

Barbara Kyrca
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku

The bilingual child as a student with special educational needs.

The bilingual child's vocabulary: a case study

Abstract: The article aims at discussing the situation of a bilingual foreign child at a Polish school and the type of the educational, psychological and pedagogical support that it might receive. The article author proves such child to be a student with special educational needs due to its specific linguistic, social and psychological situation. Both theory and practice suggest that such child's educational success results above all from its mental vocabulary content. In the case of a bilingual student such vocabulary needs to be competently developed and stimulated.

Keywords: children's bilingualism, vocabulary, special educational needs, inclusive education

Wprowadzenie

W ostatnich latach w wyniku nasilenia się procesów migracyjnych obecność dzieci cudzoziemskich lub pochodzących z małżeństw mieszanych coraz wyraźniej zaznacza się w polskich realiach edukacyjnych. Dwu- czy wielojęzyczność uczniów przestaje więc być zjawiskiem marginalnym, a ich samych, ze względu na złożone uwarunkowania językowe, społeczne oraz psychologiczne, można postrzegać jako uczących się o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przyjęcie takiej perspektywy zmusza do refleksji nad rolą nauczycieli, terapeutów oraz rodziców w rozpoznawaniu potrzeb tej grupy uczniów i udzielaniu im koniecznego wsparcia. Obszarem wymagającym

szczególnej stymulacji jest zasób słownikowy dzieci dwujęzycznych, czego dowodzi przedstawione w niniejszym tekście studium przypadku Jurka¹, 6-letniego dwujęzycznego chłopca z Ukrainy, diagnozowanego na terenie jednej z krakowskich poradni.

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w polskiej szkole

Przez określenie *uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* należy rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które z różnych powodów mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych (zob. Karpińska-Szaj 2013). Trudności te mogą wynikać z różnych przyczyn, np. ze specyfiki funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, stanu zdrowotnego czy uwarunkowań środowiskowych.

Uważam, że do grona dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy włączyć także dzieci imigrantów, przedstawicieli mniejszości narodowych, dzieci z małżeństw mieszanych oraz dzieci Polaków powracających z zagranicy². Doświadczenie kontaktu z różnymi językami oraz kulturami, któremu często towarzyszy zmiana miejsca zamieszkania w młodym wieku, ma ogromny wpływ na dynamikę rozwoju dziecka i jego kompetencji językowej. Przyjmując, że dziecięca dwujęzyczność jest nie tyle darem „danym”, ile „zadaniem” do pielęgnowania i rozwijania, włączenie takich dzieci do grona uczniów o specjalnych potrzebach umożliwi nie tylko mówienie o idei wyrównywania ich szans edukacyjnych, lecz przede wszystkim jej urzeczywistnianie.

Sygnałem wskazującym na dostrzeżenie przez władze oświatowe tego problemu są zapisy najnowszego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach*³. Są one o tyle istotne, że zmieniają sposób rozumienia pojęcia „uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyj-

¹ Na potrzeby niniejszego artykułu imię chłopca zostało zmienione.

² Zob. też *Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 30 kwietnia 2013 r., poz. 532.

³ Zob. Rozporządzenie MEN z dn. 9 sierpnia 2017 r.

nymi”, umożliwiając dołączenie do tej grupy także dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Należy mieć nadzieję, że rozwiązanie to przyczyni się do wypracowania dobrych praktyk w udzielaniu takim dzieciom w placówkach edukacyjnych odpowiednio ukierunkowanej pomocy.

Rozwój leksykalny dzieci dwujęzycznych

Ze względu na wielowymiarowość zjawiska dwujęzyczności oraz niejednoznaczność omawianego fenomenu (zob. m.in. Weinreich 1974; Grosjean 1994; Lipińska 2003; Miodunka 2003; Wróblewska-Pawlak 2004; Kurcz 2007) ustalenie jego jednej, spójnej definicji jest dość kłopotliwe. Ponieważ obiektem mojego zainteresowania badawczego jest wybrane dziecko dwujęzyczne, w toku dalszego wywodu będę się zajmować bilingwizmem konkretnej jednostki, nie zaś wyizolowanym problemem dwujęzyczności (zob. Cieszyńska-Rożek 2012, 67–82). Na użytek przyjętej perspektywy badawczej pojęcie dwujęzyczności definiuję więc za Miodunką (2013, 69), który podkreśla, że jest to:

zespół różnych problemów językowych, psychologicznych i społecznych, które stają przed mówiącymi zmuszonymi do stosowania w jednej części komunikacji takiego języka, który nie jest akceptowany na zewnątrz (grupy), a w drugiej części – języka oficjalnego lub języka ogólnie akceptowanego.

Przyjmuję także, że kompetencje językowe, którymi legitymuje się jednostka dwujęzyczna w obu językach, nie muszą być takie same jak u osób jednojęzycznych, na co zwraca uwagę wielu badaczy (zob. Wróblewska-Pawlak 2004, 29–30). Kompetencje te podlegają bowiem zmianom, gdyż oba systemy dopasowują się do siebie podczas okresu przejściowego, a następnie stabilizują w określonej konfigurację językową. Dlatego też, opisując osobę dwujęzyczną, postrzegam ją jak Grosjean (2008, 13) – holistycznie, nie zaś jako połączenie dwóch jednostek jednojęzycznych. Zaproponowane spojrzenie na kompetencje językowe jest szczególnie istotne dla praktyki diagnostyczno-terapeutycznej, gdyż pozwala stymulować rozwój każdego z języków przez programowanie ich kolejnych obszarów na podstawie odpowiednio przeprowadzonej diagnozy oraz właściwie dobranej terapii (zob. Młyński 2012, 97–98).

W kontekście opanowywania języka, tak w przypadku jedno-, jak i dwujęzyczności, na szczególną uwagę zasługuje zjawisko rozwoju leksykalnego⁴.

Według Stefana Szumana (1968, 73), *słownik* jest „zbiorem sygnałów (czyli nazw), w których poszczególne zmysłowo lub uczuciowo odzwierciedlone elementy rzeczywistości figurują pod osobną nazwą”. *Słownik indywidualny* jest natomiast „tym zespołem wyrazów danego języka, który dana jednostka, zależnie od wieku, doświadczenia i wykształcenia sobie przyswoiła”.

Zbigniew Tarkowski z kolei, definiując to pojęcie, dodatkowo zwraca uwagę na znaczenie czynników, które warunkują rozwój leksykalny jednostki. Są to przede wszystkim inteligencja oraz sprawność systemowa. Badacz precyzyzuje więc, że *słownik*

to ogół wyrazów, którymi dysponuje dziecko w zależności od wieku, doświadczenia, inteligencji i sprawności językowej. (...) Słownik jest podstawowym składnikiem językowej sprawności systemowej, czyli kompetencji językowej. Polega ona na możliwości budowania nieograniczonej liczby poprawnych zdań z ograniczonej liczby słów (Tarkowski 2000, 4).

Zaletą powyższej definicji jest zwrócenie uwagi na potencjał tkwiący w słownictwie jako obszarze, którego wielkość znacząco wpływa na rozwój składni. Leksyka i składnia są bowiem ze sobą powiązane i opanowywane równocześnie w toku rozwoju językowego jednostki (Kielar-Turska 2001, 77). Im większy więc zasób słownictwa, tym większa możliwość tworzenia zdań urozmaiconych pod względem syntaktycznym, tym rozleglejsza zatem kompetencja językowa (zob. Dale i in. 2000; Dione i in. 2003).

Badacze, tacy jak Gopnik, Choi, Baumberger, wskazują z kolei na związki rozwoju słownika z rozwojem poznawczym jednostki, m.in. z myśleniem słowno-logicznym oraz przyczynowo-skutkowym (za: Haman i in. 2010, 23). Snow, Griffin i Burns (2005) potwierdzają natomiast istnienie wysokiej korelacji między wielkością zasobu słownictwa a umiejętnością czytania ze zrozumieniem, jednego z głównych czynników decydujących o sukcesie edukacyjnym ucznia.

Dziecko jednojęzyczne kończące 1. rok życia wypowiada jedynie pojedyncze słowa zbudowane z sylab otwartych. Około 18–20 miesięcy artykułuje mniej więcej 25 wyrazów, natomiast po ukończeniu 2 roku życia ma miejsce tzw. „wybuch słownictwa”. Dzieci mogą wówczas wypowiadać nawet 300–400

⁴ W niniejszym opracowaniu pojęcia *słownika*, *słownictwa*, *leksyki* będę traktować synonimiczne.

wyrazów, przy czym tempo opanowywania nowych jest uzależnione od indywidualnego rozwoju jednostki (Filipiak 2002, 108). W wieku 3 lat zwykle posługują się już one około 1000 wyrazów, w 5. roku podwajają zaś ten zasób. U progu wieku szkolnego ich znajomość słownictwa sięga średnio poziomu 4000 jednostek.

Zasób leksykalny dzieci dwujęzycznych jest trudny do zbadania, jak podkreśla bowiem Zurer Pearson (2013, 353) ta sama miara nie odzwierciedla jednakowej wiedzy w przypadku jednostki jedno- oraz dwujęzycznej. Badania wskazują jednak, iż dzieci dwujęzyczne posiadają na ogół większy zasób słownictwa biernego od swoich jednojęzycznych rówieśników, które z kolei górują nad nimi pod względem zasobności słownika czynnego.

Badacze twierdzą, iż osoby dwujęzyczne, które biegle posługują się J2, mają bezpośredni dostęp do językowych oraz konceptualnych magazynów pamięci w obydwu językach (zob. m.in. Świątek 2005, 6), przy czym na wczesnym etapie opanowywania J2 uzyskują do niego dostęp także poprzez tłumaczenie słownictwa z J1. Magazyn semantyczny, z którego mogą czerpać, komunikując się w każdym z języków, jest natomiast wspólny.

Rozwój słownika dziecka dwujęzycznego, podobnie jak i monolingwalnego, nie podlega okresowi krytycznemu; jego wzrost jest rozłożony w czasie i odbywa się przez całe życie. Zdolność do rozumienia i zapamiętywania słów w J2 jest jednak tym lepsza, im okres ekspozycji na język dłuższy, a możliwość interakcji werbalnej – częstsza.

Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych – studium przypadku Jurka

Biografia językowa Jurka⁵

Jurek pochodzi z rodziny ukraińskiej (urodził się w Użhorodzie). W chwili badania wraz z rodzicami mieszkał w Krakowie. Rodzice byli zadowoleni z pobytu w Polsce, chcieli zostać tu na stałe, jednak ze względu na pracę w międzynarodowej korporacji nie wykluczali przeprowadzki do innego państwa.

⁵ Biografię Jurka stworzono na podstawie wywiadu z mamą chłopca oraz dzięki rozmowie kierowanej z dzieckiem (zob. Miodunka 2016, 49–88).

Od momentu narodzin Jurek miał kontakt przede wszystkim z językiem rosyjskim (z ukraińskim rzadko). Po przyjeździe do Polski (w styczniu 2014 r.) przez pierwsze miesiące rodzice mówili do chłopca po słowacku, dopiero potem przeszli na polski. Obecnie porozumiewają się z nim po polsku i po rosyjsku.

Po przyjeździe do Polski oraz pójściu do publicznego, anglojęzycznego przedszkola w Krakowie Jurek zaczął nabywać polszczyznę w sposób naturalny – przez kontakt z rówieśnikami. Adaptacja w nowym środowisku przebiegła pomyślnie, a chłopiec – po krótkim okresie przystosowania, dzięki zanurzeniu w polskojęzyczne otoczenie – samoistnie zaczął posługiwać się językiem polskim. W jego sytuacji można więc mówić o naturalnym, sukcesywnym nabywaniu J2; językiem ojczystym, nadal dominującym w życiu Jurka, pozostaje rosyjski.

Chłopiec chętnie mówi po polsku poza domem, w domu natomiast chciałby cały czas mówić „w języku swoim”⁶, czyli w języku „jakiego kraju się urodziłeś”. Jurek jest więc świadomy, że posługuje się dwoma różnymi kodami. Zarówno polski, jak i rosyjski są mu „znajome”. Jest również otwarty na inne systemy komunikacji – sam przyznaje, że lubi mówić po angielsku (z tym językiem ma kontakt w przedszkolu). Indywidualne cechy Jurka, tj. otwartość, wysoki poziom gotowości komunikacyjnej, łatwość w nawiązywaniu interakcji werbalnych, jak również brak lęku przed nowymi osobami oraz szczelny filtr afektywny niewątpliwie sprzyjają nabywaniu języków (zob. Wróblewska-Pawlak 2013, 88–97). Cechy te, wpływające na akwizycję polskiego, zostały przeze mnie ustalone na podstawie wywiadu z jednym z rodziców, obserwacji własnej chłopca oraz rozmowy z psychologiem badającym go na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Psychologiczna diagnoza Jurka

Rodzice, motywowani chęcią uzyskania oceny dojrzałości szkolnej Jurka (m.in. dzięki sugestiom wychowawczyni z przedszkola), zwrócili się z prośbą o diagnozę psychologiczno-logopedyczną do jednej z krakowskich poradni. Miała im pomóc w podjęciu decyzji o posłaniu go do pierwszej klasy szkoły podstawowej lub o odroczeniu obowiązku szkolnego. W momencie badania chłopiec miał skończone 6 lat.

⁶ Przytoczono oryginalne wypowiedzi dziecka.

Badania psychologiczne⁷ pokazały, że rozwój poznawczy chłopca przebiega prawidłowo. Na wysokim poziomie jest przetwarzanie informacji (ich odbieranie, przechowywanie, przekształcanie i pozyskiwanie z otoczenia), a także percepcja oraz pamięć słuchowa. Jurek ma dobry zasób wiedzy ogólnej, bez trudu określa miejsca przedmiotów w przestrzeni, prawidłowo kategoryzuje obiekty według przyjętego klucza. Na wysokim poziomie kształtuje się też jego myślenie słowno-pojęciowe. Chłopiec ma jednak trudności w orientacji przestrzennej oraz koordynacji wzrokowo-przestrzennej. Na niskim poziomie jest też sprawność grafomotoryczna. Podczas badania pracował z dużą motywacją, choć w sytuacji zadaniowej miał trudności z koncentracją i łatwo się męczył. Mimo tego zawsze dążył do wykonania zadania.

Mocne strony Jurka dobrze prognozują na przyszłe lata edukacji szkolnej oraz nabywanie polszczyzny w warunkach naturalnych. Ograniczenia we wskazanych sferach nie mają związku z dwujęzycznością. Obszary, które wypadły słabiej, wymagają jednak ćwiczeń stymulujących.

Diagnoza logopedyczna – szacowanie zasobu leksykalnego

W poradni chłopca poddano także badaniom logopedycznym⁸, których ważną częścią było szacowanie zasobu słownika dzieci. Ze względu na związek rozwoju poznawczego z językowym jest ono cennym uzupełnieniem podstawowych badań psychologicznych, gdyż pomaga przewidzieć przebieg kształtowania się umiejętności czytania i pisania, jak również możliwe trudności w tym zakresie (zob. Hamań, Fronczyk, Miękiś 2010, 23). Wykrycie dysproporcji w obrębie zasobu leksykalnego oraz podjęcie wczesnej interwencji terapeutycznej może przyczynić się do ograniczenia trudności z nauką szkolną. Ocena zasobności słownika dzieci dwujęzycznych jest szczególnie istotna, gdyż w obrębie tego podsystemu bardzo często wypadają znacznie słabiej niż ich jednojęzyczni rówieśnicy⁹. Ich trudności bywają podobne

⁷ Wyniki diagnozy psychologicznej udostępniam dzięki życzliwości psychologa, który badał chłopca na terenie poradni.

⁸ Diagnoza chłopca była całościowa, tu przedstawiony został tylko jej fragment dotyczący słownika.

⁹ Moje doświadczenia zawodowe pokazują, że – obok niższej gotowości słownikowej – badane dzieci dwujęzyczne często mają niską kompetencję gramatyczną (zwłaszcza fleksję), a także kompetencję fonetyczno-fonologiczną.

do tych, jakie obserwuje się u dzieci jednojęzycznych z opóźnionym rozwojem mowy (Cieszyńska-Rożek 2013, 170). By trudności te przezwyciężać, potrzebują one stymulacji opartej na właściwie przeprowadzonej diagnozie.

Wyniki badań

W celu zbadania zasobu leksykalnego Jurka posłużyłam się *Testem Słownika Dziecka* Tarkowskiego¹⁰ (dalej: TSD). Jego zaletą jest normalizacja oraz możliwość odniesienia uzyskanych wyników do standardów, według których szacuje się poziom słownika polskich dzieci jednojęzycznych. Badania miały bowiem pokazać, na ile słownik Jurka jest zbliżony do zasobu jego polskich rówieśników (z którymi miał się znaleźć w szkole) oraz czy (a jeśli tak, to w jakich obszarach) wymaga dodatkowej stymulacji. W celu dokonania precyzyjniejszej oceny zasobu leksykalnego badanego dziecka wykorzystałam również podtest produkcji słów z *Testu Rozwoju Języka* Magdaleny Smoczyńskiej i in.¹¹ (dalej: TRJ). Bateria prób badawczych TRJ posłużyła do całościowej oceny kompetencji językowej oraz wybranych sprawności w języku polskim. Jednakże ze względu na ukierunkowanie niniejszego artykułu skupię się głównie na przedstawieniu analizy jakościowej podtestu dotyczącego słownika czynnego.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że rozwój słownika czynnego Jurka przebiega nierównomiernie i utrzymuje się na niskim poziomie. W podteście I TSD chłopiec uzyskał wynik przeciętny na

¹⁰ *Test Słownika Dziecka* jest przeznaczony do określenia wielkości czynnego zasobu leksykalnego polskich dzieci od 4. do 8. roku życia. TSD składa się z trzech podtestów (zob. Tarkowski 2010, 15–16). Wyniki uzyskane w podteście I (*Tworzenie słów podrzędnych*) świadczą o rozumieniu nazw nadrzędnych oraz o płynności słownej, czyli szybkości wymieniania słów należących do tej samej kategorii (tamże, 22). Podtest II (*Definiowanie pojęć*) ocenia systemową sprawność językową (dotyczy to doboru oraz łączliwości słów), po części również rozumienie wypowiedzi oraz inteligencję werbalną, gdyż aby odpowiedzieć na pytanie, badane dziecko musi je najpierw zrozumieć (tamże, 22–23). Podtest III natomiast (*Tworzenie słów nadrzędnych*) bada umiejętność uogólniania (od szczegółu do ogółu), nazywania oraz myślenia ukierunkowanego (tamże, 22). Wyniki uzyskane w TSD dostarczają więc informacji na temat ważnych aspektów rozwoju umysłowego i językowego badanego dziecka.

¹¹ TRJ jest przeznaczony dla dzieci w wieku od 4 do 8 lat (i 11 miesięcy). Służy do oceny poziomu rozwoju językowego dziecka co do rozumienia oraz produkcji mowy. Może go przeprowadzić psycholog, logopeda, w ostatnim czasie do testowania tym narzędziem dopuszczono również pedagogów. Narzędzie zawiera 6 podtestów, które sprawdzają rozumienie oraz czynne użycie określonych słów, konstrukcji składniowych, a także odmianę wyrazów oraz rozumienie dłuższych tekstów.

granicy z niskim, w podteście II – niski, jedynie w podteście III w miarę wysoki.

Jurek nie miał trudności z podawaniem słów podrzędnych (zob. tabela 1). Płynnie wymieniał te należące do wybranej kategorii, choć niekiedy brakowało mu precyzji w używaniu konkretnych wyrazów. Kiedy miał kłopot, podawał ogólne stwierdzenia lub wskazywał na funkcję danego przedmiotu bez przywoływania jego nazwy, co wyraźnie świadczy o lukach leksykalnych. W wypowiedziach Jurka dominowały rzeczowniki, wykazał się też znajomością sporej liczby czasowników, choć mylił niekiedy ich znaczenia (np. *ubrać się w zabawkę* zamiast *przebrać się za zabawkę*). W zdaniach pojawiały się też przyimki, jednak brakowało poprawności w ich użyciu (np. *jeżdżą w sklepy, myślą na jakiej pracy będą pracować*).

Tabela 1. Wyniki TSD – podtest I: tworzenie słów podrzędnych

| Powiedz: | Odpowiedzi Jurka: |
|----------------------------------|---|
| 1. Jakie znasz zabawki? | klocki, autka, gry planszowe, policja zabawkowa, traktory, auta, które jeżdżą i można na nich siedzieć |
| 2. Co robią dzieci? | bawią się, chodzą na plac zabaw/do przedszkola, uczą się, praktykują, myślą, na jakiej pracy będą pracować |
| 3. Jakie znasz kolory? | czerwony, żółty, zielony, biały, różowy, brązowy, kremowy, fioletowy, niebieski |
| 4. Czym można jeździć? | autem, motorem, tramwajem, autobusem |
| 5. Co robią rodzice? | sprzątają jedzenie, jeżdżą w sklepy, oddają dzieci do komnaty , gdzie mogą się bawić, chodzą do pracy |
| 6. Jakie są dzieci? | wesołe, smutne, obrażone, małe i duże |
| 7. Co znajduje się w mieszkaniu? | wszystko, na czym można siedzieć, oglądać, wszystko, czym można się bawić, gotować jedzenie |
| 8. Jacy są ludzie? | zły, dobre, smutne i więcej nic |
| 9. W co można się ubrać? | wszystko w co można się ubrać, można ubrać się w zabawkę |
| 10. Co się pije i je? | jedzenie i picie, herbata, soczek, piwo |

(opracowanie własne)

Duże trudności zaobserwowano natomiast w zakresie definiowania pojęć (zob. tabela 2). Tworzone definicje były ubogie pod względem strukturalnym oraz znaczeniowym, w wielu brakowało istotnych cech obiektu, co świadczy o niskiej kompetencji w doborze odpowiednich słów opisujących dane pojęcie. Dominowały definicje tautologiczne. Czasem chłopiec używał porównań, wskazując na inne, podobne obiekty; niekiedy wykorzystywał umiejętność uogólniania, by podać nazwę klasy nadrzędnej, w nielicznych przypadkach zwracał uwagę na funkcję przedmiotów.

Tabela 2. Wyniki TDS – podtest II: definiowanie pojęć

| Powiedz: | Odpowiedzi Jurka: | Rodzaj definicji: |
|------------------------------|---|--|
| 1. Co to jest piłka? | To jest piłka. | definicja tautologiczna |
| 2. Co to są sanki? | To są sanki, to samo, co łyżwy. | definicja tautologiczna, próba porównania ze względu na funkcję |
| 3. Co to jest śniadanie? | To śniadanie, jeszcze jedzenie. | definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna |
| 4. Co to jest mleko? | To jest mleko i jeszcze picie i tak zawsze. | definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna |
| 5. Co to jest czapka? | To jest czapka, ubranie. | definicja tautologiczna, element definicji opisowej: klasa nadrzędna |
| 6. Co to jest kuchnia? | To jest kuchnia. | definicja tautologiczna |
| 7. Co to jest farba? | To jest farba, rysuje się farbą. | definicja tautologiczna, wskazanie na funkcję |
| 8. Co to jest czoło? | To jest czoło. | definicja tautologiczna |
| 9. Co to jest lato? | To jest lato. | definicja tautologiczna |
| 10. Kto to jest krasnoludek? | To jest grzyb, który umie chodzić. | definicja funkcjonalna, element porównania |

(opracowanie własne)

Z tworzeniem klas nadrzędnych Jurek radził sobie dobrze (zob. tabela 3). Znal podstawowe kategorie nadrzędne rzeczowników. Nieco problemów miał z czasownikami, wtedy – przez skojarzenie – podawał rzeczownik. Gdy nie znalazł nazwy, używał wyrazów z języka rosyjskiego, które kojarzyły mu się z danym pojęciem (np. *komnata* jako określenie pokoju, *technika* jako pojazd). Tworzył neologizmy (np. *ścierarka – to jest taki samochód, która sam wszystko nypuka, może umyć*). Poprawne w wielu przypadkach podawanie nazw klasy nadrzędnej świadczy o dobrej sprawności w zakresie myślenia ukierunkowanego od ogółu do szczegółu.

Tabela 3. Wyniki TDS – podtest III: tworzenie słów nadrzędnych

| Jak można nazwać jednym słowem? | Odpowiedzi Jurka: |
|---------------------------------|-------------------|
| 1. lalkę, piłkę, klocek | zabawki |
| 2. rower, samochód, traktor | technika |
| 3. chleb, cukier, zupę | jedzenie |
| 4. sok, herbatę, kawę | picie |

| | |
|------------------------------|---|
| 5. sukienkę, buty, spodnie | ubranie |
| 6. pokój, kuchnię, łazienkę | komnate |
| 7. czerwony, biały, czarny | kolory |
| 8. pisze, czyta, liczy | książki |
| 9. rusza, skręca, hamuje | samochody |
| 10. zamiata, ściera, wyrzuca | ścierarka – to jest taki samochód, która sam wszystko wypuka, może umyć |

(opracowanie własne)

Analiza jakościowa podtestu TRJ sprawdzającego słownik czynny uzupełniła informacje o stanie zasobu leksykalnego Jurka. Dane zebrane podczas badania potwierdzają ograniczony rozmiar słownika, w którym rozumienie bierne przewyższa czynne użycie odpowiednich słów pasujących do kontekstu wypowiedzi. W zebranej próbce mowy zaobserwowano też zjawisko mieszania kodów: bywa, że do wypowiedzi w języku polskim chłopiec wtrącał słowa z rosyjskiego (np. *skacze na botucie/skacze na trampolinie, arborret/kusza, komnate/pokoje*). Znal nazwy wybranych obiektów, ale tylko w języku ojczystym, wtedy mówił: „nie pamiętam, jak po polsku, wiem, jak po ruskim”. Jeśli miał trudności z przywołaniem danego słowa z pamięci, mówił: „nie pamiętam tego”. Nazywając ilustracje, posługiwał się opisami słownymi oraz omówieniami, np. weterynarz – *to doktor i pies*, doi – *mleko zbiera z krony*, trzepie – *nypukima dynan*. Używał słów mało precyzyjnych, stosując w ich miejsce pojęcia ogólne (np. zamiast *żagiel – flaga*, zamiast *dzięciol – ptak*).

Wsparcie dla Jurka – propozycje dobrych praktyk

Podstawą pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest właściwie przeprowadzona diagnoza (zob. Karpińska-Szaj 2015, 190–191), wszelkie formy indywidualizacji powinny bowiem opierać się na rzetelnym rozpoznaniu mocnych oraz słabych stron dziecka, co pozwala zaplanować zakres oraz formy działań wspierających.

Przeprowadzone badania psychologiczno-logopedyczne w przypadku Jurka wykazały deficyty w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, trudności na płaszczyźnie emocjonalnej (głównie koncentracja uwagi). Na płaszczyźnie językowej natomiast stwierdzono zjawiska typowe dla rozwoju mowy dziecka znajdującego się w sytuacji dwujęzyczności, tj. trudności z przywo-

laniem danego słowa z pamięci, mieszanie kodów, przełączanie się z jednego języka na drugi, a także interferencje leksykalne oraz fonetyczne. Odnotowano także luki leksykalne wpływające na tworzenie wypowiedzi poprawnych pod względem morfologicznym i składniowym. Ze względu na deficyty w obszarach istotnych dla dojrzałości szkolnej zasugerowano мамie pozostawienie dziecka w oddziale przedszkolnym na kolejny rok w celu wyrównania jego szans edukacyjnych.

Mimo iż diagnoza psychologiczno-logopedyczna Jurka nie wykazała poważnych dysfunkcji rozwojowych, to ze względu na dwujęzyczność chłopcu zaproponowano wsparcie logopedyczne na terenie poradni. Celem zajęć miało być poszerzanie zasobu leksykalnego dziecka, zwłaszcza słownictwa czynnego¹², a także ćwiczenie tworzenia samodzielnych wypowiedzi poprawnych pod względem logicznym, gramatycznym i stylistycznym (ze szczególnym uwzględnieniem fleksji liczebnika, rzeczownika i czasownika) oraz w tworzeniu krótkich opisów słownych, np. definicji pojęć, zagadek¹³. Z powodu uboższego zakresu słownika zasugerowano również potrzebę objęcia dziecka dodatkowymi zajęciami z języka polskiego na terenie przedszkola¹⁴, ze względu natomiast na deficyty percepcyjno-motoryczne – zajęciami o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym.

Psycholog z kolei zalecił, by rodzice wykonywali w domu ćwiczenia poprawiające sprawność grafomotoryczną oraz funkcje wzrokowe Jurka (są to umiejętności potrzebne do opanowania sprawności czytania oraz pisania). W opinii psychologiczno-logopedycznej sporządzonej na prośbę mamy zostały również zawarte wskazówki dla wychowawczynie pracującej z Jurkiem w grupie przedszkolnej; zwrócono w niej uwagę na potrzebę stosowania

¹² Pomocna w poszerzaniu bazy leksykalnej Jurka może być praca ze słownikiem obrazkowym dla obcokrajowców (zob. Seretny 2003) oraz wykorzystanie urozmaiconych technik poszerzania zasobu leksykalnego (zob. Seretny 2015) oraz memory logopedyczne z Wydawnictwa Komlogo.

¹³ Przykłady ćwiczeń logopedycznych, które z powodzeniem można wykorzystać w pracy z dzieckiem dwujęzycznym, znaleźć można w pracy Kyrca i Mikulskiej (2017).

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. nie przewiduje dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego dla dzieci na etapie przedszkolnym, ale takie dziecko może otrzymać wsparcie językowe w postaci zajęć logopedycznych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co reguluje aktualnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. Takie zajęcia są bardzo istotne, bowiem im wcześniej dziecko dwujęzyczne będzie mogło doskonalić kompetencję językową w języku szkolnej edukacji, tym łatwiejszy start będzie ono miało na kolejnym etapie nauki (zob. także Jedryka 2015).

częstych pochwał, a także na umożliwienie mu wolniejszego wykonywania prac manualnych.

Edukacja włączająca a dziecko dwujęzyczne w polskiej szkole

Problematyka edukacji włączającej coraz częściej jest podejmowana w dyskursie pedagogicznym¹⁵. Wynikiem jej stosowania ma być, między innymi, odejście od stereotypów segregacyjnych i umożliwienie uczniom ze specjalnymi potrzebami wspólnej nauki z rówieśnikami w szkole znajdującej się najbliżej miejsca zamieszkania. Znaczenie takiego rozwiązania podkreślał w swoich wypowiedziach były dyrektor generalny UNESCO, Koichiro Matsuura, mówiąc, że dobra edukacja – to właśnie „edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania”¹⁶.

W Polsce z roku na rok wzrasta liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁷. Jestem przekonana, że włączenie do grona uczniów z różnorodnymi dysharmoniami rozwojowymi dzieci dwujęzycznych jest istotnym krokiem w zakresie ich inkluzji do polskiego systemu oświaty. Zapewnienie pomocy, która, jak wykazało studium przypadku Jurka, jest dla nich niezbędna, wymaga przy tym elastycznego, wielopłaszczyznowego myślenia, a także konkretnych rozwiązań gwarantujących wsparcie w wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Opisany przypadek oraz moja dotychczasowa praktyka diagnostyczno-terapeutyczna prowadzona wśród dzieci jedno- i dwujęzycznych pokazują, że proces skutecznego włączenia ucznia do środowiska szkolnego jest możliwy pod warunkiem ścisłej współpracy szkoły (dyrektora oraz nauczycieli), rodziców dziecka oraz specjalistów, m.in. logopedy-glottodydaktyka, psychologa lub pedagoga (zob. aneks).

¹⁵ Edukacja włączająca jest ważną częścią polityki oświatowej wszystkich krajów członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Obok edukacji włączającej funkcjonuje również edukacja segregacyjna oraz integracyjna.

¹⁶ <http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/4353-edukacja-wlaczajaca>, [dostęp: 18.08.2016].

¹⁷ Według szacunków GUS dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią od 18 do 20% całej populacji uczniowskiej.

Zakończenie

Sytuacja językowa Jurka pokazała wyraźnie, że dzieci dwujęzyczne są uczniami o specjalnych potrzebach. Ich edukacja musi być oparta na przemyślanych i mądrze zaplanowanych działaniach, a włączanie w rzeczywistość szkolną, w której mają dobrze funkcjonować wśród jednojęzycznych, monokulturowych rówieśników, powinno być postrzegane jako proces długofalowy. Jego organizatorzy (nauczyciele, terapeuci oraz rodzice) muszą więc świadomie tworzyć taką przestrzeń edukacyjno-wychowawczą, która z jednej strony pozwoliłaby na prawidłową stymulację rozwoju językowego dziecka, z drugiej zaś tworzyłaby dogodne warunki do jego emocjonalnej adaptacji w nowych, bardzo wymagających warunkach edukacyjnych.

Aneks

Proponując ideę zastosowania edukacji włączającej, przedstawiam poniżej wskazówki praktyczne, których użycie może poprawić jakość funkcjonowania dzieci dwujęzycznych w polskiej szkole.

Rola domu

Do zadań rodziców powinno należeć:

- przygotowanie dziecka do nowego miejsca (np. przez rozmowy, pożegnanie się z dotychczasowym miejscem zamieszkania i osvajanie z perspektywą przyjazdu do nowego kraju);
- konsekwentne stosowanie metod wychowania dwujęzycznego z wyraźną troską o podtrzymanie znajomości języka ojczystego (zob. Lipińska 2003, 49; Rocławska-Daniluk 2011, 14);
- zadbanie o integrację z innymi rodzicami oraz ich dziećmi pochodzącymi z nowego środowiska, gdyż jest to dodatkowe źródło kontaktu z językiem poza rzeczywistością szkolną, pozwala także na lepsze (praktyczne) poznanie realiów kulturowych, w których żyją na co dzień Polacy.

Rola szkoły

Do zadań dyrektora szkoły oraz nauczycieli powinno należeć:

- wcześniejsze rozpoznanie potrzeb dziecka dwujęzycznego (jeśli jest taka możliwość – jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego), indywidualne spotkania dyrektora, nauczycieli oraz rodziców, a także skompletowanie pełnej dokumentacji dotyczącej ucznia;
- rozpoznanie i określenie możliwości przedszkola lub szkoły w zakresie potrzeb dziecka; jeśli szkoła nie jest w stanie udzielić dostatecznego wsparcia, jej obowiązkiem jest wskazanie miejsc, w których rodzic może otrzymać pomoc w zakresie pogłębionej diagnozy lub zajęć terapeutycznych (np. poradnia specjalistyczna, stowarzyszenia);
- pielęgnowanie postawy szacunku, tolerancji oraz zaufania wobec każdego rodzica, który przybył z innego kraju, zapoznanie się z kulturą kraju jego pochodzenia;
- zapewnienie dzieciom dwujęzycznym dodatkowych zajęć z języka polskiego jako obcego (najlepiej w formie indywidualnej), a także zatrudnienie nauczyciela posiadającego odpowiednie kwalifikacje zawodowe do prowadzenia tego typu zajęć;
- rozeznanie, czy istnieje potrzeba zatrudnienia asystenta kulturowego dziecka cudzoziemskiego (tzw. „cienia”, jeśli jest to możliwe – władającego językiem ojczystym dziecka). W okresie pierwszych miesięcy taki asystent mógłby być „prawą ręką” wychowawcy, pomagając w procesie adaptacji dziecka do nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Rola poradni specjalistycznej

Do zadań poradni specjalistycznej powinno należeć:

- przeprowadzenie dokładnego wywiadu z rodzicem dziecka, analiza dokumentów dostarczonych ze szkoły oraz, w zależności od zgłoszonych trudności lub oczekiwań, propozycja odpowiednich badań u wybranego specjalisty (psychologa, pedagoga lub logopedy);
- przeprowadzenie rzetelnej, wielostronnej diagnozy pozwalającej na ocenę przyczyn możliwych trudności oraz wykluczenia innych poważnych dysfunkcji rozwojowych, które mogą pojawić się niezależnie od sytuacji dwujęzyczności;

- współpraca zespołowa specjalistów badających dziecko oraz pisemne przekazanie zaleceń do pracy w domu (dla rodzica) oraz dla nauczyciela (na terenie szkoły);
- organizowanie wsparcia po diagnozie (terapia indywidualna na terenie poradni w postaci zajęć logopedycznych lub korekcyjno-kompensacyjnych itp.);
- zapewnienie dodatkowych form kontaktu z językiem polskim dla dziecka (dodatkowe zajęcia językowe prowadzone przez specjalistów);
- organizowanie punktów konsultacyjnych dla rodziców dzieci dwujęzycznych oraz nauczycieli (podczas proponowanych spotkań zainteresowani mogliby uzyskać informacje na temat sposobów pomocy dziecku w realiach szkolnych, rozwiązań prawnych, czy uzgodnić termin szczegółowej diagnozy dziecka) (zob. Grzymala-Moszczyńska 2015, 110–139).

Literatura

- Dale P.S., Dionne G., Eley T.C., Plomin R., 2000, *Lexical and Grammatical Development: a Behavioural Genetic Perspective*, „Journal of Child Language”, no. 27.
- Dionne G., Dale P.S., Boivin M., Plomin R., 2003, *Genetic Evidence for Bidirectional Effects of Early Lexical and Grammatical Development*, „Child Development”, no. 74 (2).
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda krakowska wobec zaburzeń mowy rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2012, *Rozwój mowy na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z., red., *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków.
- Filipiak E., 2002, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz.
- Grosjean F., 2008, *Studying bilinguals*, Oxford.
- Grosjean F., 1994, *Individual bilingualism*, w: Asher R.E., Simpson J.M.Y., eds, *The Encyclopedia of Language And Linguistics*, Oxford.
- Grzymala-Moszczyńska H., red., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Haman E., Fronczyk K., Mięgisz A., 2010, *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzia testowe*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 1.
- Jędryka B., 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Warszawa.
- Karpińska-Szaj K., 2015, *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*, „Neofilolog”, nr 45/2.
- Karpińska-Szaj K., 2013, *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań.

- Kielar-Turska M., 2001, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, w: Grabias S., red., *Zaburzenia mowy*, t. 1, Lublin.
- Kurcz I., red., 2007, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk.
- Kyrc B., Mikulska A., 2017, *Wykorzystanie metod logopedycznych w pracy z dzieckiem dwujęzycznym na etapie wczesnoszkolnym. Studium przypadku*, w: Rokita-Jąskow J., Król-Gierat W., red., *Wczesny start językowy – wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Marcinkowska B., red., 2008, *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Program szkolenia dla nauczycieli*, http://docplayer.pl/5438363-Uczen-z-20niepelnosprawnoscia-w-szog%C3%B3lnodostepnej.html#show_full_text DW 1.09.2016 [dostęp: 12.01.2018].
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Biografia językowa dziecka jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, w: Dębski R., Miodunka W.T., red., *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków.
- Młyński R., 2012, *Dwujęzyczność dziecięca z perspektywy glottodydaktyki i logopedii*, w: Michalik M., Siudak A., Orlowska-Popek Z., red., *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków.
- Rocławska-Daniluk M., 2011, *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*, Gdańsk.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. z 2017, poz. 1655) [dostęp: 30.09.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (na podstawie art. 47 ust. 1 pkt. 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949) [dostęp: 30.09.2017].
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., 2003, *A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego*, Kraków.
- Smoczyńska M. i in., 2015, *Test Rozwoju Językowego*, Warszawa.
- Snow C.E., Griffin P.M., Burns S., 2005, *Knowledge to Support the Teaching of Reading*, San Francisco.
- Szuman S., red., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Świątek A., 2005, *Zjawisko dwujęzyczności, przechowywanie i odzyskiwanie słów u osób dwujęzycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Tarkowski Z., 2000, *Test Słownika Dziecka*, Lublin.
- Wróblewska-Pawlak K., 2013, *Naturalna dwujęzyczność, czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Wróblewska-Pawlak K., 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.
- Weinreich U., 1974, *Languages in contact: Findings and problems*, Hague.
- Zurer Pearson B., 2013, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*, Poznań.