

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia 14 (2023)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.14.17

Marzena Błasiak-Tytuła

ORCID 0000-0002-4827-8314

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wspomaganie procesu adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracji w nowej wspólnocie komunikacyjnej

Wprowadzenie

Istnieje wiele przyczyn wzrostu ruchów migracyjnych w świecie. Źródłem uchodźstwa są konflikty zbrojne i wojny w różnych regionach świata, jak np.: inwazja Rosji na Ukrainę, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 r., powodując wielką falę migracji m.in. do Polski. Wybuch wojny staje się przyczyną ucieczki oraz poszukiwania schronienia i bezpieczeństwa w innym kraju. W konsekwencji, powstają nowe wspólnoty ludzi, którzy zostali zmuszeni do opuszczenia swojej ojczyzny i znalezienia miejsca na obczyźnie. Zadaniem, które stoi przed migrantami, jest przystosowanie się do nowej rzeczywistości, w tym nawiązanie kontaktów z społecznością przyjmującą oraz poznanie jej kultury i języka. Tak rodzi się idea nowej wspólnoty komunikacyjnej, która łączy uchodźców z lokalnymi mieszkańcami poprzez wspólne doświadczenia językowe. Stanowi ona ważny aspekt identyfikacji kulturowej i tożsamości społecznej. Pozwala budować relacje społeczne pomiędzy jej członkami, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym, kulturalnym i ekonomicznym. Język odgrywa kluczową rolę w tworzeniu i utrzymaniu wspólnoty komunikacyjnej. Stanowi główny środek komunikacji, który pozwala członkom wspólnoty porozumiewać się, przekazywać informacje, wyrażać swoje myśli i uczucia oraz budować więzi międzyludzkie. Język umożliwia tworzenie wspólnego znaczenia i interpretacji rzeczywistości oraz ułatwia efektywną interakcję i współdziałanie.

Dzieci migrantów, które nagle znajdują się w innym, obcym środowisku, muszą nauczyć się języka społeczności przyjmującej, aby komunikować się z rówieśnikami, nauczycielami i lokalną wspólnotą. Nauka języka kraju przyjmującego jest również niezbędna do skutecznego uczestniczenia w procesie edukacji. Dzieci, które nie opanują języka, mogą mieć trudności w rozumieniu treści przekazywanych przez nauczycieli, integracji w szkolnym środowisku i osiągnięciu szkolnego, następnie akademickiego sukcesu. Opanowanie języka pozwala dzieciom lepiej zrozumieć zwyczaje, wartości i tradycje kraju, w którym się znalazły, co ułatwia przystosowanie się do nowych warunków życia.

Organizowanie kształcenia językowego dla dzieci z doświadczeniem migracji jest nie tylko koniecznością, ale również moralnym i społecznym obowiązkiem instytucji rządowych i samorządowych. Nauczyciele, szkoły, instytucje społeczne i rząd powinni ze sobą ściśle współpracować, aby zapewnić dzieciom z doświadczeniem migracji jak najlepsze warunki nauki i integracji. Dzięki temu będą one miały szansę na lepsze życie, a społeczeństwo stanie się bardziej otwarte na różnorodność kulturową.

Wspomaganie procesu adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracji wymaga nie tylko znajomości metodyki nauczania języka drugiego (dalej: J2)¹, ale również wiedzy dotyczącej kształtowania się wielojęzyczności, różnorodności kulturowej oraz złożonych i wieloaspektowych procesów adaptacji dziecka z doświadczeniem migracji. Wymieniona specyficzna wiedza, umiejętności i kompetencje pozwolą nauczycielowi skutecznie wspierać proces integracji dzieci z doświadczeniem migracji w nowej wspólnocie komunikacyjnej. Niniejszy artykuł poświęcony jest organizowaniu adaptacji językowej (poprzez nauczanie języka polskiego jako drugiego), jako jednego z najważniejszych procesów adaptacyjnych, ponieważ to właśnie język otwiera drzwi do zrozumienia nowej, innej rzeczywistości.

Wczesna nauka języka drugiego

Proces nauki drugiego języka we wczesnym dzieciństwie (ang. *Early Second Language Acquisition*, ESLA) przebiega w określony sposób. W pierwszym etapie dziecko nabywa język rodzimy (dalej: L1), co nosi nazwę procesu akwizycji języka pierwszego (ang. *First Language Acquisition*, FLA). Następnie rozpoczyna się etap opanowywania drugiego języka (ang. *Second Language Acquisition*, SLA). Kształtowanie się dwóch systemów językowych jest procesem linearnym i sekwencyjnym, determinowanym w znacznym stopniu przez ilościowe i jakościowe właściwości stymulacji językowej². Przyswajanie kolejnego języka odbywa się na fundamencie pierwszego (ew. pierwszych języków³), co ma swoje zalety, gdyż dziecko wykorzystuje już uprzednio nabyte umiejętności. Warto zwrócić uwagę na fakt, że pewien procent

1 Termin *język polski jako drugi* odnosi się do nauczania osób z doświadczeniem migracyjnym, zob. P.E. Gębał, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020; P.E. Gębał, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2016, nr 7, s. 52–66; W.T. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J. S. Gruchała, H. Kurek, „Biblioteka LingVariów”, t. 10, Kraków 2010, s. 233–245.

2 Zob. E. Hoff, S. Welsh, S. Place, K. Ribot, *Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input*, [w:] *Input and Experience in Bilingual Development TiLAR Series*, red. T. Gruter, J. Paradis, Amsterdam 2014, s. 119–140.

3 W sytuacji równoczesnego nabywania dwóch języków oba przyswajane kody możemy uznać za „pierwsze”. Mowa wówczas o zjawisku BFLA (*Bilingual First Language Acquisition*), zob. B.Z. Pearson, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Poznań 2013.

dzieci opuszczających swój rodzimy kraj nie opanowało jeszcze języka rodzimego. Istnieje jednak wiele dowodów sugerujących, że zdolności poznawcze, które wspierają przetwarzanie pierwszego języka, odgrywają kluczową rolę w przetwarzaniu L2⁴. J. Cummins⁵ argumentował, że wiele umiejętności z pierwszego języka może być przeniesionych na kolejny nabywany system językowy. Mamy wówczas do czynienia z transferem pozytywnym, który ułatwia i przyspiesza uczenie się L2. Natomiast gdy wpływ L1 prowadzi do błędów w nabywaniu lub używaniu języka docelowego, mówimy o negatywnym transferze lub interferencji, czyli nakładaniu się jednego systemu językowego na drugi. Interferencje mogą wystąpić we wszystkich podsystemach języka, który jest przyswajany, i są nieświadomym oraz bezwiednym wpływem jednego języka na drugi⁶. Z czasem, w miarę wzrostu kompetencji w drugim języku i intensywności używania go w różnych kontekstach, interferencje mogą zmniejszać się, a umiejętności w L2 stają się bardziej autonomiczne.

W opinii społecznej istnieje dość powszechny mit związany z szybkością nabywania drugiego języka przez dzieci, mianowicie, że chłoną (one) język jak gąbka (ang. *soak language up like a sponge*). Wszystko wskazuje jednak na to, że proces nauki języka drugiego nie jest tak szybki i łatwy. Badania dowodzą, że na początkowych etapach nauki L2 dorośli i starsze dzieci uczą się szybciej języka niż młodsze dzieci⁷. Osiągnięcie kompetencji zbliżonej do rówieśników, którzy są rodzimymi użytkownikami danego języka, zajmuje zazwyczaj od około trzech do pięciu lat intensywnej nauki. J. Cummins (1979) twierdził, że dziecko nabywając L2 potrzebuje od dwóch do trzech lat, by opanować język mówiony, natomiast od pięciu do sześciu, by nauczyć się języka pisanego (tj. czytać i pisać). Warto zauważyć, że niektóre elementy i struktury systemu językowego są nabywane przez dzieci uczące się drugiego języka szybciej niż inne⁸. Język rodzimy stanowi podstawę, na której dzieci

4 E.B. Michael, T.H. Gollan, *Being and Becoming Bilingual. Individual Differences and Consequences for Language Production*, [w:] *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*, red. J.F. Kroll, A.M.B. De Groot, Oxford 2005, s. 389–407.

5 J. Cummins, *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Buffalo, NY 2000.

6 U. Weinreich, *Languages in contact: Findings and problems*, 8th edition, Mouton 1974; H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, WSiP, Warszawa 1980; F. Grosjean, *Studying Bilinguals*, Oxford 2008.

7 Zob. S.D. Krashen, M.A. Long, R.C. Scarcella, *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. "TESOL Quarterly" 1979, 13(4), s. 573–582; C. Muñoz, *Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence*. „IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 2008, 46(3), s. 197–220. Pomimo przewagi dorosłych na początkowych etapach nauki L2, wnioski z niektórych badań wskazują, że im wcześniej zaczynamy nabywać drugi język, tym większe mamy szanse na osiągnięcie kompetencji rodzimego użytkownika języka. Zob. J.S. Johnson, E.L. Newport, *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, "Cognitive Psychology" 1989, 21, s. 60–99; K. Hyltenstam, N. Abrahamson, *Maturational constraints in SLA*, [w:] *The Handbook of Second Language Acquisition*, red. C.J. Doughty and M.H. Long, Oxford 2003, s. 539–588; D. Singleton, L. Ryan, *Language Acquisition: The Age Factor* Clevedon 2004.

8 J. Paradis, F. Genesee, *Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent?*, „Studies in Second Language Acquisition” 1996, 18, s. 1–25; J. Paradis, F. Gene-

budują swoją wiedzę o kolejnych językach. Ponadto L1 pomaga zrozumieć ogólne struktury językowe oraz sposoby konstruowania komunikacji. Wyższe umiejętności językowe w języku rodzimym są również predyktorem lepszych umiejętności w L2⁹.

Nauka drugiego języka jest procesem wymagającym zaangażowania, regularnej praktyki oraz stymulacji językowej w różnych kontekstach. Wyniki w nauce L2 zależą od wielu czynników, takich jak wiek rozpoczęcia nauki, czas ekspozycji na język, jakość nauczania, motywacja i osobiste predyspozycje uczącego się. Liczba i jakość bodźców językowych są niewątpliwie kluczowymi czynnikami w procesie przyswajania drugiego języka¹⁰ zarówno w zakresie nabywania leksyki¹¹, jak również poznawania gramatyki¹². Dzieci nabywające drugi język mogą osiągnąć wysoki poziom biegłości, ale proces ten wymaga czasu i wysiłku, nie jest natychmiastowym efektem. Z tego powodu warto wspierać dzieci w nabywaniu L2, dostarczając im wielu okazji do poznania i utrwalenia nowych elementów językowych.

Wspomaganie procesu adaptacji językowej

Adaptacja językowa odnosi się do procesu przystosowania językowego w określonym środowisku społeczno-kulturowym. Zjawisko to ma miejsce w kontekście interakcji międzykulturowych, gdzie osoby używające różnych języków starają się rozumieć i być rozumiane¹³. Adaptacja językowa jest kluczowa dla efektywnej ko-

see, M.B. Crago, *Dual language development & disorders* (2nd ed.), Baltimore, London, Sydney 2011.

9 A.P. Castilla, A.T. Perez-Leroux, M.A. Restrepo, *Individual differences and the developmental interdependence hypothesis*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 2009, 12 (1), s. 1–16. A.P. Castilla, A.T. Perez-Leroux, M.A. Restrepo zbadały umiejętności morfosyntaktyczne oraz leksykalno-semantyczne dwujęzycznych czterolatków. Okazało się, że po roku nauki w szkole angielskiej, dzieci, które miały lepsze/wyższe umiejętności lingwistyczne w języku nabywanym jako pierwszy (hiszpański), również wykazywały lepsze umiejętności w drugim języku (angielskim).

10 A. de Houwer, *Language input environments and language development in bilingual acquisition*, „Applied Linguistics Review” 2011, 2, s. 221–240; S.M. Gass, *Input and interaction*, [w:] *The Handbook of Second Language Acquisition*, red. C.J. Doughty, M.H. Long, Oxford 2003, s. 224–255; B.Z. Pearson, *Jak wychować dziecko dwujęzyczne...*; E. Thordardottir, *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*, „International Journal of Bilingualism” 2011, 15, s. 426–445.

11 A.F. Scheele, P.P.M. Leseman, A.Y. Mayo, *The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency*, „Applied Psycholinguistics” 2010, 31, s. 117–140; S. Ojima, H. Matsuba-Kurita, N. Nakamura, T. Hoshino, H. Hagiwara, *Age and amount of exposure to a foreign language during childhood: Behavioral and ERP data on the semantic comprehension of spoken English by Japanese children*, "Neuroscience research" 2011, 70, s. 197–205.

12 E. Blom, *Effects of input on the early grammatical development of bilingual children*, „International Journal of Bilingualism” 2010, 14, s. 422–446.

13 W latach 70 H. Giles opracował teorię akomodacji komunikacji (ang. *Communication Accommodation Theory*, CAT), która dotyczy zmian behawioralnych, jakie podejmuje człowiek, by dostosować swoją komunikację do interlokutora. Teoria skupia się na związku między językiem, kontekstem i tożsamością. Bada zarówno czynniki międzygrupowe, jak i interpersonalne wpływające na akomodację komunikacyjną, w tym również wpływ władzy

munikacji między osobami posługującymi się różnymi językami i może pomóc w unikaniu nieporozumień oraz wzbogacaniu wzajemnego zrozumienia międzykulturowego. W procesie wspomagania adaptacji językowej dziecka należy uwzględnić:

1. 1. poziom znajomości L2 – wybór odpowiedniego poziomu znajomości języka ma na celu zapewnić zrozumienie i komfort małego odbiorcy,
2. 2. odpowiedni dobór słownictwa – przystosowanie leksyki do poziomu znajomości języka drugiego dziecka, m.in. należy unikać specjalistycznych terminów lub wyrażeń, które mogą być niezrozumiałe,
3. 3. właściwy dobór struktur gramatycznych – dostosowanie struktur gramatycznych do poziomu znajomości języka drugiego dziecka, może to oznaczać uproszczenie złożonych konstrukcji gramatycznych lub zastosowanie lepiej zrozumiałych przez niego form,
4. 4. odpowiednią prozodię – przystosowanie akcentu i intonacji do poziomu znajomości języka drugiego w celu lepszego zrozumienia komunikatów przez dziecko.

W komunikacji międzykulturowej warto unikać również odniesień kulturowych, które mogą być niezrozumiałe lub obraźliwe dla odbiorcy.

Akwizycja języka w warunkach naturalnych w sposób spontaniczny i samistny jest najlepsza, ale może być niewystarczająca. Celowe, programowane działania nauczyciela, dzięki którym dziecko jest uczone języka, stanowią wsparcie dla spontanicznego nabywania języka oraz zwiększających się możliwości adaptacji językowej. Planowanie zajęć stanowi dla nauczyciela szansę zarówno na rozwijanie wszystkich umiejętności językowych, jak i na uwzględnienie indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Uczenie języka drugiego wymaga stworzenia przyjaznej atmosfery i zachęcania dziecka do rozwijania jego indywidualnych zdolności. Zadaniem nauczyciela jest podjęcie działania pedagogicznego w celu zapewnienia uczącym się optymalnych warunków do skutecznego rozwijania poszczególnych umiejętności językowych w procesie edukacyjnym.

Od prozodii do gramatyki

Podczas uczenia języka drugiego struktury językowe powinny być wprowadzane w odpowiedniej kolejności – od prymarnych (prostych) po sekundarne, coraz bardziej rozbudowane. Zwykle zajęcia językowe rozpoczynają się od prezentacji słownictwa, większość czasu w ramach jednostki lekcyjnej poświęcona jest leksyce, a następnie gramatyce¹⁴. Jednak warto pamiętać, że to prozodia jest w ontogenezie

i makro- i mikrokontekstu na zachowania komunikacyjne. Dopasowanie oznacza adaptację m.in. stylu mowy, słownictwa oraz wymowy, zob. H. Giles, A. Mulac, J.J. Bradac, P. Johnson, *Speech accommodation theory: The next decade and beyond*, [w:] *Communication Yearbook*, red. M. McLaughlin, 10 Newbury Park, CA: Sage 1987, s. 13-48; H. Giles, N. Coupland, J. Coupland, *Accommodation theory: communication, context, and consequence*, [w:] *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistic*, red. H. Giles, N. Coupland, J. Coupland, Cambridge: Cambridge University Press 1991, s. 1-68.

14 M. Muszyński, D. Campfield i M. Szpotowicz zbadali proces i efekty nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Z ich raportu wynika, że prawie każdy nauczyciel wykonuje ćwiczenia słownictwa na każdej lekcji, natomiast gramatykę na każdej lekcji ćwiczy już tylko trzy czwarte nauczycieli. Fonetyka niestety nie została ujęta w badaniu. Zob.

wstępnym etapem nauki języka¹⁵ i odgrywa bardzo ważną rolę podczas komunikacji językowej, ponieważ pozwala rozumieć komunikaty językowe, jak również emocje nadawcy. Cechy suprasegmentalne, czyli akcent, melodia i tempo stanowią wstępny etap umiejętności kategoryzowania informacji zawartych w mowie, dzięki czemu dziecko zdobywa wiedzę na temat budowy podstawowych jednostek języka¹⁶.

Największe trudności w nabywaniu prozodii języka drugiego sprawia intonacja, struktura sylab oraz struktury i zasady rytmiczne (m.in. akcent wyrazowy, ilościowe i jakościowe redukcje sylab) jak również zasady stosowania pauz czy tempo¹⁷. Ważne zatem, by podczas nabywania L2 dziecko mogło słuchać melodii języka w różnych kontekstach. Kompetencje prozodyczne u dzieci kształtują się poprzez m.in. ćwiczenia muzyczno-ruchowe oraz zabawy, takie jak: akcentacja i rytmizacja wyrazów wielosylabowych, wyklaskiwanie rytmu, wydłużanie samogłosek czy melodyzacja zdań oznajmujących, pytających i przeczących. Należy zadbać o wzorcową artykulację oraz odpowiedni rytm i poprawną intonację; *śpiewać piosenki, mówić wierszyki i rymowanki, które podkreślają cechy suprasegmentalne mowy*. Praca nad artykulacją języka drugiego wymaga wyboru fonemów oraz reguł fonotaktycznych specyficznych dla polskiego systemu językowego. Ponadto nauka produkcji dźwięków mowy dziecka, które jest jeszcze w trakcie rozwoju (wy)mowy w języku rodzimym (tj. przed ukończeniem 6.-7. roku życia¹⁸) zobowiązuje do uwzględnienia możliwości rozwojowych uczącego się. Jednostki prozodyczne obejmują nie tylko

M. Muszyński, D. Campfield i M. Szpotowicz, *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania*, Instytut Badań Edukacyjnych 2015, https://www.researchgate.net/publication/289505191_Jezyk_angielski_w_szkole_podstawowej_-_proces_i_efekty_nauczania_Wyniki_podluznego_badania_efektywnosci_nauczania_jezyka_angielskiego_2011-2014 (dostęp: 1.05.2023)

15 Kompetencja prozodyczna jest jedną z pierwszych kompetencji komunikacyjnych nabywanych przez dziecko. Zdolność odbioru prozodii zaczyna się kształtować już w okresie prenatalnym. Przykładowo, po narodzinach płacz dziecka odpowiada melodii języka matki. Noworodki płaczą według różnych linii melodycznych: płacz dzieci francuskich ma rosnącą linię melodyczną, a płacz dzieci niemieckich – linię opadającą. Noworodki preferują melodie, których wzór jest zgodny z językiem słyszonym w okresie prenatalnym (zob. B. Mampe, A.D. Friederici A. Christophe, K. Wermke, *Newborns' cry melody is shaped by their native language*, "Current Biology" 2009, nr 19, z. 23, s. 1994–1997). Na początkowym etapie rozwoju mowy dziecko wykazuje wrażliwość na zmianę wysokości głosu oraz organizację temporalną mowy. Na aktywność ruchową płodu wpływ mają dźwięki o określonym natężeniu i częstotliwości oraz rytm mowy (zob. Z.M. Kurkowski, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013).

16 P.W. Jusczyk, *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 63–99.

17 A. Cychnerska, E. Kubicka, *Prozodia w polskiej refleksji glottodydaktycznej*, „Język Polski” 2022, 102(2), s. 64–76.

18 Większość badaczy rozwoju mowy dziecka jest zgodna co do tego, że kształtowanie się systemu fonetyczno-fonologicznego trwa do ok. 6–7 roku życia. Zob. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, wyd. V, Lublin 1988; R.E. Owens, *Language development: An introduction* (8th ed.), Boston 2012; M. Zarębińska, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.

sylaby, ale również wyrazy i całe wypowiedzenia, zatem do ich prawidłowej realizacji niezbędny jest stopniowy przyrost sprawności leksykalno-semantycznych oraz morfosyntaktycznych.

W nauczaniu L2 językowy i komunikacyjny system na początku minimalizujemy z wykorzystaniem kryteriów: frekwencyjnego, znaczeniowego i sytuacyjnego, ustalając hierarchię kategorii językowych¹⁹. W trakcie nabywania języka dziecko słyszy i zapamiętuje konkretne wypowiedzi oraz odnajduje w nich wzory. W związku z tym, że proces ten ściśle wiąże się z częstością i jakością przetwarzanego materiału, nauczyciel powinien stwarzać wiele okazji do dialogu i działań językowych.

Dzieci potrzebują werbalizować swoje przeżycia, potrzeby, emocje mamie, tacie, babci, dziadkowi, koledze i nauczycielowi w każdym języku równie sprawnie. W związku z tym programowanie zasobu leksykalnego musi uwzględniać słownictwo w obrębie takich pól semantycznych, jak m. in. rodzina, rówieśnicy, jedzenie, zabawki, ubranie, przedszkole / szkoła. Dzieci w pierwszej kolejności powinny poznawać najczęściej używane słowa. Nauczyciel, wprowadzając leksykę, musi uwzględnić frekwencję jej występowania w otoczeniu dziecka. W tym celu, poza własnymi obserwacjami, warto skorzystać ze słowników frekwencyjnych²⁰. Słownictwo wprowadzane jest w polach semantycznych²¹, stanowiących zbiór wyrazów związanych z określonym nadrzędnym pojęciem (zob. zdj. 1). Po zaprezentowaniu (najlepiej w sposób polimodalny) nowych słów należy je zautomatyzować poprzez wykonywanie wielu ćwiczeń utrwalających (zob. zdj. 2).

Znajomość słownictwa stanowi podstawę działań komunikacyjnych, a kształtowanie się systemu leksykalnego warunkuje dalszy przebieg nabywania języka drugiego. Znajomość słów nie wystarcza jednak do skutecznego komunikowania się językowego. W rzeczywistości dopiero rozwój gramatyki umożliwia dziecku pełne realizowanie jego intencji komunikacyjnych. Dzieci nie nabywają jednak oddzielnie leksyki i gramatyki. Słuchając wypowiedzi dorosłych w różnych kontekstach, poznają właściwości składniowe (oraz fonologiczne) typowe dla poszczególnych elementów leksykalnych.

W nauczaniu struktur gramatycznych oprócz frekwencji należy uwzględnić ich hierarchię. Glottodydaktyka polonistyczna dostarcza nam wiedzy na temat

19 Por. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci...*, s. 324–326; Z. Orłowska-Popek, *Programowanie języka w terapii logopedycznej. Na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków 2017.

20 Np.: I. Kurcz, A. Lewicki, J. Sambor, K. Szafran, J. Woronczak, *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, PAN IJP 1990; M. Świącicka, *Wyrazy częste w słownictwie dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Varia linguistica*, red. Ł. M. Szewczyk, Bydgoszcz 1998, s. 99–113; *Refleksje leksykalno-statystyczne nad wypowiedziami dzieci w wieku przedszkolnym: Część 1 – słownictwo częste*, „Język Polski” 2022, 102(2), s. 77–92, <https://doi.org/10.31286/JP.01018> (dostęp: 3.07.2023); M. Zarebina, *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski” 1971, 51(5), s. 336–347; *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1985; H. Zgółkowa, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym w latach 2010–2015: Listy frekwencyjne*, Poznań 2016.

21 Zob. Z. Cygal-Krupa, *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków 1986.

Zdj. 1. Prezentacja słownictwa z pola semantycznego *ubrania*

PODKOSZULEK

SPODENKI

SPODNIE

BUTY

SUKIENKA

KOSZULA

MAJTKI

RAJSTOPY

Źródło: Elementarz. Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy, 2022, dostęp: <https://fine.ngo/wp-content/uploads/2023/01/elementarz.pdf> (dostęp: 30.02.2023)

Zdj. 2. Utrwalanie słownictwa z pola semantycznego *ubrania*

CO WKŁADA/CHOWA?

Posłuchaj, wytnij i przyklej.



Źródło: Elementarz. Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy, 2022, dostęp: <https://fine.ngo/wp-content/uploads/2023/01/elementarz.pdf> (dostęp: 30.02.2023)

frekwencji form gramatycznych używanych w polszczyźnie²². Z kolei dzięki badaczom rozwojowi mowy dzieci polskojęzycznych wiemy już wiele na temat kolejności pojawiania się w ontogenezie poszczególnych kategorii gramatycznych²³. Wiedza ta pozwala w odpowiedni sposób konstruować programy nauczania gramatyki języka polskiego jako drugiego (również obcego²⁴ i odziedziczony²⁵).

Głównym celem nauczania gramatyki nie jest zapamiętywanie reguł gramatycznych dla nich samych, ale opanowanie umiejętności ich praktycznego zastosowania w rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych. Wprowadzanie struktury gramatycznej zawsze odbywa się w kontekście komunikacyjnym, w określonej sytuacji, i jest ściśle powiązane z wykorzystaniem konkretnego słownictwa tematycznego²⁶ (zob. zdj. 3). W nauczaniu L2 nie chodzi wyłącznie o to, by dziecko nabywało kolejne umiejętności, ale by jego język rozwijał się w sposób przestrzenny, by potrafiło wykorzystać zdobytą wiedzę językową w nowych, różnych sytuacjach i funkcjach²⁷.

W nauczaniu gramatyki wykorzystuje się dwie metody: dedukcyjną i indukcyjną. Metoda dedukcyjna polega na prezentowaniu uczącym się zasad gramatycznych i reguł, a następnie stosowaniu ich do konkretnych przykładów. Metoda indukcyjna z kolei polega na dostarczaniu uczniom konkretnych przykładów językowych i zachęcaniu ich do samodzielnego wyciągania wniosków dotyczących reguł gramatycznych. Nauczyciel prezentuje różne wypowiedzenia i zjawiska językowe, a uczący się analizują podane przykłady, próbując zidentyfikować wspólne wzorce i reguły. Są to metody, które można wykorzystać w nauczaniu dzieci starszych, młodzieży oraz

22 P.E. Gębał, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego...*, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek P. (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2016.

23 Np.: L. Geppertowa, *Rozwój rozumienia i wyrażania stosunków określonych przymiokami u dzieci 2–3-letnich*, „*Studia Psychologiczne*” 1957, II, s. 8–31; L. Geppertowa, *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*, Kraków 1959; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy...*; J. Machowska, *Nabywanie kategorii przypadku. Okres wczesnoszkolny*. Kraków 2006; M. Przetacznikowa, *Przymiotniki w mowie dziecka w wieku przedszkolnym*, „*Studia Pedagogiczne*” 1955, II, s. 74–115; *Rozwój i rola przysłówków w mowie i myśleniu dziecka do lat trzech*, *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 1956, XV, s. 139–193; *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 383–629; P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955; M. Zarębina, *Kształtowanie się system językowego dziecka...*

24 Języka polskiego jako obcego uczą się cudzoziemcy za granicą (np. zagraniczne szkoły z językiem polskim jako obcym) oraz migranci, którzy nie planują dłuższego pobytu w Polsce (zob. P.E. Gębał, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczony na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne...*).

25 Termin *język odziedziczony* odnosi się do nauczania dzieci polskich i polonijnych za granicą, w przedszkolach, w szkołach i w ośrodkach kształcenia polonijnego za granicą (zob. P.E. Gębał, *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczony na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne...*).

26 I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek P. (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2...*, s. 32.

27 E. Łuczyński, *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, „*Psychologia Rozwojowa*” 2010, 15(1), s. 9–18.

Zdj. 3. Utrwalanie formy biernika i dopełniacza z wykorzystaniem leksyki z pola semantycznego ubrania

**CO MA?
CZEGO NIE MA?**



Przeczytaj i połącz.







ALEKS MA , A MAKS NIE MA .

MAKS MA , A ALEKS NIE MA .

ALA MA , A NINA NIE MA .

NINA MA , A MAKS NIE MA .

ALA MA , A MAKS NIE MA .

NINA MA , A ALA NIE MA .

Ilustracja dla ćwiczenia: redaktor
Wakacyjci, t-shirt, naciąg, dziecko do procentowania naciąg i nakonieczki wstawionej ciętej.

Źródło: Elementarz. Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy, 2022, dostęp: <https://fine.ngo/wp-content/uploads/2023/01/elementarz.pdf> (dostęp: 30.02.2023)

dorosłych, ponieważ bazują one na wiedzy eksplicytnej, czyli świadomości metajęzykowej, którą uczący się nabywa w sposób intencjonalny i może ją zwerbalizować. Z młodszymi dziećmi (poniżej 10. roku życia), które nabywają język nieświadomie, implicytnie, proces dydaktyczny powinno się organizować odmiennie. Jak zauważa H. Komorowska²⁸: „cechy rozwojowe małych uczniów bardzo silnie determinują koncepcję kursu i stosowane w nim metody pracy”. Dodatkowo sama znajomość słownictwa i struktur gramatycznych nie wystarcza, by bez przeszkód komunikować się w drugim języku, konieczna jest jeszcze umiejętność pozyskiwania informacji, odczytywania intencji nadawcy oraz rozumienia kontekstu wypowiedzi. Brak znajomości pisma oraz potrzeba słuchania uczących się obliuguje do sięgania po takie metody i techniki nauki języka drugiego, jak m.in.: immersja językowa²⁹, dialog dydaktyczny³⁰, metoda reagowania całym ciałem (TPR)³¹, gry i zabawy³², metoda audiowizualna³³, metoda dramy³⁴. Najważniejsza jest wielozmysłowa aktywność dziecka (zob. zdj. 4 & 5). Wybór odpowiedniej metody nauczania zależy od wielu czynników, takich jak cele

28 H. Komorowska, *Metody nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, s. 37.

29 Celem immersji językowej (ang. *immersion* – zanurzenie) jest osiągnięcie naturalnego opanowania języka, podobnie jak dzieje się to w procesie nabywania języka rodzimego. Dzieci zachęcane są do aktywnego uczestnictwa w rozmowach i działaniach językowych w celu spontanicznego i swobodnego opanowania języka zob. F. Genesee, *Second Language Learning through Immersion: A Review of U.S. Programs*, „Review of Educational Research” 1985, 55(4), s. 541–561; R. Johnson, M. Swain (red.), *Immersion Education: International Perspectives (Cambridge Applied Linguistics)*, Cambridge 1997; D.J. Tedick, D. Christian, T. Williams Fortune (red.) *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*, Tonawanda, NY 2011.

30 Nauczyciele prowadzą dialog z dziećmi w celu utrwalenia zwrotów i wyrażań, które mogą być używane w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Dialogi są powtarzane, by umożliwić dzieciom utrwalenie nowego słownictwa i gramatyki (zob. K. Karpińska-Szaj, J. Sujeczka-Zajac, *Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego*, „Neofilolog” 2019, 52/1, s. 61–73, <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.6> (dostęp: 15.08.2023)).

31 Metoda zwana *Total Physical Response* (TPR) opiera się na założeniu, że zapamiętywanie nowego materiału językowego powinno towarzyszyć milczące przysłuchiwanie się oraz ruch fizyczny powiązany z przekazywaną treścią (zob. J. Richards, T. Rodgers, *Total Physical Response. In Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001, s. 73–80).

32 Dzieci uczą się nowych słów, zwrotów i struktur językowych w nieformalny i angażujący sposób poprzez interaktywne i zabawne zajęcia (zob. K. Noémi, *Games in Teaching English as a Foreign Language. New Methods in Language Learning*, VDM Verlag 2008; A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby, *Games for Language Learning. Cambridge Handbooks for Language Teachers*, Cambridge 2006).

33 Metoda ta wykorzystuje materiały audiowizualne, takie jak filmy, piosenki, audiobooki, itp., aby wzbogacić nauczanie języka. Dzieci słuchają i oglądają materiały w języku docelowym, co pomaga w rozwijaniu m.in. rozumienia ze słuchu oraz akcentu (zob. C. Muñoz, *Audio-visual input in L2 learning. Language, “Interaction and Acquisition”* 2022, 13(1), s. 125–143; C. Muñoz, G. Pujadas, A. Pattenmore, *Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions, “Second Language Research”* 2023, 39(1), s. 13–37 (dostęp: 30.07.2023)).

34 Metoda ta angażuje dzieci w działania teatralne, które pozwalają im na odgrywanie różnych scenek i sytuacji komunikacyjnych w języku obcym. Dzieci uczą się nowych wyrażań i zwrotów poprzez odgrywanie różnych ról (zob. B. Matthew, *Drama in the L2 Classroom: A Defense and Practicum, “Mask and Gavel”* 2016, 5(1), s. 5–22, <http://dx.doi.org/10.37546/jaltsig.pie5.1-1>. (dostęp: 17.07.2023)).

nauczania, wiek i poziom umiejętności uczniów, dostępność materiałów i zasobów. Warto eksperymentować z różnymi metodami, aby znaleźć te, które najlepiej spełniają potrzeby uczniów i przynoszą najlepsze wyniki w nauce dzieci języka drugiego.

Zdj. 4. Ćwiczenia rozumienia przyimków (karta pracy)

GDZIE?

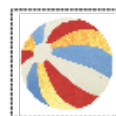
Posłuchaj, wytnij i przyklej.



**MIŚ JEST NA KRZESLE.
BUTY SĄ POD STOLEM.**

**AUTO JEST NA FOTELE.
PIŁKA JEST POD KRZESŁEM.**

**JABŁKO LEŻY NA STOLE.
KLOCKI SĄ POD FOTELEM.**



Źródło: Elementarz. Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy, 2022, <https://fine.ngo/wp-content/uploads/2023/01/elementarz.pdf> (dostęp: 30.02.2023)

Zdj. 5. Ćwiczenia rozumienia przyimków z wykorzystaniem zabawek



Źródło: materiały własne

Nauka czytania w procesie adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracji

Wspomaganie procesu adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracyjnym powinno uwzględniać, oprócz nauczania systemu językowego (prozodii, słownictwa, gramatyki czy alfabetu), uczenie i rozwijanie działań językowych (repcja, produkcja, interakcja, mediacja)³⁵. W stanie czuwania komunikujemy się w 45% poprzez słuchanie, 30% poprzez mówienie, 16% poprzez czytanie, a tylko w 9% poprzez pisanie³⁶. Z kolei według H. E. Piepho³⁷, czytanie zajmuje drugie miejsce, po słuchaniu, wśród sprawności językowych, które są wykorzystywane podczas przyswajania języka obcego. Uczymy się przede wszystkim słuchając i czytając, zatem sprawności rozumienia ze słuchu oraz czytaniu poświęca się wiele uwagi w metodyce i programach nauczania języka obcego / drugiego.

Słuchanie jest trudniejszą sprawnością od czytania, ponieważ komunikat przekazywany drogą foniczną jest ulotny. Dzięki zapisom natomiast możliwe jest utrwalanie poznanych form³⁸. Z tego powodu warto uczyć dzieci czytać w drugim języku równoległe z rozwijaniem sprawności rozumienia ze słuchu.

Czytanie to kluczowa umiejętność komunikacyjna, która pozwala zdobywać wiedzę i otwiera drogę do poznania świata, może być ona źródłem przyjemności lub kontekstem interakcji społecznych. Dla uczącego się języka drugiego lub obcego „czytanie stanowi środek prowadzący do opanowania tego języka”³⁹. Czynność czytania zwykle kojarzy się z aktywnością jednoosobową, indywidualną, jednak badacze zjawiska *social reading* (czytanie społecznościowe) podkreślają, że czytanie może być czynnością publiczną, wymaga wówczas interakcji przynajmniej dwóch osób i tekstu⁴⁰. Tekst jest miejscem społecznym, ma swoje specyficzne znaczenie

35 I. Janowska, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki obce w szkole” 2016, 1, s. 32–38; I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Seria Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka, t. 22, Kraków 2021.

36 L. Steil, W.R. Miller, 1982: 16; F. Berg, 1987: 3 za A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2012, s. 137.

37 Za: A. Majkiewicz, *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice 2001, s. 125–135.

38 Więcej na ten temat: J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000; Z. Orłowska-Popek, M. Błasiak-Tytuła, *Dziennik wydarzeń jako technika kształtowania kompetencji komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności*, „Conversatoria Linguistica” 2017, s. 157–170.

39 H. Chodkiewicz, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa 1986, s. 25.

40 Czytanie społecznościowe determinuje interpretację tekstu poprzez komentarze i recenzje czytelników. Internet i media społecznościowe przyczyniły się do jego dynamicznego rozwoju i wszechobecności. Rozmowy na temat książki, kluby książki (tradycyjne i online), media społecznościowe poświęcone książkom i czytanie online „na marginesie książki” stanowią rodzaj czytania społecznościowego (W. Kortas, *Social reading w kontekście nowych technologii*:

i powiązany jest z określonym kontekstem społeczno-kulturowym. Poprzez czytanie ludzie socjalizują się. Z tego powodu sprawność czytania odgrywa kluczową rolę w procesie adaptacji językowo-kulturowej migrantów. Nie tylko zdolności oralne pozwalają stać się częścią nowej wspólnoty, czytanie (i pisanie) dopełnia tę przynależność.

Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego wypracowała różne techniki nauczania czytania młodzieży i osób dorosłych⁴¹. Techniki te są zatem przystosowane do pracy z osobami, które zwykle opanowały już sprawność czytania w języku rodzimym, co zwykle staje się źródłem transferu międzyjęzykowego⁴². Istnieją jednak istotne różnice między dorosłymi a dziećmi w sposobie przyswajania wzorców i działań językowych, dotyczy to również nauki czytania⁴³.

Literatura badawcza dostarcza wiedzy na temat bardzo wczesnej gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki czytania, tj. w wieku 2–3 lat⁴⁴. Jak zauważa J. Cieszyńska-Rożek⁴⁵, „najskuteczniejsza jest nauka czytania prowadzona w wieku przedszkolnym, od trzeciego roku życia”. W okresie przedszkolnym dzieci nabywają fundamentalną wiedzę, m.in. zaczynają rozumieć, że pismo ma znaczenie i określone formy, a litery są symbolami odgrywającymi szczególną rolę w komunikacji pisemnej. Dodatkowym walorem działania związanego z umiejętnością czytania (i pisanie) jest to, że wspiera ono rozwój dziecka, jeśli jest dostosowane do jego poziomu rozumienia i zainteresowań⁴⁶.

Wstępnym etapem nauki czytania jest umiejętność rozpoznania znaków graficznych, jednak znajomość liter nie wystarcza do opanowania zdolności czytania ze zrozumieniem. Proces nauki czytania dzieci powinien obejmować różne etapy, zaczynając od prostych elementów symultanicznych (samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze), przez umiejętność łączenia liter w większe jednostki (wyrazy) aż do czytania pełnych tekstów.

Podejście polimodalne, które wykorzystuje różne zmysły i powinno dominować w pracy z dziećmi, pomaga szybciej zapamiętywać sekwencje liter (i głosek).

historia, rodzaje, projekty. „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2017 nr 2 (19), <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/TSB/article/view/TSB.2017.024/14186> (dostęp: 28.06.2023).

41 Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego...*; I. Janowska, *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym...*

42 Uczący się języka obcego może np.: stosować strategie czytania, rozpoznawanie wzorców i struktur językowych z L1 (więcej na ten temat Chung i in., 2019). Jeśli system znaków rodzimego języka pisanego (np. cyrylica) jest odmienny od tego w języku obcym (np.: alfabet łaciński), zadanie jest trudniejsze, ponieważ wymaga opanowania nowego systemu graficznego.

43 Już na poziomie neurobiologicznym dzieci przetwarzają wzrokowo wyrazy w odmienny sposób niż dorośli, co wiąże się z różną strategią czytania (więcej na ten temat: Gomez i in. 2018).

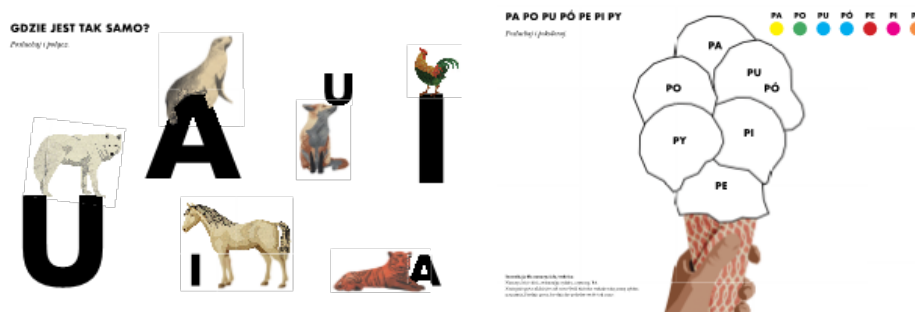
44 N.E. Jackson, C.M. Roler, *Reading with Young Children. Reading, Research-Based Decision Making Series*, 1993, Nr 9302, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366157.pdf> (dostęp: 28.06.2023).

45 J. Cieszyńska-Rożek, *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® 20 lat później*, Kraków 2023, s. 19.

46 Por. tamże.

Nauka czytania dzieci (w wieku przed 10. rokiem życia) powinna również odbywać się w konwencji zabawy (zob. zdj. 6 i 7).

Zdj. 6. Karty pracy z Elementarza do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy



Źródło: Elementarz. Podręcznik do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy, 2022, dostęp: <https://fine.ngo/wp-content/uploads/2023/01/elementarz.pdf> (dostęp: 30.02.2023)

Zdj. 7. Zajęcia z nauki czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną⁴⁷ dzieci z doświadczeniem migracji w wieku przedszkolnym



Źródło: archiwum własne⁴⁸

Zakończenie

Wspomaganie procesu adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracji w nowej wspólnocie komunikacyjnej jest istotne dla ich pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i edukacyjnym społeczności przyjmującej. Dzieci migrujące do nowego kraju często muszą uporać się z wyzwaniami związanymi m.in. z przyswojeniem nowego języka. Dlatego jednym z kluczowych elementów wspomaganie adaptacji

⁴⁷ Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® to metoda stworzona przez Jagodę Cieszyńską-Rożek i wykorzystywana przez autorkę niniejszej publikacji w pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

⁴⁸ Zdjęcia zostały wykonane podczas zajęć indywidualnych oraz grupowych (w Day Care – Centrum Małych Spotkań w Krakowie) z dziećmi uczącymi się języka polskiego jako drugiego.

językowej jest zapewnienie im właściwie skonstruowanych programów nauczania języka drugiego. Ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość różnic międzyjęzykowych, rozumieli specyfikę procesu nabywania drugiego języka i potrafili dostosować metody nauczania do poziomu zaawansowania i wieku uczących się. Podczas nauczania języka drugiego struktury językowe powinny być wprowadzane w odpowiedniej kolejności z uwzględnieniem ich hierarchii oraz z wykorzystaniem kryteriów: frekwencyjnego, znaczeniowego i sytuacyjnego. System języka należy kształtować poprzez rozwijanie receptywnych i produktywnych działań językowych, kładąc większy nacisk na równoległe rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i czytania na początkowym etapie nauki L2.

Bibliografia

- Blom E., *Effects of input on the early grammatical development of bilingual children*, „International Journal of Bilingualism” 2010, nr 14, s. 422–446.
- Castilla A.P., Perez-Leroux A.T., Restrepo M.A., *Individual differences and the developmental interdependence hypothesis*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2009, nr 12 (1), s. 1–16.
- Chodkiewicz H., *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa 1986.
- Chung, S.C., X. Chen, E. Geva, *Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework*, „Journal of Neurolinguistics” 2019, nr 50, s. 149–161.
- Cieszńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000.
- Cieszńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Wydawnictwo Omega Stage Systems, Kraków 2013.
- Cieszńska-Rożek J., *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® 20 lat później*, Kraków 2023.
- Cummins J., *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, „Working Papers on Bilingualism” 1979, nr 19, s. 121–129.
- Cummis J., *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Buffalo, NY 2000.
- Cychnerska A., Kubicka E., *Prozodia w polskiej refleksji glottodydaktycznej*, „Język Polski” 2022, nr 102(2), s. 64–76.
- Cygal-Krupa Z., *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Zbiór wyrazów w układzie rangowym, alfabetycznym i tematycznym*, Kraków 1986.
- De Houwer A., *Language input environments and language development in bilingual acquisition*, „Applied Linguistics Review” 2011, nr 2, s. 221–240.
- Gass S. M., *Input and interaction*, [w:] *The Handbook of Second Language Acquisition*, red. C.J. Doughty, M.H. Long, Oxford 2003, s. 224–255.
- Genesee F., *Second Language Learning through Immersion: A Review of U.S. Programs*, „Review of Educational Research” 1985, nr 55(4), s. 541–561.

- Geppertowa L., *Rozwój rozumienia i wyrażania stosunków określonych przyimkami u dzieci 2–3-letnich*, „Studia Psychologiczne” 1957, nr II, s. 8–31.
- Geppertowa L., *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*, Kraków 1959.
- Gębal P. E., *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2016, nr 7, s. 52–66.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- Giles H., Mulac A., Bradac J.J., Johnson P., *Speech accommodation theory: The next decade and beyond*, [w:] *Communication Yearbook*, red. M. McLaughlin, Newbury Park, CA 1987, nr 10, s. 13–48.
- Giles H., Coupland N., Coupland J., *Accommodation theory: communication, context, and consequence*, [w:] *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics*, red. H. Giles, J. Coupland, N. Coupland, Cambridge 1991, s. 1–68.
- Gomez J., Natu V., Jeska B.M., Barnett K., Grill-Spector, *Development differentially sculpts receptive fields across early and high-level human visual cortex*, „Nature Communications” 2018, nr 9, art. 788, <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03166-3>.
- Grosjean F., *Studying Bilinguals*, Oxford 2008.
- Hoff E., Welsh S., Place S., Ribot K., *Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input*, [w:] *Input and Experience in Bilingual Development TiLAR Series*, red. T. Gruter, J. Paradis, Amsterdam 2014, s. 119–140.
- Hyltenstam K., Abrahamsson N., *Maturational constraints in SLA*, [w:] *The Handbook of Second Language Acquisition*, red. C.J. Doughty, M.H. Long, Oxford 2003, s. 539–588.
- Jackson N.E., Roler C.M., *Reading with Young Children*. „Reading. Research-Based Decision Making Series” 1993, nr 9302, : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366157.pdf> (dostęp: 30.07.2023).
- Janowska I., *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 1, s. 32–38.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2016.
- Janowska I., Plak M., *Działania medycyjnne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Seria Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka, t. 22, Kraków 2021.
- Johnson J. S., Newport, E. L., *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, „Cognitive Psychology” 1989, nr 21, s. 60–99.
- Johnson R., Swain M. (red.), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge 1997.
- Jusczyk P.W., *Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 63–99.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, wyd. V, Lublin 1988.
- Karpińska-Szaj, K., Sujecka-Zajęc, J., *Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego*, „Neofilolog” 2019, nr 52/1, s. 61–73.

- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980.
- Komorowska H. *Metody nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Kortas W., *Social reading w kontekście nowych technologii: historia, rodzaje, projekty*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2017, nr 2 (19), <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/TSB/article/view/TSB.2017.024/14186> (dostęp: 25.07.2023).
- Krashen S.D., Long M.A., Scarcella R.C. *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*, “TESOL Quarterly” 1979, nr 13(4), s. 573–582.
- Kurkowski Z. M., *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin 2013.
- Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J., *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, PAN IJP 1990.
- Łuczynski E., *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, nr 15(1), s. 9–18.
- Machowska J. *Nabywanie kategorii przypadku. Okres wczesnoszkolny*, Kraków 2006.
- Majkiewicz A., *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice 2001, s. 125–135.
- Mampe B., Friederici A. D., Christophe A., Wermke K., *Newborns’ cry melody is shaped by their native language*, “Current Biology”, 2009, nr 19, z 23, s. 1994–1997.
- Matthew B., *Drama in the L2 Classroom: A Defense and Practicum*, “Mask and Gavel” 2016, nr 5, z. 1, s. 5–22.
- Michael E.B., Gollan T.H., *Being and Becoming Bilingual. Individual Differences and Consequences for Language Production*, [w:] *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*, red. J.F. Kroll, A.M.B. De Groot, Oxford 2005, s. 389–407.
- Miodunka W.T., *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, [w:] *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, „Biblioteka LingVariów”, t. 10, Kraków 2010, s. 233–245.
- Muñoz C. *Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence*. “IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 2008, nr 46, z 3, s. 197–220.
- Muñoz C., *Audiovisual input in L2 learning*, “Language, Interaction and Acquisition” 2022, nr 13, z 1, s. 125–143.
- Muñoz C., Pujadas G., Pattenmore A., *Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions*, “Second Language Research” 2023, t. 39, z. 1, s. 13–37.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M., *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania*, Instytut Badań Edukacyjnych 2015, https://www.researchgate.net/publication/289505191_Jezyk_angielski_w_szkole_podstawowej_-_proces_i_efekty_nauczania_Wyniki_podluznego_badania_efektywnosci_nauczania_jezyka_angielskiego_2011-2014 (dostęp: 30.06.2023).
- Noémi K., *Games in Teaching English as a Foreign Language*, “New Methods in Language Learning”, VDM Verlag 2008.
- Ojima S., Matsuba-Kurita H., Nakamura N., Hoshino T., Hagiwara H., *Age and amount of exposure to a foreign language during childhood: Behavioral and ERP data on the*

- semantic comprehension of spoken English by Japanese children*, "Neuroscience research" 2011, nr 70, s. 197–205.
- Orłowska-Popek Z., Błasiak-Tytuła M., *Dziennik wydarzeń jako technika kształtowania kompetencji komunikacyjnej w sytuacji dwujęzyczności*, „Conversatoria Linguistica”, Uniwersytet Przyrodniczy w Siedlcach 2017, s. 157–170.
- Orłowska-Popek Z., *Programowanie języka w terapii logopedycznej. Na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków 2017.
- Owens R. E., *Language development: An introduction* (8th ed.), Boston 2012.
- Paradis J., Genesee F., *Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent?*, „Studies in Second Language Acquisition” 1996, nr 18, s. 1–25.
- Paradis J., Genesee F., Crago M.B., *Dual language development & disorders* (2nd ed.) Baltimore, London, Sydney 2011.
- Pearson B. Z., *Jak wychować dziecko dwujęzyczne*, Poznań 2013.
- Przetacznikowa M., *Przymiotniki w mowie dziecka w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” 1955, nr. II, s. 74–115.
- Przetacznikowa M., *Rozwój i rola przysłówków w mowie i myśleniu dziecka do lat trzech*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, XV 1956, s. 139–193.
- Przetacznikowa M., *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968, s. 383–629.
- Rathore C. S., *Teacher-in-Role as a Tool for Scaffolding Role Plays in the English Classroom*, “JALT PIE SIG: Mask and Gavel” 2021, nr 9(1), s. 28–43.
- Richards J., Rodgers T., *Total Physical Response*, [w:] *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001, s. 73–80
- Scheele A.F., Leseman P.P.M., Mayo A.Y., *The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency*, „Applied Psycholinguistics” 2010, nr 31, s. 117–140.
- Seretny A., E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2016.
- Singleton D., Ryan L., *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon 2004.
- Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955.
- Święcicka M., *Wyrazy częste w słownictwie dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Varia linguistica*, red. Ł. M. Szewczyk, Bydgoszcz 1998, s. 99–113.
- Święcicka M., *Refleksje leksykalno-statystyczne nad wypowiedziami dzieci w wieku przedszkolnym: Część 1 – słownictwo częste*, „Język Polski” 2022, nr 102(2), s. 77–92.
- Tedick, D.J., Christian D., Williams Fortune T. (red.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*, Tonawanda, NY 2011.
- Thordardottir E., *The relationship between bilingual exposure and vocabulary development*, „International Journal of Bilingualism” 2011, nr 15, s. 426–445.
- Weinreich U., *Languages in contact: Findings and problems*, 8th edition, Mouton 1974.
- Wright A., D. Betteridge M. Buckby, *Games for Language Learning*, Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge 2006.
- Zarębina M., *Kształtowanie się system językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Zarębina M., *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski” 1971, nr 51(5), s. 336–347.

Zarębina M., *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1985.

Zgółkowska H., *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym w latach 2010–2015: Listy frekwencyjne*, Poznań 2016.

Supporting the language adaptation process of children with migration experience in a new communicative community

Abstract

This article is devoted to the topic of organising the language adaptation of children with migration experience. In it, the author discusses early second language acquisition and the factors to be considered in supporting language adaptation. She focuses on the promotion of specific language skills, i.e., prosodic, lexical, and grammatical competence, as well as reading skills.

Keywords: communicative community, language adaptation, child with migration experience, Polish as a second language

Marzena Błasiak-Tytuła – neurologopedka, językoznawczyni i glottodydaktyczka. Pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie na stanowisku profesora. Jest członkinią Małopolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Logopedycznego oraz Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju RJP. W badaniach naukowych koncentruje się przede wszystkim na rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych oraz na diagnozie i terapii dzieci z zaburzonym rozwojem wychowywanych w wielojęzyczności. Jest autorką publikacji naukowych na temat rozwoju mowy dzieci wielojęzycznych, diagnozy i terapii logopedycznej w sytuacji wielojęzyczności, m.in. książki *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia* (2019) oraz *Elementarza. Podręcznika do nauki czytania dla dzieci z Ukrainy* (wydanego przez Fundację FINE przy współpracy z UNICEF, 2022). Pracuje z dziećmi z zaburzeniami rozwoju (z alalią/DLD, autyzmem, zespołem Aspergera, afazją, dysleksją oraz z zespołami genetycznymi) wychowywanymi w wielojęzyczności. Prowadzi zajęcia z języka polskiego jako drugiego dla dzieci z Ukrainy w wieku przedszkolnym oraz szkolnym.