

*Agnieszka Rabiej**

CZYTANIE JAKO UMIEJĘTNOŚĆ KLUCZOWA W NAUCE JĘZYKA POPRZEZ TREŚĆ U DZIECI DWUJĘZYZNYCH

Słowa kluczowe: nauka języka poprzez treść, kompetencje komunikacyjne vs kompetencje akademickie, zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, sprawność kognitywna, wczesna nauka czytania, dwujęzyczna alfabetyzacja

Streszczenie. Autorka artykułu omawia zagadnienia związane ze specjalistyczną odmianą języka edukacyjnego i nabywaniem przez dzieci kompetencji w zakresie przetwarzania treści za pomocą języka (tzw. kompetencje akademickie CALP) w odróżnieniu od kształtowania podstawowych kompetencji komunikacyjnych, wykorzystywanych przez uczniów w codziennych kontaktach społecznych (BICS). Podkreśla wagę wczesnej nauki czytania w języku mniejszościowym i nabywania biegłości w pracy z tekstami tak dla wspierania rozwoju kompetencji akademickich, jak i dla zrównoważonego, ogólnego rozwoju dwujęzycznego dziecka. W artykule zostały uwzględnione również praktyczne przykłady realizacji omawianych tez, zaczerpnięte z podręczników i innych materiałów dydaktycznych dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski).

1. WPROWADZENIE

Umiejętność czytania zajmuje szczególne miejsce nie tylko w dyskusji na temat procesu uczenia się/nauczania języka drugiego/obcego, lecz także w rozważaniach na temat *kompetencji szkolnych* lub tzw. *akademickich* uczniów jednojęzycznych. W obu przypadkach czytanie – jako sprawność psycholingwistyczna – determinuje sukces edukacyjny dzieci, ich postępy w opanowywaniu wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin nauki, pozostając przy tym we wzajemnej zależności z rozwojem poznawczym uczniów.

Język edukacji szkolnej zaliczyć można do specjalistycznych odmian języka – jest to bowiem język poleceń, instrukcji, komentarzy pedagogicznych oraz

* a.rabiej@uj.edu.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; Katedra Języka Polskiego Jako Obcego; ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.

przede wszystkim język treści przedmiotowych z różnych dyscyplin czy język tekstów literackich. Język edukacyjny wykracza tym samym poza zasób leksykalno-syntaktyczny, typowy dla podstawowych kompetencji komunikacyjnych uczniów, które pozwalają im na codzienną komunikację w każdym z języków, jakie znają lub poznają¹.

Ta sama odmiana języka może być również barierą, która utrudnia awans szkolny i proces adaptacji w nowym systemie edukacyjnym. W przypadku uczniów dwujęzycznych niepełne kompetencje w zakresie edukacyjnej odmiany języka większościowego utrudniają transfer posiadanej przez nich w języku mniejszościowym wiedzy i umiejętności, uniemożliwiając tym samym także nauczycielom trafną ocenę zarówno ogólnych, jak i specjalistycznych kompetencji szkolnych dzieci. Dysonans pomiędzy potencjałem poznawczym uczniów, a ograniczonymi możliwościami wykorzystania tego potencjału za pomocą języka edukacyjnego jest wspomnieniem wielu licealistów-immigrantów, którzy tak opisują początki swojej obecności w nowym systemie szkolnym:

Uczyłem się wszystkiego na raz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego, na lekcji historii – historii, na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne. Ale powoli, powoli zaczynałem rozumieć coraz więcej i więcej, aż w końcu skończyłem szkołę. Było ciekawie, chociaż trudno (Halik, Nowicka, Połec, 2006, s. 143).

Umiejętność czytania i biegłość w posługiwaniu się tą umiejętnością mają decydujące znaczenie dla opanowania edukacyjnej odmiany języka przez dziecko, ponieważ większość materiału szkolnego bazuje na tekstach pisanych, opatrzonych dodatkowymi instrukcjami i komentarzami, których niezrozumienie hamuje proces uczenia się specjalistycznych treści. Celem tego artykułu jest ukazanie wybranych aspektów procesu nauczania języka poprzez treści ze szczególnym uwzględnieniem sprawności czytania jako umiejętności kluczowej dla tego procesu.

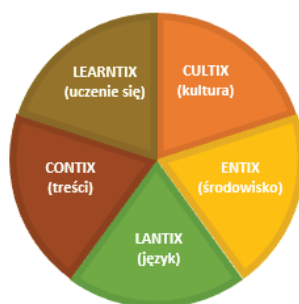
2. ODMIANY TERMINU *NAUKA JĘZYKA POPRZEZ TREŚĆ*

Termin *nauka języka poprzez treść* nie jest nowy. Początki jego funkcjonowania sięgają lat 60. i wiążą się z pierwszymi programami immersyjnymi w Kanadzie, polegającymi na „zanurzeniu” uczniów w treściach przedmiotów szkolnych,

¹ Na temat funkcjonowania określenia „język edukacyjny” w koncepcji i systemie kształcenia uczniów imigranckich we Francji pisze A. Szybura (2016). Podążając za myślą francuskich badaczy, autorka tego omówienia proponuje wzbogacenie terminologii glottodydaktyki polonistycznej o „polszczyznę jako język edukacyjny”. Wymienia przy tym trzy funkcje edukacyjnej odmiany języka polskiego jako: (1) języka, który jest przedmiotem nauczania, (2) języka, za pośrednictwem którego poznaje się inne przedmioty oraz (3) języka jako źródła samorealizacji i rozwoju społecznego (tamże, s. 100).

opanowywanych w języku drugim. Pozytywne rezultaty tego eksperymentu wpłynęły na upowszechnienie idei edukacji dwujęzycznej w różnych formach najpierw w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych, a potem także w Europie. Natomiast sam termin *nauczanie przez treść* (ang. *content-based language teaching* – CBLT) funkcjonował i funkcjonuje do dziś pod postacią wielu innych, najczęściej anglojęzycznych, określeń, m.in. jako: *content-based instruction* (CBI), *content-based language learning* (CBLL), *content-based second language instruction*, czy *content-based ESL instruction* oraz także jako *integracja języka i treści* (Chodkiewicz, 2011). Lata 90. przyniosły rozwój tej idei pod postacią *zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego* (ang. *content and language integrated learning* – CLIL), postulowanego obecnie przez instytucje edukacyjne Rady Europy jako skuteczny sposób kształcenia w duchu edukacji pluralistycznej, ukierunkowanej nie tylko na rozwój kompetencji komunikacyjnych, ale także wiedzy ogólnej i specjalistycznej czy strategii efektywnego uczenia się i współpracy z innymi (Martyniuk 2008). CLIL jest podejściem, które – poza realizacją innych celów – wspiera także kształcenie specjalistycznych odmian języka. Ma przy tym wiele form: od programów immersyjnych począwszy, przez nauczanie dwujęzyczne, edukację wielojęzyczną, krótkie sesje językowe (tzw. *language showers*) i in., na tzw. wzbogaconych programach skończywszy (ang. *enriched language programme* – wybrane przedmioty nauczane w języku docelowym). Różnorodność propozycji pedagogicznych, odwołujących się do metodologii CLIL sprawia, że każda z nich nieco inaczej formułuje cele szczegółowe. Jest jednak kilka cech tego podejścia, które są uniwersalne i obecne we wszystkich formach zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego. „CLIL nie jest tylko podejściem do nauczania języków obcych, odnosi się zarówno do kształcenia przedmiotowego, jak i językowego, nie odnosi się do wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole i dotyczy różnych języków jako docelowych. (...) Zakłada się, że CLIL jest nowym przedmiotem wywodzącym się z fuzji dwóch innych przedmiotów: przedmiotu niejęzykowego i języka. Punktem wyjścia dla integracji są treści przedmiotowe, a nauka języka jest ich pochodną. W wyniku fuzji nie uzyskamy prostej sumy elementów, lecz nową wartość, która pozwala spojrzeć na tę całość z innej perspektywy” (Wolff, Otwinowska, 2010, s. 9). Należy dodać, iż implementacja koncepcji CLIL do programów edukacyjnych wiąże się z realnym społecznym zapotrzebowaniem na skuteczne opanowywanie języków przez dzieci imigranckie, które podejmują naukę w nowych

Rys. 1. Komponenty metodologii CLIL



Źródło: oprac. własne na podst. Chodkiewicz 2011: 12

systemach szkolnych i stają przed wyzwaniem opanowania treści innojęzycznych. Podobnie jest w przypadku osób dorosłych, które albo chcą podjąć studia wyższe w danym kraju i w związku z tym są zainteresowane doskonaleniem języka akademickiego albo też chcą podjąć pracę w specjalistycznych resortach publicznych czy prywatnych i muszą pozyskać takie kompetencje językowe, które pozwolą im z sukcesem funkcjonować w wybranych sektorach zawodowych. W każdym z tych przypadków nadrzędnym celem „(...) nie jest jednak uzyskanie przez uczących się kompetencji językowych, lecz w gruncie rzeczy opanowanie wybranych treści niejęzycznych, dzięki jego znajomości” (Coyle 2007; Stoller 2008, za: Chodkiewicz 2011, s. 13). Nauczanie języka w podejściu CLIL opiera się przede wszystkim na tekstach, najczęściej autentycznych, uzupełnionych materiałem ikonograficznym, choć mogą one być także upraszczane i modyfikowane w zależności od poziomu biegłości językowej uczniów. Dla sprawnego przebiegu procesu nauki w tym podejściu umiejętność czytania jest warunkiem podstawowym. I nie chodzi tu wyłącznie o opanowanie samej techniki czytania, lecz także trening czytelniczy w zakresie ważnych znaczeniowo treści – umiejętność operowania tekstem, wchodzenia z nim w interakcję, interpretację treści, umiejętność wnioskowania, dedukcji, analizy, oceny itd. Rozwijanie umiejętności językowych na tym poziomie „(...) związane jest ze zwiększonymi wymaganiami natury poznawczej (nabywanie nowej wiedzy), w przeciwieństwie do komunikacji nieformalnej, głęboko osadzonej w kontekście i nie stawiającej przed interlokutorem specjalnych wymagań o charakterze kognitywnym” (Chodkiewicz 2011, s. 13).

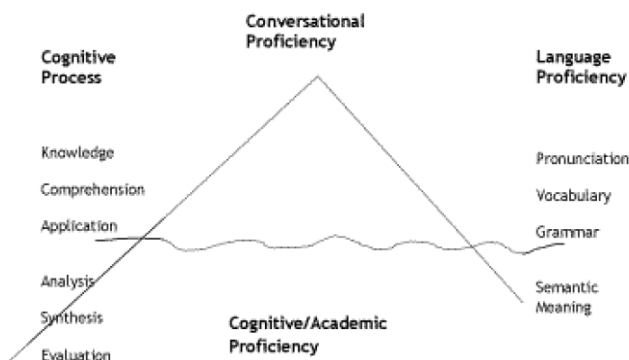
3. KOMPETENCJE JĘZYKOWE UCZNIÓW VS ICH ROZWÓJ POZNAWCZY

Konieczność kształcenia u uczniów zarówno podstawowych umiejętności komunikacyjnych, niezbędnych w kontaktach społecznych (*Basic Interpersonal Communication Skills* – BICS), jak i akademickiej biegłości językowej (*Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP), rozumianej jako zdolność werbalnego rozwiązywania zadań wymagających poznawczo, podkreśla w swoich pracach J. Cummins (1984, 2000). Jego zdaniem oraz zdaniem innych badaczy (Collier 1987, 1995; Chamot & Malley 1986) praca z tekstami ma istotne znaczenie dla rozwoju poznawczego uczniów – pozwala minimalizować różnice pomiędzy poziomem biegłości uczniów w posługiwaniu się językiem w codziennej komunikacji a ich zdolnością do przetwarzania informacji na poziomie akademickim. Poniżej przedstawiamy graficzną ilustrację koncepcji Cumminsa, gdzie zostały wyróżnione umiejętności charakterystyczne tak dla rozwoju języka akademickiego (CALP), jak i codziennego (BICS). Osiągnię-

cie biegłości językowej w codziennej komunikacji wymaga od uczącego się opanowania elementów podsystemów języka, które pozwolą mu płynnie funkcjonować społecznie. Natomiast osiągnięcie biegłości akademickiej jest ściśle powiązane z rozwojem kognitywnym (wiedza, rozumienie, zastosowanie wiedzy i umiejętności, analiza, synteza i ewaluacja), który przebiega odmiennie w zależności od wieku fizycznego człowieka oraz środowiska, w którym on wzrasta.

Opanowywanie *języka poprzez treści przedmiotowe* i rozwijanie *kompetencji akademickich* uczniów może przybierać różne formy. Od *formy słabej*, przez jej *mieszaną odmianę*, aż po *formę mocną* (Wesche, Skehan 2002, za: Chodkiewicz 2011). W pierwszym przypadku (forma słaba), w nauczaniu dominuje sylabus językowo-tematyczny, a cele lekcji są skoncentrowane na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Treści pojawiają się jako dodatkowe bloki tematyczne, opracowane na podstawie tekstów z różnych dziedzin, dostosowanych tematycznie do potrzeb i zainteresowań uczniów. Odmiana mieszana może przybierać formę kursu przygotowawczego do podjęcia studiów w danym języku (nauka języka i wybranych, specjalistycznych treści) lub też zakładać równoległą naukę treści w języku docelowym oraz dodatkowo także oddzielne, intensywne zajęcia, skoncentrowane przede wszystkim na języku. Forma mocna przypomina programy immersyjne, w ramach których uczniowie imigranci biorą udział w zajęciach wspólnie z rodzimymi użytkownikami języka. Mają przy tym jednak możliwość uczestniczenia w dodatkowych zajęciach językowych, podczas których ćwiczą swoje umiejętności w języku większości albo też na lekcjach z rodzimymi użytkownikami języka otrzymują specjalistyczną pomoc (tamże). W każdym z tych przypadków umiejętność czytania jest warunkiem wstępnym, którego spełnienie umożliwi realizację treści przedmiotowych.

Rys. 2. Elementy kompetencji CALP oraz BICS w ujęciu J. Cumminsa



Źródło: J. Cummins 1984, s. 138

4. UMIEJĘTNOŚĆ CZYTANIA U UCZNIÓW DWUJĘZYCZNYCH W WARUNKACH BILINGWIZMU POLSKO-ANGIELSKIEGO

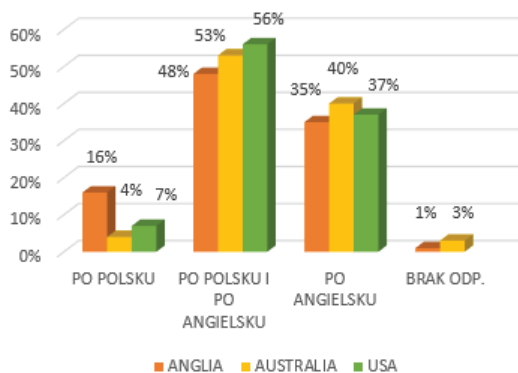
Jak przekonują naukowcy, proces opanowania umiejętności czytania i pisania w języku większościowym przebiega sprawniej, jeżeli dziecko opanowało te umiejętności także w języku mniejszościowym (Collier & Thomas, 1995; Krashen & Biber, 1987). Wczesna nauka czytania w języku etnicznym, przed rozpoczęciem formalnej edukacji szkolnej, sprzyja zarówno zrównoważonemu, późniejszemu wychowaniu dwujęzycznemu dziecka w szkole, jak i wspiera jego aktualny rozwój poznawczy, emocjonalny czy społeczny. Umiejętność czytania otwiera przed dzieckiem świat, który sięga dalej, niż granice domowego języka, wzbogaca jego słownictwo z różnych dziedzin, budzi świadomość poprawności językowej i zachęca do używania języka także w mowie. To jeden z najlepszych sposobów rozwijania u dziecka zdolności metajęzykowych, dotyczących komunikacji w sensie ogólnym, jak i umiejętności w posługiwaniu się konkretnymi językami, które są w jego naturalnym otoczeniu (Dębski, Rabiej, Szelc-Mays 2016, s. 7). Czytanie jest umiejętnością, która wzmacnia własne poczucie wartości, a także – co nie mniej ważne – ułatwia nawiązywanie relacji i podtrzymywanie więzi z innymi osobami. Ma duże znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności. Jeżeli dziecko dwujęzyczne zdobędzie umiejętność czytania w języku chronologicznie pierwszym, będzie mieć większe szanse na zachowanie tego języka w sytuacji intensywnych kontaktów z językiem większościowym w szkole i naturalnej konkurencji między tymi językami. Szkolny awans dziecka mierzy się bowiem przede wszystkim umiejętnościami, jakie zdobywa ono w języku większościowym, który nad językiem pierwszym dziecka ma przewagę zarówno ilościową, jak i jakościową. Dlatego tak ważne jest wczesne opanowanie umiejętności czytania w języku pierwszym. Umiejętność ta stwarza możliwość hamowania procesu submersji językowej, wspierania rozwoju poznawczego dziecka, kształtowania tych kompetencji językowych, które wykraczają poza słownictwo typowe dla codziennych kontaktów nieformalnych z rodziną (BICS vs CALP).

Wczesna nauka czytania nie jest jednak programem edukacyjnym, który można bez większych przygotowań wprowadzić do życia rodzinnego, oczekując spektakularnych rezultatów. Sprawna i zakończona sukcesem wczesna nauka czytania jest bowiem, w naszym przekonaniu, efektem zamiłowania do czytania, jakie dziecko obserwuje najpierw wśród członków rodziny. Jest także uzależniona od dostępności książek w otoczeniu, w którym dziecko wzrasta, zwyczajów częstego czytania dziecku i z dzieckiem. Na osobowość dziecka, nawyki, jakie w sobie kształtuje, ogromny wpływ ma strategia wychowawcza rodziny. Jeżeli czytanie jest ważnym jej elementem, pojawiają się również duże szanse na wpojenie dziecku potrzeby i chęci czytania. Czytania, które nie będzie kojarzyć się z obowiąz-

kiem szkolnym, lecz z naturalną potrzebą człowieka – osoby ciekawej świata, interesującej się wieloma dziedzinami wiedzy, otwartej na wszystko, co nowe, nieznanne i fascynujące. Stąd też nauka czytania od samego początku powinna rodzić w dziecku przekonanie, że nie jest czynnością mechaniczną, lecz sposobem poznawania świata i odkrywania go na nowo.

O tym, jak ważną, ale i deficytową sprawnością jest umiejętność czytania w przypadku dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski) dowodzą badania (Rabiej 2006, 2007). Dzieci polonijne, zapytane o swoje preferencje językowe, pozytywnie oceniają własną dwujęzyczność i chętnie wskazują na oba języki, które znają. Dotyczy to jednak używania języka tylko w mowie – najwyższy odsetek notuje się w przypadku wskazań i na język polski, i na angielski². W przypadku czytania pierwszym wyborem uczniów jest język angielski jako język większości społecznej i formalnej edukacji. W języku angielskim przebiega szkolny awans uczniów – w tym języku uczą się nowych treści, poznają fakty, wydarzenia, historie i opowieści, w tym języku zdają testy i przez pryzmat tego języka podlegają ocenie ich umiejętności szkolne. Rozwój kognitywny dzieci odbywa się w dużej mierze również za pośrednictwem języka angielskiego, w którym zdobywają biegłość czytelnictwem, uczą się analizy, syntezy, wnioskowania, rozwijając swoje kompetencje akademickie i specjalistyczne odmiany języka z różnych dziedzin nauki (CALP). Należy zaznaczyć, iż biegłość w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) ma swoje początki w kształtowaniu percepcji słuchowej. Jeżeli bowiem dziecko

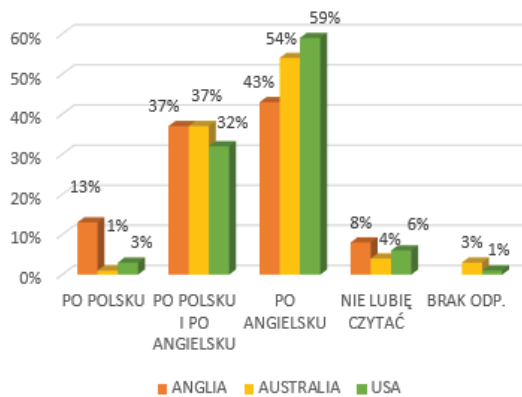
Rys. 3. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią mówić



Źródło: Rabiej 2006, 2007

W przypadku czytania pierwszym wyborem uczniów jest język angielski jako język większości społecznej i formalnej edukacji. W języku angielskim przebiega szkolny awans uczniów – w tym języku uczą się nowych treści, poznają fakty, wydarzenia, historie i opowieści, w tym języku zdają testy i przez pryzmat tego języka podlegają ocenie ich umiejętności szkolne. Rozwój kognitywny dzieci odbywa się w dużej mierze również za pośrednictwem języka angielskiego, w którym zdobywają biegłość czytelnictwem, uczą się analizy, syntezy, wnioskowania, rozwijając swoje kompetencje akademickie i specjalistyczne odmiany języka z różnych dziedzin nauki (CALP). Należy zaznaczyć, iż biegłość w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) ma swoje początki w kształtowaniu percepcji słuchowej. Jeżeli bowiem dziecko

Rys. 4. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią czytać



Źródło: Rabiej 2006, 2007

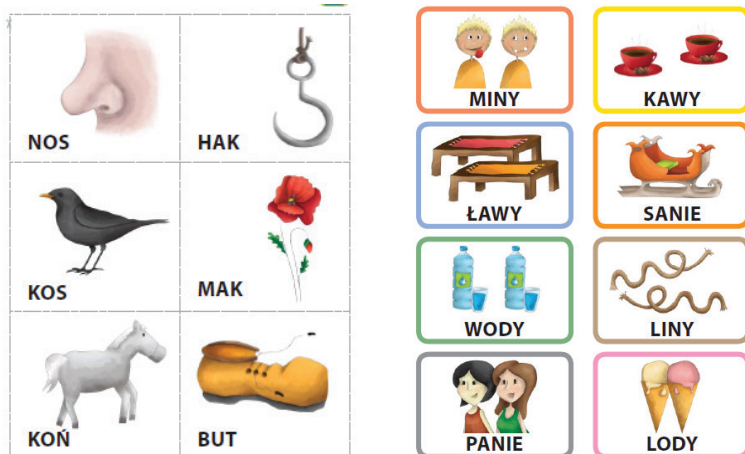
² Badania na temat tego zagadnienia zostały przeprowadzone na próbie łącznie ok. 400 uczniów szkół polonijnych w wieku 8–12 lat z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii.

nie będzie umiało poprawnie różnicować dźwięków, doświadczy także trudności w poprawnym używaniu języka – płynnym i wyraźnym mówieniu oraz biegłym czytaniu i pisaniu. Jak podkreśla L. Madelska (2010, s. 5):

Dźwięki mowy są materiałem, z którego buduje się wyrazy i dłuższe wypowiedzi. Z materiałów o słabej jakości nie da się zbudować solidnej konstrukcji. Dzieci, które nie potrafią usłyszeć i odpowiednio interpretować dźwięków polskiej mowy, mają kłopoty z wymową, a w konsekwencji – z nauką pisania i czytania. Trudniej przychodzi im nauka nowych słów, nie mogą też opanować wielu kategorii gramatycznych. W Polsce większość dzieci, podejmujących naukę szkolną, ma do tego odpowiednie przygotowanie w zakresie percepcji mowy, czyli tzw. słuchu mownego. U dzieci, wychowywanych w środowisku wielojęzycznym, świadomość fonologiczna rozwija się często nie tylko wolniej, ale też inaczej.

Przykładem materiałów do wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski), w których kształtowanie świadomości fonologicznej zajmuje istotne miejsce, jest seria „Czytam, bo lubię!” (Rabej, Dębski, Szalc-Mays, Kraków 2016), obejmująca zeszyty do nauki czytania dla dzieci wraz z programem i poradnikiem dla rodziców i nauczycieli, a także adaptacje dwóch tekstów literackich dla najmłodszych³. Od początku tworzenia serii jej autorom przyświecało przekonanie, że opanowanie umiejętności czytania przez dzieci przed rozpoczęciem formalnej nauki w szkole umożliwi lepszą transmisję języka w rodzinie, wspomże proces rozwoju poznawczego dzieci i stworzy szansę na rozwój ich języka w przyszłości także w specjalistycznych odmianach, w miarę opanowywania przez dzieci kolejnych etapów kompetencji akademickich (szkolnych).







Rys. 5. Przykłady ćwiczeń na rozpoznawanie rymów, których celem jest rozwijanie świadomości fonologicznej dzieci



Źródło: Rabej, Dębski, Szalc-Mays, 2016, cz. 1, s. 37; cz. 2, s. 40

³ Seria „Czytam, bo lubię!” powstała w ramach projektu „Edukacja dla dwujęzyczności – system wsparcia przedszkoli polskich za granicą i rodzin polskiego pochodzenia”. Projekt był współfinansowany w ramach sprawowania opieki Senatu Rzeczypospolitej Polskiej nad Polonią i Polakami w 2016 r. i został na trwałe zapisany na stronie internetowej www.edukacjadwujezyczna.com.

Rys. 6. Przykłady ćwiczeń, których celem jest zdobywanie wiedzy i budzenie ciekawości poznawczej dzieci

Ż...	Ż...	<p>CZY WIESZ, ŻE...</p>  ZIMORODEK TO MAŁY PTASZEK?	
ZI...	ZI...		 ŻUBRY ŻYJĄ W POLSCE?
Ż...	RZ...		 ANAKONDA ZIELONA WAŻY WIĘCEJ NIŻ TRZY DOROSŁE OSOBY?
			 PAŹ KRÓLOWEJ TO POPULARNY W EUROPIE I AZJI MOTYL?
			 PIERWSZA KRZYŻÓWKA MIAŁA KSZTAŁT ROMBU?
			 BONSAI TO DRZEWO, KTÓRE ROŚNIE W DONICZCE?

Źródło: Rabiej, Dębski, Szalc-Mays, 2016, cz. 3, s. 45, 48

5. TRENING CZYTANIA I ZDOBYWANIE WIEDZY SPECJALISTYCZNEJ

Rola umiejętności czytania może być różnorodna – w zależności od celu, w jakim jest ona wykorzystywana. Wyróżnia się w tym kontekście najczęściej czytanie dla przyjemności oraz czytanie tekstów w celach poznawczych, przyswajania określonych treści, wzbogacania wiedzy z danej dziedziny (Chodkiewicz 2011). W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z innego typu odmianami języka i wiedzy językowej, jaką konstruują czytelnicy w interakcji z poznawanymi tekstami. L. Gajo (2007, za: Chodkiewicz 2011, s. 14) wymienia sześć odmian języka – jedne są ukierunkowane na rozwijanie kompetencji przede wszystkim językowych, a drugie na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, czy specjalistycznych treści. W pierwszym przypadku będą to: (1) język konieczny dla rozumienia treści i wykonania zadań dydaktycznych, (2) język kompatybilny z treściami (negocjowana wiedza lingwistyczna, zbędna przy wykonaniu zadań dydaktycznych), (3) język autonomiczny w stosunku do treści (potrzebny do wykonania zadań językowych, niezwiązanych z treściami, dodany do lekcji o charakterze przedmiotowym). W przypadku odmian języka ukierunkowanych na treści przedmiotowe wyróżnione zostały: (1) język zanurzony w treści (niezbędny w komunikacji na temat treści), (2) język użyteczny dla treści (pomocny w utrwalaniu i poszerzaniu wiedzy z danej dziedziny), (3) język peryferyjny w stosunku do treści, który umożliwia tworzenie ogólnych powiązań między językiem a wiedzą przedmiotową.

Poznawaniu różnorodnych odmian języka służy zarówno *czytanie intensywne*, jak i *ekstensywne*, pod warunkiem jednak, że celem czytania jest integracja wiedzy przedmiotowej i językowej. Czytanie intensywne, charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego i pracy z podręcznikiem wspomaga rozwój słownictwa i struktur językowych, stymulując także produkcję ustną i pisemną uczniów. Czytanie ekstensywne umożliwia rozwijanie strategii czytania, dzięki specjalnie w tym celu opracowanym, uproszczonym w warstwie leksykalnej i strukturalnej, tekstom. Ponadto, jak podkreśla Seretny (2014, s. 13), „teksty przeznaczone do czytania ekstensywnego powinny być bogato ilustrowane i opatrzone różnymi ćwiczeniami opartymi na treści lektury, których zadaniem jest ponowne ukierunkowanie uwagi czytelnika na najważniejsze wyrazy, będące nośnikami treści”. Dzięki takim zabiegom dostępność tekstu (nawet tego, który operuje językiem specjalistycznym) jest znacznie większa, a możliwości przetwarzania informacji w nim zawartych rosną za sprawą bogatego kontekstu, ułatwiającego rozumienie (analizę, syntezę i wnioskowanie). W ten sposób nawet wymagające poznawczo teksty stają się bardziej dostępne dla niewprawnych czytelników. Teksty adaptowane lub opracowane z myślą o treningu czytania ekstensywnego służą najczęściej czytaniu dla przyjemności, choć mogą być z pożytkiem wykorzystywane także w celach poznawczych. Łączenie tych dwóch celów wydaje się być bowiem optymalnym rozwiązaniem. Przykłady adaptacji tekstów baśniowych dla dzieci dwujęzycznych, przeznaczonych do czytania ekstensywnego, zamieszczamy poniżej. Są to teksty i ćwiczenia, które powstały na podstawie baśni „Piękna i bestia” (Grzegorzczak 2016, s. 20, 26) oraz „Pinokio” (Nizio 2016, s. 2, 13) dla dzieci uczących się JPJ2 lub obcego.

Rys. 7. Przykładowe strony z baśni „Piękna i bestia” oraz „Pinokio”.



taki
taki
t a k i

nikt
nikt
n i k t

samotny
samotny
s a m o t n y

wszyscy
wszyscy
w s z y s c y

Bella i bestia rozmawiają.

Jestem taki samotny. Nikt mnie nie kocha. Wszyscy się mnie boją.

Ja się nie boję.

ĆWICZENIA | ACTIVITIES

7 Przeczytaj wyrazy i połącz je z obrazkami.
Read the words and match them with the pictures.

ROZMAWIAĆ



PLAKAĆ



ZWIEDZAĆ





BIBLIOTEKA



OGRÓD




PRZYJACIELE

8 Posłuchaj wiersza i powtórz go.
Listen to the rhyme and repeat it.

Bella teraz już nie płacze.
Polubiła bestię złą.
Zwiedza ogród, zwiedza zamek...
Przyjaciółmi teraz są.

*Bella is crying no more.
She's grown fond of the evil Beast.
She's visiting the castle and the garden...
They've made friends, and they can feast.*

Popatrz na wyrazy po prawej stronie obrazka i przeczytaj je. Jak czytamy litery zaznaczone na czerwono? Wypowiedz te dźwięki. Czy słyszysz różnice? Przeczytaj całe wyrazy jeszcze raz.



Pracownia Dzepetta.

To drewno mówi.
Zrobię z niego
pięknego pajacyka!

Dzepetto nazwał
pajacyka Pinokio.

drewno
drewno
d r e w n o


zrobię
zrobię
z r o b i ę

Dzepetto
Dzepetto
D z e p e t t o


Popatrz na wyrazy po prawej stronie obrazka i przeczytaj je. Jak czytamy litery zaznaczone na czerwono? Wypowiedz te dźwięki. Czy brzmią tak samo, jak w całych wyrazach czy inaczej? Przeczytaj całe wyrazy jeszcze raz.

CWICZENIA | ACTIVITIES

Co było najpierw, a co było potem?
Ponumeruj obrazki
What happened first, and what happened next?
Number the pictures.



Popatrz na obrazki i przeczytaj zdania.
Krzyżykiem zaznacz te, które są prawdziwe.
Look at the pictures and read the sentences.
Mark the true ones with crosses.



1. Pinokio jest z drewna.
2. Pinokio idzie do szkoły.
3. Pinokio idzie do teatru.
4. Pinokio dostaje monety.

6. PODSUMOWANIE

Dyskurs edukacyjny bardzo dobrze wpisuje się w rozważania nad specjalistycznymi odmianami języka. Dla uczniów imigranckich, rozpoczynających naukę w nowej szkole bez znajomości lub ze słabą znajomością języka polskiego, jego edukacyjna odmiana może stanowić prawdziwą barierę nie tylko w awansie szkolnym, ale także w procesie społecznej i kulturowej adaptacji w nowym miejscu pobytu. Nieznajomość języka edukacyjnego lub brak biegłości w operowaniu tym językiem może być przeszkodą w zrównoważonym rozwoju nawet tych uczniów dwujęzycznych, którzy stosunkowo płynnie i biegle posługują się polszczyzną w codziennych kontaktach społecznych. Specjalistyczna odmiana języka edukacyjnego implikuje bowiem także umiejętność werbalnego rozwiązywania zadań, które są wymagające poznawczo (adekwatnie do wieku użytkowników języka). W każdym z tych przypadków tekst jest najlepszym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji tzw. akademickich (CALP) u uczniów. Tekst wykorzystywany jest jako tworzywo do poznawania nowych treści z pomocą języka w tych podejściach metodycznych, które stawiają przed sobą cele nie tylko językowe, lecz także poznawcze i ogólnorozwojowe (CBLT, CBI, CBLL, CLIL). Równocześnie, co oczywiste, nie jest możliwa efektywna nauka poprzez teksty bez umiejętności bardzo sprawnego operowania językiem pisanim. W przypadku dzieci dwujęzycznych ich pierwsze doświadczenia wykonywania rozmaitych operacji na tekstach wiążą się najczęściej z podjęciem nauki w szkole w języ-

ku większościowym. Tymczasem dla zrównoważonego rozwoju dwujęzycznego dziecka istotne znaczenie ma opanowanie tej umiejętności najpierw w języku mniejszościowym przed rozpoczęciem formalnej nauki w szkole. Stymuluje to bowiem rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny dziecka, wspiera zachowanie języka ojczystego w późniejszym wieku, wpływa na pozytywne przeżycie własnej dwujęzyczności, buduje poczucie wartości, uczy języka mniejszościowego w wielu jego odmianach i ułatwia naukę w szkole w języku większościowym. Dla najmłodszych dzieci najbardziej odpowiednie będą w pierwszej kolejności ćwiczenia, rozwijające świadomość fonologiczną, bez której proces czytania nie będzie przebiegał pomyślnie. Na następnych etapach ważne staje się zarówno czytanie intensywne, jak i ekstensywne, dzięki czemu dzieci opanowują nie tylko podstawowe formy komunikacji językowej, ale także zapoznają się ze specjalistycznymi odmianami języka.

BIBLIOGRAFIA

- Chamot A. U., O'Malley J.M., 1986, *A cognitive academic language learning approach: An ESL content-based curriculum*, Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Chodkiewicz H., 2011, *Nauczanie języka poprzez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka stosowana” nr 4, s. 11–29.
- Chodkiewicz H., 2016, *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 79–85.
- Collier V.P., 1987, *Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes*, „TESOL Quarterly”, t. 21, nr 4, s. 617–641.
- Collier V., Thomas W., 1995, *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*, Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Coyle D., 2007, *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, w: „The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10, 5, 543–562.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters.
- Dębski R., Rabiej A., Szcl-Mays M., 2016, *Czytam, bo lubię! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. I read and I like it! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. Early Reading Program and Handbook for Parents and Teachers of Bilingual Children*, Kraków.
- Grzegorzczak K., 2016, *Czytam, bo lubię! „Piękna i bestia”*. Adaptacja tekstu i scenariusz ćwiczeń, Kraków.
- Halik T., Nowicka E., Poleć W., 2006, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Warszawa, Wydawnictwo ProLog.
- Krashen S., Biber D., 1987, *On Course: Bilingual Education's Success in California*, Sacramento: California Association for Bilingual Education.

- Madelska L., 2010, *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*, Lublin.
- Martyniuk W., 2008, *CLIL – at the core of plurilingual education*, w: R. Wilkinson, V. Zegas (red.), *Integrating Content and Language. Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht University, Maastricht, Netherlands, s. 13–18.
- Nizio S., 2016, *Czytam, bo lubię! „Pinokio”*. *Adaptacja tekstu i scenariusz ćwiczeń*, Kraków 2016.
- Rabiej A., 2006, *Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych*, w: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumka (red.), *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków, s. 217–232.
- Rabiej A., 2007, *Specyfika nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego*, niepublikowana praca doktorska, Kraków.
- Rabiej A., Dębski R., Szelc-Mays M., 2016, *Czytam, bo lubię! Program wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych. I read and I like it! Early Reading Program for Bilingual Children*, cz. 1–3, Kraków.
- Seretryn A., 2014, *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 11–25.
- Stoller F.L., 2008, *Content-Based Instruction*, w: N. van Densen-Scholl, N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition*, t. 4, *Second and Foreign Language Education*, New York, s. 59–70.
- Szybura A. (2016), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, w: „Języki Obce w Szkole”, s. 99–105.
- Wolff D., Otwinowska-Kasztelanica A., 2010, *CLIL – przełomowe podejście w edukacji europejskiej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 8–13.
- Wesche M.B., Skehan P., 2002, *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, w: R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, 207–228.

Agnieszka Rabiej

READING AS A KEY SKILL IN CONTENT-BASED LANGUAGE LEARNING OF BILINGUAL CHILDREN

Keywords: CLIL, CBLT, BICS vs CALP, CLIL, cognitive proficiency, early learning to read, biliteracy

Summary. The paper touches upon the issues of acquiring cognitive academic language proficiency (CALP) by children as opposed to developing the basic interpersonal communication skills (BICS). It emphasise the role of reading skills and reading comprehension proficiency in acquiring CALP and healthy bilingual development of children. Also, there are presented some samples of the textbooks for bilingual children learning to read Polish as a second or a foreign language.