohaterów, ich uczucia, związki przyczynowo-skutkowe, niezależnie od języka, którym się posługuje (Otwinowska i inni 2018). Żeby jednak dwa używane przez dziecko języki wzajemnie się wspomagały, trzeba dążyć do rozwijania obu. Znajomość języków przynosi bowiem korzyści pod warunkiem ich częstego użycia (Wodniecka i Haman 2013). Nie istnieją też języki „korzystne” i „niekorzystne” dla dziecka, niezależnie od tego, czy są to języki o dużym prestiżu społecznym, czy nie.

Jakich korzyści z dwujęzyczności możemy się spodziewać? W prasie i Internecie znajdujemy liczne artykuły, według których dwujęzyczni mają być inteligentniejsi, bardziej empatyczni, czy nawet bardziej odporni na hałas (co brzmi trochę fantastycznie). Według naukowców badających te zagadnienia istnieją dwa główne rodzaje

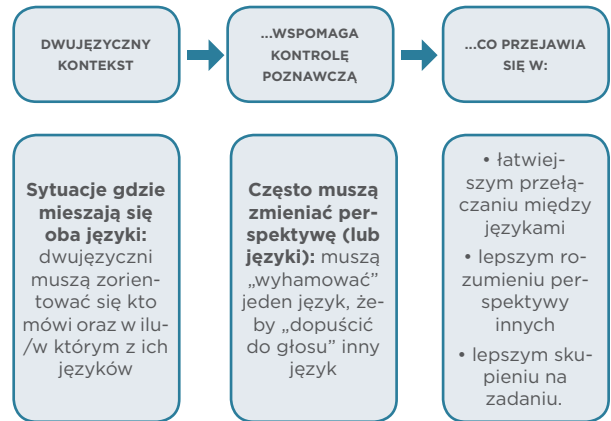
korzyści z dwujęzyczności: językowe i poznawcze. **Językową** korzyścią z dwujęzyczności, szczególnie tej addytywnej, gdzie rodzice i nauczyciele dbają o rozwój języków dziecka, może być wyższa świadomość metajęzykowa. Dwujęzyczni lepiej rozumieją jak „działają” języki, widzą ich podobieństwa i różnice, dzięki czemu mają łatwość uczenia się kolejnych (Jessner 2008; Otwinowska 2015). Ale czy można wysunąć tezę, że uczniowie dwujęzyczni są bardziej inteligentni i bardziej empatyczni od jednojęzycznych?

Otóż nie jest to kwestia inteligencji. Najważniejszą **poznawczą** korzyścią dwujęzyczności jest pewna elastyczność umysłu, wynikająca z konieczności obcowania z kilkoma językami i „przełączania się” między nimi. Efekty dwujęzyczności zaobserwowano już u dzieci w wieku 4-6 lat. W eksperymentach polegających na przedstawianiu się z jednego typu zadania na drugi (sortowanie przedmiotów ze względu na kolor lub kształt) dzieci dwujęzyczne radziły sobie znacznie lepiej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Białystok i Martin 2004). Podobną przewagę zauważono u starszych dzieci i dorosłych w wielu innych zadaniach, które wymagały zignorowania jednej zasady lub nieistotnego bodźca i zastosowania nowej zasady, czy też zwrócenia uwagi na nowy bodziec, np. w rozpoznawaniu figur ambiwalentnych (Białystok i Shapero 2005), sortowaniu kart (Białystok i Martin 2004), rozumieniu perspektywy słuchacza i odpowiedniej reakcji na prośbę (Fan i inni 2015) czy zrozumienia polecenia zakłóconego hałasem (Filippi i inni 2014).

Badania eksperymentalne, w których dzieci dwujęzyczne wypadły lepiej niż jednojęzyczne są pozornie bardzo różne, mają jednak ważny wspólny mianownik. Wszystkie wymagają doskonałej **kontroli poznawczej**, czyli zaangażowania pewnych kontrolnych funkcji mózgu. Aby je wykonać trzeba wyhamować wykonywanie jednego typu zadania i zabrać się za inne (elastyczność), wyhamować patrzenie z własnej perspektywy i przyjąć perspektywę innej osoby (empatia), wyhamować nieistotny szum i skupić się na zrozumieniu komunikatu (funkcjonowanie w hałasie). Dwujęzyczni są w tym lepsi dlatego, że ci z nich, którzy często używają swoich języków muszą też często używać mechanizmów kontroli poznawczej. Aby używać dwóch lub więcej języków, osoba dwujęzyczna musi zdecydować, którego z nich użyje i skutecznie wyhamować niepotrzebny język, by mówić w języku drugim (hamowanie, elastyczność). Musi też wyłowić słowa i zdania w jednym języku spomiędzy słów i zdań w innym języku (lepsze rozumienie w hałasie). A zatem przebywanie w kontekście dwujęzycznym/ wielojęzycznym i żonglowanie językami wspomaga mechanizmy kontroli

poznawczej, co skutkuje łatwiejszym naprzemiennym wykonywaniem różnych zadań. Można to przedstawić na schemacie (Rys. 1).

RYSUNEK 1. Mechanizm powstawania poznawczych skutków dwujęzyczności



Istnieją też **językowe konsekwencje dwujęzyczności** uczniów. Jeśli chodzi o „kamienie milowe” (główne stadia) rozwoju językowego, dzieci znające więcej niż jeden język rozwijają się podobnie do dzieci jednojęzycznych. W przypadku umiejętności cząstkowych dwujęzyczność jednak ma pewną specyfikę. Dzieci dwujęzyczne mają na przykład mniejszy zasób słownictwa w każdym języku w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi (Białystok i inni 2010). Mogą też rozwijać pewne struktury składniowe później niż dzieci jednojęzyczne (Nicoladis 2006). Zdarza się im mówić z wyraźnym akcentem w obu swoich językach (Wrembel i inni 2018) oraz je mieszać. Specyfiki tej absolutnie nie należy jednak traktować jako zaburzenia (Genesee i Nicoladis 2006, Wodniecka i Haman 2013) i wiemy to z wielu badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich trzydziestu lat, których obszernie omówienie po polsku znajdziemy u Wodnieckiej (2011) oraz Wodnieckiej i Haman (2013). Kompleksowe porównanie umiejętności składniowych, słownictwa, fonologii i dyskursu dla polskich dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych na progu edukacji szkolnej znajdziemy u Haman i innych (2017).

Spójrzmy na przykład. Uczniowie dwujęzyczni mają mniejsze słownictwo w każdym z języków w stosunku do uczniów jednojęzycznych w tym samym wieku. Można to zaobserwować dając dzieciom test, w którym mają wskazać jeden z czterech obrazków, odpowiadający słowu wypowiedzianemu przez badacza. W badaniach Białystok i in. (2010) prowadzonych w Kanadzie, przebadano w sumie 1738 dzieci w wieku od 3 do 10 lat mówiących po angielsku, w tym jednojęzycznych i dzieci emigrantów

z różnych stron świata, mówiących w szkole w języku angielskim. Wyniki badań pokazały, że dzieci jednojęzyczne znają więcej angielskich słów niż ich dwujęzyczni rówieśnicy i to we wszystkich grupach wiekowych. Jednak, co ważne, grupy dzieci nie różniły się, gdy porównano tylko słownictwo związane z kontekstem szkolnym. Jak twierdzą Wodniecka i Haman (2013: 4), *oznacza to, że znajomość słownictwa jest ściśle związana z możliwościami poznania i używania określonego materiału językowego (w szkole lub w domu), a nie wynika z dwujęzyczności jako takiej*. Uczniowie dwujęzyczni nie są więc „głupsi” czy mniej rozwinięci od jednojęzycznych, a jedynie używają swoich języków do różnych celów. Mieli też mniej różnorodnego i długotrwałego kontaktu z danym językiem (mniej tzw. osłuchania). Dlatego, jeśli dzieci dwujęzyczne znajdują się polskiej w szkole lub przedszkolu, trzeba pomóc im opanować słownictwo i wyrażenia niezbędne dla zrozumienia lekcji.

### Dwujęzyczność w polskiej szkole: kto i gdzie?

Dwujęzyczność w Polsce wciąż nie jest zjawiskiem powszechnym, choć spotykamy się z nią u uczniów znacznie częściej niż jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy przeważająca większość dzieci wychowywała się w domach, w którym mówiono tylko w języku polskim. Warto jednak pamiętać, że do lat 40-tych XX wieku Polska była krajem wielonarodowym i wielojęzycznym. Jednojęzyczność, którą znamy, była skutkiem polityki językowej i edukacyjnej za czasów komunizmu, a wcześniej II wojny światowej oraz czystek etnicznych i przesiedleń (Komorowska 2014). Przyjrzyjmy się zatem, które grupy dzieci w Polsce możemy nazwać dwu- i wielojęzycznymi.

- **Dzieci z polskich dwujęzycznych szkół i przedszkoli.** Ta najbardziej pożądana i reklamowana wielojęzyczność dotyczy języków o wysokim prestiżu, np. angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego. Jest skutkiem edukacji dwujęzycznej (np. CLIL, czyli zintegrowanie kształcenie przedmiotowo językowe; Wolff i Otwinowska 2010), szeroko promowanej jako inwestycja w przyszłość dziecka. W szkołach i przedszkolach dwujęzycznych uczą się też dzieci obcokrajowców przebywających w Polsce. Dwujęzyczna edukacja w językach prestiżowych jest dość elitarna, często płatna, stać na nią dobrze sytuowaną część społeczeństwa (Otwinowska i Foryś 2017). Do renomowanych szkół państwowych (na przykład liceów z przedmiotami nauczonymi w językach obcych) wprowadzane są dodatkowe egzaminy z języka obcego.
- **Dzieci z mniejszości narodowych i etnicznych.**

Dzieci z mniejszości białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, armeńskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej, jak również Łemkowie, Karaimowie i Kaszubi mają prawo do edukacji w językach mniejszościowych (Eurydice 2014). Wiele z nich uczących jest na poziomie szkoły podstawowej, lecz szkoły średnie kształcące w tych językach należą już do rzadkości. Dzieci dwujęzyczne z tym językami są „wchłaniane” przez szkoły z językiem polskim, który jest językiem większości (Komorowska 2014).

- **Dzieci dwujęzyczne z językiem romskim.** Romowie mają odrębny język i kulturę. Dzieci romsko-polskie często nie uczestniczą w edukacji przedszkolnej, nie dostają wsparcia językowego w domach, mogą nawet nie znać swoich polskich imion, gdyż w rodzinach nazywane są imionami tradycyjnymi. Odmienność antropologiczna i obyczajowa Romów sprawia, że szkoła z językiem polskim budzi w nich obawy o utratę tożsamości. Dlatego dzieci romsko-polskie często trafiają do szkół z bardzo słabą znajomością języka polskiego i kultury, co niestety często skutkuje błędną diagnozą dotyczącą ich możliwości intelektualnych. Raport na temat rozwoju poznawczego i językowego dzieci romskich mieszkających w Polsce (red. Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska 2011) wskazuje, że ponad 50 proc. takich dzieci posiadających orzeczenie ze względu na niepełnosprawność intelektualną zostało błędnie skierowanych do szkół specjalnych ze względu na nieznaną im języka i kultury polskiej oraz ze względu na brak zrozumienia ich dwujęzyczności ze strony badających (<http://www.stowarzyszenie.romowie.net>).
- **KODA czyli słyszące dzieci niesłyszących rodziców** (ang. *Kids/Kid of Deaf Adults*). Ponad 90 proc. głuchych rodziców ma słyszące dzieci. W Polsce język migowy nie jest uznawany za język mniejszości, inaczej niż w wielu krajach Europy. Jednak KODA to dzieci dwujęzyczne o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podobnie jak inne dzieci dwukulturowe. Mogą zmagać się z problemami z językiem polskim lub z nadmiernymi obciążeniami, pełniąc rolę tłumacza i przewodnika niesłyszących rodziców. Bywają też tłumaczami w kontakcie szkoła – rodzice. O ile kuratoria prowadzą ewidencje uczniów niesłyszących, dzieci KODA jako grupa o specjalnych potrzebach są niewidoczne dla polskiego systemu edukacji (<http://www.codapolska.org>).
- **Dzieci imigrantów.** Dzieci dwujęzyczne w Polsce to także imigranci z Ukrainy, Rosji, Kazachstanu, Czeczenii, Wietnamu, czy Chin. Często znają język



polscy tylko w stopniu podstawowym, co powoduje, że nie radzą sobie na lekcjach. Niestety, nie ma programów kształcenia dla uczniów ze słabą znajomością polskiego. Nie ma też przepisów określających, jak oceniać uczniów, którzy przyjechali z zagranicy. Często oceniani są tak samo jak dzieci jednojęzyczne, mimo że nie mają szansy zrozumieć poleceń (Szybura 2018). Wiele zależy od szkół i od samorządów, które z edukacją obcokrajowców muszą sobie radzić same, np. poprzez organizację dodatkowych lekcji adaptacyjnych.

- **Dzieci powracające, młodzi reemigranci.** Liczba dzieci powracających wraz z rodzicami z zagranicy jest trudna do precyzyjnego określenia, MEN nie zbiera tego rodzaju danych, jednak jest to kilka tysięcy uczniów (Grzymała-Moszczyńska i inni 2015). Dzieci polskie, które wychowywały się za granicą często nie radzą sobie na lekcjach po polsku, brakuje im na przykład znajomości słownictwa specjalistycznego (np. mszaki, powstanie). Dzieci polsko-angielskie, których jest najwięcej, przyzwyczajone są do tego, że każdy ich wysiłek w szkole brytyjskiej był nagradzany, są przyzwyczajone do wyrażania własnej opinii, wchodzenia w polemikę z nauczycielem. W szkole polskiej mają problemy i z językiem i z zachowaniem nieadekwatnym do polskiej rzeczywistości szkolnej (Grzymała-Moszczyńska i inni 2015).

Podsumowując, uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni pojawiają się w polskich szkołach w dwóch kontekstach. Jednym z nich jest kontekst formalny, czyli *edukacja dwujęzyczna* (np. CLIL), gdzie nauczane są języki prestiżowe (angielski, niemiecki, francuski, włoski). Taka edukacja jest społecznie pożądana i często dostępna tylko dla dzieci z zamożnych rodzin. Edukacja dwujęzyczna dostępna jest też dla niektórych dzieci w językach

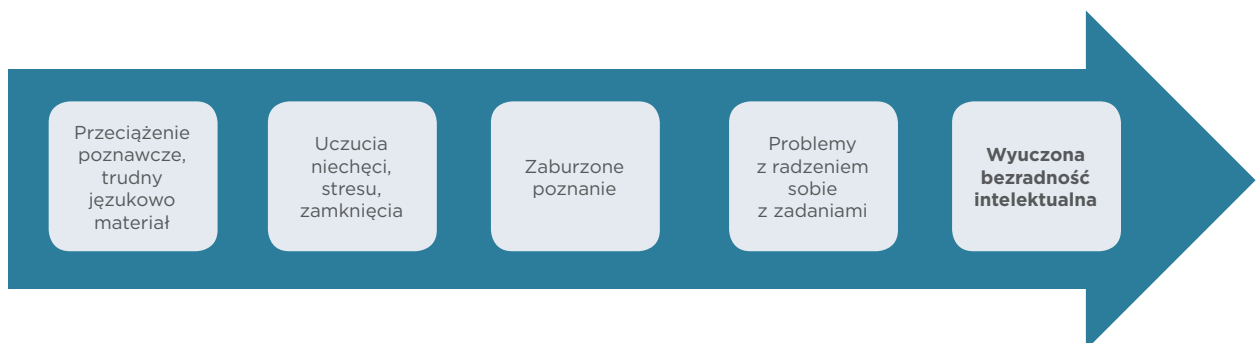
mniejszości, jednak nie na wszystkich etapach edukacyjnych. W drugim kontekście, naturalnym, dwujęzyczność uczniów pojawia się poprzez **kontakt dziecka ze społeczeństwem** mówiącym językiem innym niż język domowy/mniejszościowy dziecka oraz w związku z **migracją**. W tym wypadku dwujęzyczność nie jest celem, ale efektem ubocznym, a język domowy może mieć niski prestiż w stosunku do języka społecznego/większościowego.

### Co jest trudne w szkole dla dzieci dwujęzycznych?

W tekście w JOwS sprzed dwóch lat Szybura (2016) podaje kilka rodzajów trudności jakie dzieci dwujęzyczne przeżywają w polskiej szkole. Po pierwsze, uczniowie z doświadczeniem migracji mogą mieć trudności w nauce przedmiotów, otrzymywać niskie oceny i słabe wyniki egzaminów, co jest konsekwencją braku odrębnych kryteriów oceniania dzieci dwujęzycznych. Po drugie, takim dzieciom trudniej komunikować się z rówieśnikami i pracownikami szkoły, a to może skutkować problemami z integracją w grupie rówieśniczej, trudnościami wychowawczymi i zaburzeniami emocjonalnymi. Wspólnym mianownikiem tych trudności są problemy z językiem polskim jako narzędziem codziennej komunikacji, nauki i rozwoju.

Warto tu zaznaczyć, że wbrew pozorom, trudności napotykają nie tylko dwujęzyczne dzieci migrantów, ale też dzieci w prestiżowych szkołach dwujęzycznych, w których uczestniczą w zajęciach po angielsku. Jak pokazały Otwinowska i Forys (2017), mają na to wpływ czynniki językowe (słabsza znajomość języka wykładowego), czynniki afektywne (stres, niechęć do trudnych zadań w języku obcym) i czynniki kognitywne (zaburzona uwaga i przetwarzanie informacji spowodowane stresem). Układają się one w ciąg przyczynowo-skutkowy prowadząc u części

RYSUNEK 2. Mechanizm prowadzący do bezradności intelektualnej u dziecka, które ma kłopoty z językiem wykładowym.



dzieci do wyuczoney bezradności intelektualnej (jak pokazano na Rys. 2).

Pojęcie bezradności intelektualnej (Sędek 1995) dotyczy zaburzeń poznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych wywołanych kontaktem z sytuacją, gdy mimo wzmoczonego wysiłku intelektualnego, uczeń traci możliwość wpływania na bieg zdarzeń, bo próby nauki nie przynoszą oczekiwanych wyników. W wypadku dzieci dwujęzycznych trudny językowo materiał i brak postępu w rozwiązywaniu problemów pomimo intensywnego wysiłku intelektualnego („walenie głową w mur”) doprowadza do wyczerpania poznawczego: pogorszenia wykonywania złożonych zadań („pustka w głowie”), zaniku kreatywności i motywacji wewnętrznej, czyli zaprzeczenia tego, czym powinna być edukacja dwujęzyczna dla dzieci.

Aby sprawdzić co jest trudne dla dzieci dwujęzycznych w szkole i co może wywoływać bezradność intelektualną na lekcjach CLIL, Otwinowska i Foryś (2017) zbadały dwujęzyczne dziesięciolatki i jedenastolatki uczące się w prestiżowej szkole przyrody i matematyki po angielsku. Jednym z narzędzi (obok skali bezradności intelektualnej) był kwestionariusz z pytaniami otwartymi, gdzie dzieci mogły same napisać, co jest dla nich łatwe lub trudne na lekcjach przedmiotów w języku obcym. Kwestionariusz zachęcał dzieci do dokończania zdań dotyczących ich pozytywnych i negatywnych odczuć związanych z lekcjami przedmiotów w języku obcym. Poniżej widać dwa fragmenty ze 140 przeprowadzonych kwestionariuszy. Można zauważyć, co dzieci mówiły o zadaniach, które były dla nich trudne i językowo (po angielsku) i intelektualnie (matematyka i przyroda).

**Uczeń 4a8:** [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *wszystko z paroma wyjątkami*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie łatwe] *bardzo mało rzeczy, wolę się uczyć po polsku*; [Podobają mi się takie tematy jak:] *w ogóle prawie nic*; [Ten temat nie był ciekawy/fajny/użyteczny, bo] *nie podobają mi się, bo ich nie lubię*, [Ten temat był trudny bo] *nie umiem dobrze angielskiego 90 proc. nie rozumiiałem*; [Co ci jeszcze przychodzi do głowy?] *Nie nawidzę angielskiego!*

**Uczeń 4b15:** [Na przyrodzie po angielsku jest dla mnie trudne] *zapamiętanie niektórych rzeczy i skupienie się, zrozumienie pojęć; chciałbym, żebyśmy więcej rozmawiali po polsku i zwolnić trochę z szybkością kolejnych tematów*; [Na matematyce po angielsku jest dla mnie trudne] *to, że cały czas pędzimy z następnym tematem*; [Co ci jeszcze przychodzi do

głowy] *nie przepadam za językiem angielskim, więc te lekcje mnie NUDZA*.

Widać, że przez problemy z językiem u tych dzieci występują objawy stresu i niechęci do trudnych zadań w języku obcym, co przekłada się na brak uwagi i przetwarzania informacji. Na podstawie powyższego przykładu możemy wnioskować, jakie trudności mogą przeżywać dzieci migrujące, które przybywają do polskich szkół nie znając dobrze (lub wcale) języka polskiego. Jeśli dodatkowo nie otrzymują wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli i rówieśników, ich doświadczenia szkolne mogą prowadzić do zaburzeń poznawczych.

Dlaczego dzieci dwujęzyczne mają trudności z nauką w języku szkolnym, jak w wypadku dzieci uczących się metodą CLIL? Dlaczego dzieci i młodzież reemigrujący do Polski, nawet gdy nieźle po polsku mówią, mają problem z nauką w tym języku? Dobrze opisał to Cummins (1979), który od lat 70-tych XX w. zajmował się zagadnieniami edukacji dzieci dwujęzycznych. Badacz zauważył (Cummins 1979, 2000), że istnieje różnica między użyciem języka w rozmowie potocznej i użyciem języka do celów nauki. Według niego w rozmowie potocznej używamy podstawowych umiejętności komunikacyjnych, czyli BICS (ang. *Basic Interpersonal Communication Skills*). BICS to taki „język z podwórka” używany w rozmowie, który jest zależny od kontekstu, gestów, mowy ciała, słowem – łatwy do zrozumienia i użycia. Z kolei na lekcjach w szkole używamy języka do celów nauki, czyli CALP (ang. *Cognitive Academic Language Proficiency*). CALP, czyli „język ze szkoły” ma trudniejsze słownictwo i trudniejszą składnię od języka potocznego (np. strona bierna, okresy warunkowe). Często dotyczy abstrakcyjnych przedmiotów i pojęć i nie jest osadzony w kontekście. Jest to język związany z umiejętnościami kojarzenia faktów i wyrażania tego w mowie, tworzeniem hipotez, ocen, formułowaniem wniosków, uogólnień i predykcji, np. *jeśli zwiększylibyśmy ten kąt o 5 stopni, wtedy uzyskalibyśmy...* Tego języka rzadko uczymy w szkole, zakładamy, że dzieci go przyswoją w trakcie nauki, również w wypadku edukacji dwujęzycznej. A to właśnie użycie języka typu CALP sprawia największe trudności uczniom i to o rozwój języka do celów nauki powinni zadbać nauczyciele przedmiotów uczący dzieci dwujęzyczne (Otwinowska i Foryś 2017). Sporym grzechem polskiej edukacji dwujęzycznej jest brak dbałości o nauczanie CALP, czyli rzucanie dzieci (i nauczycieli) na głęboką wodę, bo jakoś sobie poradzą. Niestety, nie zawsze sobie radzą, a źle przygotowane nauczanie dwujęzyczne, podobnie jak brak pomocy dziecku dwujęzycznemu w edukacji po polsku, może powodować u dzieci sporą frustrację, a nawet symptomy bezradności

intelektualnej.

### Dwujęzyczność w polskiej szkole: co mogą zrobić nauczyciele?

Nauczyciele często czują się zagubieni w postępowaniu z uczniami dwujęzycznymi i cudzoziemcami, którzy słabo mówią po polsku. Trudno ich za to winić, bo zagadnienia wielojęzyczności nie są dostatecznie poruszane ani w procesie kształcenia nauczycieli przedmiotów, ani nauczycieli języków. Co mogą zatem zrobić nauczyciele, by pomóc uczniom dwujęzycznym lub z doświadczeniami migracji, aby ich rozwój w polskiej szkole był harmonijny? Na pewno nie powinni doszukiwać się zaburzeń językowych w objawach typowego rozwoju dwujęzycznego (dzieci dwujęzyczne nie są „głupsze”), porównywać dzieci dwujęzycznych i tych z doświadczeniem emigracyjnym do dzieci jednojęzycznych ani namawiać rodziców do zarzucenia dwujęzycznego wychowania. Wręcz przeciwnie, opiekunom dzieci należy pokazywać zalety dwujęzyczności i podkreślać wagę wszystkich języków dla osiągnięcia zysków z niej płynących.

Innymi słowy, nauczyciele powinni współpracować z rodzicami i wspierać ich w budowaniu właściwego otoczenia językowego dziecka. Warto brać tu przykład z takich krajów jak Wielka Brytania, gdzie dwujęzyczność dzieci w szkołach jest powszechna i gdzie wypracowano metody pracy wspomagające dziecko w kontakcie z językiem szkolnym. Poniżej przedstawiam kilka praktycznych pomysłów.

#### Jak pomóc dziecku zaadaptować się w klasie?

- Na początku warto przedstawić dziecko innym uczniom, zbudować wokół niego **przyjazną atmosferę**. Niech inni uczniowie podadzą mu rękę, przywitają się.
- Jeśli jest to dziecko z doświadczeniem migracji, można pokazać uczniom na mapie miejsce, z którego pochodzi. Można też poprosić, aby dziecko powiedziało kilka słów w swoim języku (nieważne, czy jest to zrozumiałe).
- Można znaleźć uczniowi **kolegę/koleżankę do pracy w parze**. Powinno być to traktowane jako wyróżnienie dla ucznia polskiego, a nie kara! Taki pomocnik, będzie dodatkowo tłumaczył niektóre terminy, pomagał w zrozumieniu zadań. Warto też prosić uczniów o pomoc w zaadaptowaniu się nowego kolegi/koleżanki w klasie.
- Należy **doceniać ucznia** i chwalić jego/jej postępy! Nasi nauczyciele rzadko chwalą uczniów, raczej więcej od nich wymagają. Może być to szokiem dla dzieci przyzwyczajonych do innych metod pracy.

Tymczasem warto docenić nawet najmniejsze starania ucznia.

- Należy przy tym pamiętać, że przynajmniej na początku w ocenach nie można uczniów dwujęzycznych (migrantów, reemigrantów) traktować tak samo jak uczniów polskich. Z pewnością nie będą w stanie napisać np. odpowiedzi do zadania (ale tylko sam wynik), czy zapisać wszystkiego używając bezbłędnej ortografii.

#### Jak ułatwić dziecku zrozumienie materiału?

W wypadku uczniów młodszych, w klasach I-III można użyć gotowych, darmowych materiałów do pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym (Pamuła-Behrens i Szymańska 2017). Są one komplementarne do obowiązujących w szkole podręczników. W przypadku uczniów starszych warto skorzystać z metod używanych w edukacji dwujęzycznej CLIL, czyli uczyć razem i treści przedmiotowych i języka polskiego. Zasady CLIL są tu dość proste i intuicyjne.

- Przede wszystkim, szukamy **słów kluczowych** dla zrozumienia lekcji (np. *okrąg, promień, cięciwa*) i uczymy ich dziecko przed lekcją. To da dziecku poczucie bezpieczeństwa i lepszą orientację w temacie.
- Wprowadzamy słowa **w kontekście**, ćwiczymy. Sama sucha lista słów nie pomoże w zrozumieniu. Warto zatem dać przykłady zdań z użytym słowem, pokazać w kontekście obrazka, a potem poprosić dziecko o samodzielne użycie słów i zwrotów w zdaniach.
- Dajemy dzieciom dwujęzycznym **zadania prostsze językowo** niż reszcie klasy. Piszemy dla nich krótsze zdania, unikamy zdań złożonych, strony biernej, rzadkich konstrukcji. Wspomagamy te zadania wizualnie, używamy pomocy naukowych i rysunków, które ułatwią zrozumienie.
- Dajemy dzieciom **zadania modelowe i przykłady**. Zamiast tłumaczyć skomplikowane pojęcie, lepiej pokazać na przykładzie. Używamy technik aktywizujących, aby dziecko zaczęło używać danego słowa lub zwrotu pracując w parze z kolegą/ koleżanką.
- Doceniamy pracę dziecka i chwalimy jego/jej postępy.

#### Jak pomóc dziecku utrwalić materiał?

- Przygotowujemy **zestaw słów/zwrotów** do nauczania się w domu.
- Prosimy ucznia o **opowiadanie/pisanie** według przykładu.
- Prosimy rodzica, o ćwiczenie z dzieckiem słów i zwrotów **w obu językach**.

### Zakończenie: nauczyciele języków obcych na pomoc!

Wielojęzyczność dzieci niesie za sobą wiele korzyści, ale też wiele wyzwań dla rodzin, samych uczniów i ich nauczycieli. Wielojęzyczni wymagają rzetelnej pracy nad rozwojem swoich języków. Dlatego jest ważne, aby uczniowie dwujęzyczni i wielojęzyczni, szczególnie ci z doświadczeniami migracji i reemigracji nie „rozpływali się” w systemie edukacji. Powinni dostać konkretne wsparcie od swoich nauczycieli i od swoich rodzin.

Nauczycielom przedmiotów powinni tu przyjąć w sukurs nauczyciele języków obcych. Choć kształcenie nauczycieli języków obcych wciąż przebiega zgodnie z tradycyjnymi wzorcami rozwoju kompetencji językowych i metodycznych, gdzie skupiamy się wyłącznie na języku docelowym (angielskim czy niemieckim), są oni jednak metodologicznie przygotowani do nauczania słownictwa i gramatyki każdego języka. Znają też metody prezentacji i ćwiczenia elementów językowych, używają metod aktywizujących, takie jak praca w parach czy ćwiczenia z luką informacyjną itp. W ich kształceniu coraz częściej kładzie się nacisk na pedagogikę wielojęzyczną, czyli podejście, które zakłada, że języków nie uczymy w izolacji i staramy się aktywnie wykorzystać znane uczniom języki, inne niż docelowy. Nauczyciele języków, lepiej niż przedmiotowi, rozumieją też procesy uczenia się języków i mają wiedzę metajęzykową ułatwiającą budowanie porównań między nimi. Dzięki takiej wiedzy i znajomości metodyki nauczania świadomi językowcy mogą stać się pomostem między wielojęzycznymi uczniami a nauczycielami przedmiotów i wspierać tych ostatnich w nauczaniu języka polskiego równoległe z przekazywaniem wiedzy przedmiotowej.

### BIBLIOGRAFIA:

- Bialystok E., Barac, R., Blaye, A., Poulin-Dubois, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), s. 485–508.
- Bialystok E., Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), s. 325–339.
- Bialystok, E., Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), s. 595–604.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Cook, V. (2007). The Goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? W: J. Cummins i Ch. Davison (red.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, s. 237–248.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, s. 121–129.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place. W: J. Cenoz i U. Jessner (red.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 54–83.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), s. 186–202.
- European Commission (2008). *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Communication of the European Commission: 1–15 [online][dostęp 23.06.2018] <[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf)>
- Eurydice (2014). *The System of Education in Poland*. Warsaw: FRSE.
- Fan, S., Liberman, Z., Keysar, B. i Kinzler, K. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science* 26(7), s.1090–1097.
- Filippi, R., i inni (2015). Bilingual children show an advantage in controlling verbal interference during spoken language comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), s. 490–501.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German Preschool and Primary School Bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* 37 (1), s. 91–122.
- Genesee, F., Nicoladis, E. (2006), Bilingual first language acquisition. W: E. Hoff i M. Shatz (red.), *Handbook of Language Development* (s. 45–67), Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in psychology* 83, s. 51–62).
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik-Marcinowska, J., i Szydłowska, P. (2015). *(Nie) łatwe powroty do domu?: funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Haman, E. i inni (2017). How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology* 8, s.1444.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges, *Language Teaching*, 41(1), s. 15–56.



- Kołaczek, M. i Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.) (2011). *Raport końcowy z projektu badawczego Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*. Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Komorowska, H. (2014). Analyzing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland. W: A. Otwinowska i G. De Angelis (red.) *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (ss. 19-31). Bristol: Multilingual Matters.
- Nicoladis, E. (2006). Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), s. 15-32.
- Otwinowska, A. (2015). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska, A., Foryś, M. (2017) They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(5), s. 457-480.
- Otwinowska, A. i inni (2018) Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [online] <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2018.1434124>.
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2017). *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik.[online] < [www.fundacjareja.eu](http://www.fundacjareja.eu)>.
- Recommendation R (1998). *Linguistic diversification*. 6 [online] [dostęp 23.06.2018] <[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804dda23)>.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Szybura, A. (2016). Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole* 1, s. 112-117.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. W: L. Wei (red.) *The Bilingualism Reader*. Routledge: London and New York, s. 3-25.
- Wodniecka, Z. (2011). Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością. W: I. Kurcz i H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Warszawa: Academica, s. 253–284.
- Wodniecka, Z. i Haman, E. (2013). Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia. W: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. Publikacja pokonferencyjna [online] < <http://www.euroemigranci.pl/dokumentacja.html>>.
- Wolff, D., i Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010). CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej. *Języki Obce w Szkole* 6, s. 7-13.
- Wrembel, M., Marecka, M., Szewczyk, J., i Otwinowska, A. (2018). The predictors of foreign-accentedness in the home language of Polish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, s. 1-18.
- [www.codapolska.org](http://www.codapolska.org) [dostęp 20.06.2018].

**DR HAB. AGNIESZKA OTWINOWSKA-KASZTELANIC**  
 Adiunkt w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się badaniami dwu- i wielojęzyczności u dzieci i dorosłych. Autorka programów nauczania i podręczników do nauczania języka angielskiego.