

Małgorzata Pamuła-Behrens  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
Kraków

## Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie

The language of school education in the integration model of  
supporting students with migrant experiences in the family

**Abstract:** The number of students with migrant experiences at Polish schools is increasing. This group includes both foreign students and Polish students coming back from emigration together with their parents. They receive educational support in order to facilitate their adaptation and integration. Those students are taught how to communicate at school and study in Polish, which means that they are taught the language of school education. Teaching the language of school education can be located in between foreign language didactics and native language didactics. The article describes the relation between teaching Polish as a language of school education and teaching Polish as a foreign language. The most important aspect of teaching a foreign language is to prepare a learner to communicate in everyday life and professional life situations. Efficiency is essential here; language correctness is of secondary importance.

The most important element in the process of teaching the language of education is to develop the language skills that will enable a student to communicate at school, gain new knowledge and use it effectively. It requires different educational content, teaching methodology and requirements. The article presents the reflection on teaching the language of education with reference to the Polish educational system.

**Keywords:** language of education, a student with migrant experience in a family, education of migrants, integration of migrants

### Uczeń z doświadczeniem migracji w polskiej szkole – kontekst demograficzny

W ostatnich latach w Polsce obserwujemy znaczący wzrost liczby migrantów, chociaż nadal pozostajemy krajem o bardzo niskiej ich liczbie. Szacuje

się, że na terytorium Polski przebywa około 298 822 osób cudzoziemskich<sup>1</sup>, co stanowi około 0,8% całości społeczeństwa. Jak podaje Urząd ds. Cudzoziemców, najliczniejszą grupą cudzoziemców są: Ukraińcy (84 tys.), Niemcy (23 tys.), Białorusini (11 tys.), Rosjanie (10 tys.), Wietnamczycy (9 tys.), Włosi (7 tys.), Chińczycy (6 tys.), Francuzi (5,5 tys.), obywatele Wielkiej Brytanii i Bułgarzy (po 5 tys.)<sup>2</sup>. Według danych tego urzędu<sup>3</sup> w pierwszych trzech miesiącach 2017 roku wpłynęło 45 tys. wniosków o legalizację pobytu w Polsce. Najwięcej aplikacji złożyli obywatele Ukrainy stanowiący 65% wszystkich starających się o zalegalizowanie pobytu. Jak podaje Urząd ds. Cudzoziemców, ich liczba wzrosła o 56% w porównaniu do I kwartału roku ubiegłego.

Jeśli przyjrzyć się statystykom dotyczącym ubiegania się o ochronę międzynarodową w Polsce, to można powiedzieć, że liczba wniosków o legalizację pobytu pozostaje na stałym poziomie. W 2016 roku o azyl ubiegało się 12300 osób (złożono 5000 wniosków). 91% pochodziło z trzech krajów: 75% stanowili Rosjanie, 11% – Ukraińcy, a 7% – Tadyżkowie (OECD 2017, 220). W I kwartale 2017 roku o ochronę międzynarodową starało się 1600 cudzoziemców, a otrzymało ją 140 osób. „W porównaniu z I kwartałem 2016 roku w analogicznym okresie 2017 roku liczba cudzoziemców, którzy posiadają ważny dokument wydany na terytorium RP w związku z uzyskaniem jednej z form ochrony międzynarodowej pozostała na zbliżonym poziomie”<sup>4</sup>.

Te dane statystyczne pokazują pewien trend, na który składa się z jednej strony tempo ubytku ludności Polski na poziomie  $-0,01\%$  i ujemny współczynnik przyrostu naturalnego ( $-0,2\%$ )<sup>5</sup>, a z drugiej saldo migracji zagranicznych definitywnych (na pobyt stały) – w 2016 roku było ono dodatnie i wyniosło 1,5 tysiąca.

Te zmiany i tendencje demograficzne obserwujemy także w polskich szkołach, w których wzrasta liczba uczniów z doświadczeniem migracji. Wśród nich znajdują się zarówno uczniowie cudzoziemcy, jak i uczniowie będący oby-

---

<sup>1</sup> Statystyki dotyczący cudzoziemców w Polsce w 2017 roku <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/mapa/rok/2017/kraj/VN/?x=0.7827&y=1.2601&level=1>.

<sup>2</sup> <https://udsc.gov.pl/ponad-234-tys-cudzoziemcow-z-prawem-pobytu-w-polsce/> [dostęp: 10.09.2017].

<sup>3</sup> <https://udsc.gov.pl/do-pobrania/biuletyn-informacyjny-urzedu/> [dostęp: 10.09.2017].

<sup>4</sup> *Ochrona międzynarodowa w I kwartale 2017 roku*. „Biuletyn Informacyjny Urzędu do Spraw Cudzoziemców”, 2017, nr 1, s. 13 (pdf).

<sup>5</sup> Dane GUS dotyczące tematu: *Ludność i ruch naturalny w 2016 roku*. Por. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-i-ruch-naturalny-w-2016-r-,30,1.html>.

watelami polskimi powracający ze swoimi rodzicami z emigracji. Do nich kierowane jest wsparcie edukacyjne, aby ułatwić im procesy adaptacyjne i integracyjne. Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>6</sup> publikuje dane statystyczne dotyczące liczby cudzoziemców i dzieci polskiego pochodzenia, którym udziela się wsparcia w szkołach publicznych. Według opublikowanych danych w roku szkolnym 2016/17 w polskich szkołach (według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września 2016 roku) uczyło się 20911 uczniów niebędących obywatelami polskimi. W porównaniu z rokiem szkolnym 2012/13, w którym było ich 7311, to prawie czterokrotnie większa liczba. Niewielu uczniów posiadało status uchodźcy (w 2015/16 było ich 289, co stanowiło 4% wszystkich uczniów cudzoziemskich, a 699 osób starało się o nadanie takiego statusu). Nie wszyscy uczniowie niebędący obywatelami Polski korzystali z dodatkowych lekcji języka polskiego. W roku szkolnym 2012/13 objęto nimi tylko 19% uczniów (1402 osób). W 2016/17 było ich więcej, bo 33% (6808 uczniów). Tabela 1. przedstawia dane liczbowe z ostatnich pięciu lat.

Tabela 1. Uczniowie polskich szkół niebędący obywatelami Polski

Rok szkolny	Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi według Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września każdego roku	
	Łącznie	W tym korzystający z dodatkowych zajęć z języka polskiego
2012/13	7311	1402 (19%)
2013/14	8174	1807 (22%)
2014/15	10 064	2626 (26%)
2015/16	15 299	4106 (27%)
2016/17	20 911	6808 (33%)

Z analizy danych wynika, że coraz wyższy procent uczniów cudzoziemskich korzysta z dodatkowych zajęć języka polskiego. Wzrost ten może być spowodowany większą wiedzą nauczycieli oraz osób zarządzających szkołami na temat uregulowań prawnych dotyczących środków wspierających edukację i integrację uczniów z doświadczeniem migracji.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że realizacja prawa i obowiązku nauki względem uczniów cudzoziemskich wykracza poza dotychczasowe standardy pracy szkół polskich i staje się jednym z większych wyzwań, które pojawiają się przed polskim systemem oświatowym. Praca z uczniami

<sup>6</sup> Dane pochodzą z prezentacji radczyni MEN Barbary Skaczkowskiej *Kształcenie dzieci przybymających z zagranicy w polskim systemie oświaty – oddziały przygotowawcze* (Skaczkowska 2016).

pochodzącymi spoza Polski stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania, ponieważ wymaga zrozumienia specyfiki funkcjonowania takich osób, a to zmusza pracowników szkoły do rozwinięcia kompetencji międzykulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców oraz do podjęcia działań, które uczynią ze szkoły środowisko przyjazne uczniom odmiennym kulturowo (Bleszyńska 2010, 7).

Drugą grupą objętą dodatkowym wsparciem edukacyjnym ze względu na słabą znajomość języka, a także ewentualne problemy adaptacyjne i integracyjne są dzieci polskie powracające z rodzicami z emigracji lub dzieci emigranci, czyli dzieci urodzone w polskich rodzinach za granicą. W tej grupie także obserwujemy wzrost liczby uczniów: w roku szkolnym 2012/13 było 280 takich dzieci, z których 196 (70%) korzystało z dodatkowych zajęć wyrównawczych zorganizowanych dla uczniów słabo radzących sobie z nauką. W roku szkolnym 2016/17 w publicznym systemie edukacji zaobserwować można ponad pięciokrotny wzrost liczby takich uczniów. Jest ich 1355, przy czym są to dzieci polskie słabo znające język polski lub nieznające go wcale. Prawie połowa z nich – 52% (709 uczniów) – uczęszczała na dodatkowe zajęcia wyrównawcze.

Tabela 2. Uczniowie będący obywatelami Polski nieznający języka polskiego lub znający go słabo

Rok szkolny	Liczba uczniów będących obywatelami polskimi, którzy znają słabo język polski lub go nie znają (dane Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na dzień 30 września każdego roku)	
	Korzystający z dodatkowych zajęć z języka polskiego	Korzystający z dodatkowych zajęć wyrównawczych
2012/2013	280	196 (70%)
2013/2014	380	227 (60%)
2014/2015	438	305 (67%)
2015/2016	807	479 (59%)
2016/2017	1355	709 (52%)

W grupie tej obserwujemy systematyczny spadek liczby korzystających ze wsparcia językowego i przedmiotowego przy jednoczesnym wzroście działań pomocowych<sup>7</sup>, także ze strony osób i organizacji pomagających reemigrantom w readaptacji w polskiej rzeczywistości.

<sup>7</sup> Zob. projekt zrealizowany w 2013 roku: Centrum Analiz Migracji Powrotnych, projekt „(Z)Powrotem w Polsce” z 2015 roku czy portal internetowy <http://powroty.gov.pl/-/przygotowania-do-powrotu-5398> [dostęp: 10.09.2017].

Analiza powyższych danych pokazuje, że uczniowie z doświadczeniem migracji korzystający z pomocy edukacyjnej tworzą niejednorodną grupę. Wśród uczniów niebędących obywatelami polskimi znajdują się:

- dzieci uchodźców i dzieci imigrantów ekonomicznych;
- dzieci z dobrym zapleczem edukacyjnym i dzieci pozbawione edukacji;
- dzieci zupełnie nieznające języka polskiego, jak i takie, które polskiego uczyły się w kraju pochodzenia lub w domu, bo pochodzą z rodzin o polskich korzeniach;
- dzieci z rodzin dwukulturowych i dwujęzycznych.

Uczniowie ci mogą mieć trudności w nauce i integracji w związku ze słabą znajomością języka polskiego i kultury polskiej lub nawet jej brakiem, a także ze względu na problemy psychologiczne wynikające z trudnych doświadczeń migracyjnych. Uczniowie uchodźcy, mający za sobą doświadczenie wojny czy prześladowań, mogą mieć wiele problemów edukacyjnych. Często też nie tylko słabo znają język polski, ale mają także niskie kompetencje językowe w swoim języku ojczystym. Ich edukacja bywa niekompletna – wielu z nich wcale nie chodziło do szkoły lub miało przerwę w edukacji. Te problemy i doświadczenia są często przyczyną trudności szkolnych, które nierzadko prowadzą do porażki szkolnej i w rezultacie do przedwczesnej rezygnacji z nauki (Baumann 2014, Grzymala-Moszczyńska i in. 2015; Harte 2016). Udzielanie wsparcia uczniom uchodźcom polegać będzie zatem na czym innym niż pozostałym uczniom, będzie też wymagać dodatkowych kompetencji metodycznych, interkulturowych i psychologicznych. Aby możliwe było wdrażanie skutecznych sposobów uczenia, konieczne jest zrozumienie złożoności doświadczeń takich uczniów, diagnozowanie poziomu ich kompetencji, wiedzy i umiejętności, a następnie opracowanie adekwatnego wsparcia.

### Wsparcie skierowane do uczniów doświadczeniem migracji w polskim systemie edukacji

Z uwagi na fakt, że grupa dzieci z doświadczeniem migracji jest tak różnorodna, niezbędna jest indywidualizacja nauczania i wybór takich działań, które będą wspierały ich kompetencje językowe, przedmiotowe oraz interkulturowe, konieczne do skutecznej integracji i osiągnięcia sukcesu szkolnego i społecznego. Liczne badania międzynarodowe, takie jak PISA 2015,

2012, 2009, oraz badania Eurostatu<sup>8</sup> oraz OECD (2016) wskazują, że uczniowie z doświadczeniem migracji często są ofiarami wczesnej segregacji i mają niższe osiągnięcia w szkole. Nierzadko mają też mniejszy dostęp do edukacji przedszkolnej i uczęszczają do szkół o niższym poziomie, których uczniowie osiągają słabsze wyniki edukacyjne.

Polski system integracji uczniów z doświadczeniem migracji jest inkluzyjny, co oznacza, że wszyscy mogą uczyć się w klasach ogólnych. Szczegóły reguluje rozporządzenie z 2016 roku dotyczące przyjmowania do szkół uczniów z zagranicy, czyli osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach za granicą (Dz. U. poz. 1453/2016, §2 pkt. 2). Dzięki takiemu zapisowi zarówno dzieci cudzoziemskie, jak i dzieci polskie urodzone za granicą, mają możliwość uzyskania pomocy w szkole. Prawo przewiduje również możliwość nauki w oddziałach przygotowawczych, jeśli uczniowie mają problemy komunikacyjne lub adaptacyjne.

System nie segreguje uczniów, nie ma ścieżek edukacyjnych zamkniętych dla migrantów. Edukacja publiczna jest nieodpłatna i każda osoba przebywająca na terenie Polski, która nie ukończyła 18 roku życia, bez względu na status prawny, ma prawo do edukacji. W polskim modelu edukacji stworzono mechanizmy mające za zadanie ułatwić integrację i pomoc w nauce szkolnej migrantom. Organy prowadzące szkoły są zobowiązane do udostępnienia środków na realizację zadań nakreślonych w rozporządzeniu MEN. Jednak badania wskazują, „mimo że polskie prawo oświatowe zapewnia migrantom równe szanse edukacyjne, okazuje się, że zapewnienie to pozostaje raczej w sferze teorii aniżeli praktyki” (Butarewicz-Głowacka 2015, 115).

## Nauczanie języka edukacji szkolnej

Działania systemowe skupione są na wsparciu językowym i przedmiotowym uczniów z doświadczeniem migracji. To z pewnością pomoc w obszarze kluczowym, bo znajomość języka kraju przyjmującego, a w szkole w szczególności znajomość języka edukacji szkolnej, warunkuje dobrą integrację. W tej części tekstu podjęta zostanie próba zdefiniowania, czym jest język edukacji

---

<sup>8</sup> Por. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant\\_integration\\_statistics\\_-\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_-_education) [dostęp: 17.10.2017].

szkolnej oraz jak różni się jego nauczanie od nauczania języka obcego czy języka ojczystego. Wskazane zostaną także kierunki działań, jakie mogą być podejmowane przez praktyków, aby skutecznie przychodzić z pomocą uczniom z doświadczeniem migracji w rodzinie.

### Definicje i terminy

W glottodydaktyce polonistycznej w kontekście uczenia polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie używane są między innymi takie terminy, jak: *język polski jako obcy*, *drugi*, *odziedziczony* oraz *język edukacji szkolnej*. Badacze różnie definiują ich zakresy, dlatego dla potrzeb tego tekstu przedstawione i omówione zostaną ich definicje:

- uczeń z doświadczeniem migracji w rodzinie (UDMR)
  - 1) uczeń lub uczennica mający/mająca własne doświadczenie migracji (np. uczeń ukraiński czy rosyjski, dziecko polskie urodzone za granicą migrujące z rodziną do Polski, dziecko polskie re-emigrujące razem z rodzicami),
  - 2) uczeń lub uczennica pochodzący/pochodząca z rodziny, która migrowała (np. dziecko urodzone w Polsce mające rodziców Wietnamczyków czy Rosjan, dziecko urodzone w Polsce w rodzinie mieszanej).
- *uczący się języka polskiego (UJP)* – każdy uczący się polszczyzny jako języka obcego, drugiego, odziedziczonego lub języka edukacji szkolnej.
- *język polski jako obcy (JPJO)* – badaczki nauczania polszczyzny jako języka obcego, Seretny i Lipińska (2012, 2013) podkreślają, że cudzoziemcy uczą się języka polskiego, a nie przyswajają go jak rodzimi jego użytkownicy. Wskazują także, że poznawany język nie stanowi znaku więzi grupowej ani nie jest wyznacznikiem tożsamości, dzięki czemu uczący się mają pozycję outsidera. Ponadto, jak piszą, uczący się języka obcego „nigdy nie odnoszą się do niego w kategoriach »mój« (własny)” (Seretny, Lipińska 2013, 5). Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjęto, iż język obcy to każdy język, który nie jest językiem ojczystym dla uczącego się.
- *język polski jako drugi (JPJ2)* – to „nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się” (Seretny, Lipińska 2012, 26). Jak podkreśla Miodunka, termin ten jest „używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imi-

- grantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego” (Miodunka 2010, 240). Termin ten jest także stosowany w kontekście poznawania języka polskiego przez dzieci polskie mieszkające za granicą (Seretny, Lipińska 2013).
- *język edukacji szkolnej (JES)* – w polskiej literaturze przedmiotu Seretny i Lipińska (2013) wskazują, że język kraju osiedlenia staje się zazwyczaj językiem szkolnym (edukacyjnym). Próbę zdefiniowania terminu podjęła także Szybura (2016) określając, że jest to „język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji” (Szybura 2016, 100). W niniejszym tekście przywołane zostaną także definicje badaczy amerykańskich i francuskich zajmujących się badaniem edukacji osób z doświadczeniem migracji. W literaturze angielskojęzycznej i francuskojęzycznej (Beacco, Byram, Coste, Fleming 2009; Cummins 2008; Schleppegrell 2004, 2012) używa się terminów *language of schooling*, *academic language* lub *langue de scolarisation*, *français langue seconde*. I chociaż terminy te nie są tożsame, czasami stosowane są zamienianie. W krajach francuskojęzycznych glottodydaktycy operują terminami: *langue de scolarisation*, *langue de l'école*, *français langue seconde*. W niniejszym tekście wykorzystane zostaną definicje i opis języka edukacji szkolnej zaproponowany przez Mary J. Schleppegrell (2004), ponieważ propozycja ta wydaje się najpełniejsza, a jednocześnie odwołuje się do funkcji tego języka w edukacji. Badaczka wskazuje, że język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności. Podkreśla przy tym, że pełni on trzy podstawowe funkcje:
- 1) jest przedmiotem nauczania, a celem procesu dydaktycznego jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych;
  - 2) jest środkiem pozwalającym na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego;
  - 3) jest narzędziem do samorealizacji: rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, przy czym brak znajo-



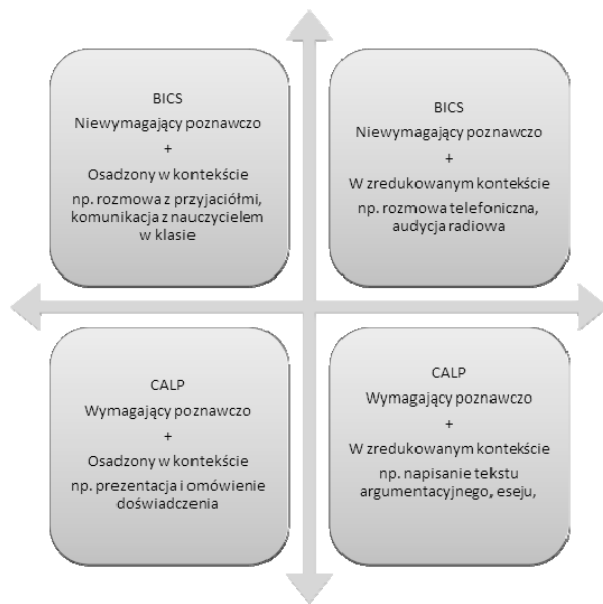
mości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia.

Ucząc języka edukacji szkolnej, budujemy umiejętności komunikacyjne ucznia w kontekście szkolnym oraz dajemy mu do dyspozycji narzędzia językowe do zdobywania wiedzy. Komunikacja szkolna to nie to samo, co komunikacja codzienna. Inny jest rejestr języka, inny poziom formalności. Dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji często dają sobie znakomicie radę w sytuacjach komunikacji z rówieśnikami, równocześnie borykając się z trudnościami dyskursu szkolnego – komunikacji z nauczycielem w trakcie zadań szkolnych oraz z rozumieniem tekstów w podręcznikach. Dobrą ilustracją tego zjawiska są sytuacje, gdy do szkoły przychodzą dzieci polskich reemigrantów. Bardzo często uczniowie ci znają język mówiony, język nieformalny, mają jednak wiele problemów szkolnych wynikających nie tylko ze stresu migracyjnego, ale także z nieznajomości języka edukacji szkolnej.

Jim Cummins (2008) przeanalizował i opisał proces uczenia się uczniów dwujęzycznych. Według niego uczeń dwujęzyczny dysponuje dwoma systemami językowymi, które wybiera w zależności od zadania, jakie się przed nim stawia. Są to: podstawowy systemem komunikacji interpersonalnej (*Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS) oraz zaawansowany poznawczo język dyskursu edukacyjnego (*Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP). Podstawowy system komunikacji interpersonalnej z punktu widzenia kognitywnego nie wiąże się z większym wysiłkiem poznawczym, ponieważ jest to język codziennej komunikacji. Ogromną rolę odgrywa tu kontekst ułatwiający uczącemu się porozumiewanie się z innymi uczestnikami interakcji. Inaczej jest z zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu szkolnego. Wymaga on wysiłku poznawczego szczególnie wtedy, kiedy kontekst jest ograniczony, a zadania stawiane przed uczniem wymuszają mobilizację jego zasobów wiedzy i umiejętności. System ten rozwija się nie tylko w środowisku szkolnym, ale znacznie wcześniej przez różnorodne interakcje społeczne (Cummins 2008). Poniższy schemat, opublikowany przez Cumminsa w 1984 roku, ilustruje zaprezentowaną koncepcję:

Badacz, analizując osiągnięcia szkolne i poziom opanowania języka edukacji szkolnej przez uczniów, zauważył, że rodzimi użytkownicy języka uczą się posługiwania zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego znacznie szybciej niż uczniowie z doświadczeniem migracji w rodzinie. Ci ostatni potrzebują 5–7 lat, aby poruszać się swobodnie w dyskursie edukacyjnym (Cummins 2008). Długość tego okresu zależy także od innych czyn-

ników niż migracja. Kluczowymi zmiennymi w niniejszym procesie mogą być: poziom wykształcenia rodziców i status społeczno-ekonomiczny rodziny oraz rozwój języka pierwszego uczącego się<sup>9</sup>.



Rys. 1. Cummins 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*

W Polsce nie prowadzono podobnych badań, stąd brak informacji dotyczących czasu potrzebnego do opanowania języka dyskursu edukacyjnego przez uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. Nie dysponujemy zatem żadnymi danymi. Możemy jednak przypuszczać, że czas ten jest podobny. Analizując przypadek uczennicy czeczeńskiej uczącej się w szkole polskiej, która wystąpiła w filmie dokumentalnym z serii „Narracje Migrantów” zatytułowanym „Fatima”, zauważamy pewne analogie. Gdy dziewczynka rozpoczęła naukę w polskiej szkole, nie mówiła po polsku. Dopiero w gimnazjum, czyli po 6 latach, jak sama stwierdziła, uczyła się i była oceniana jak inni polscy uczniowie<sup>10</sup>. Wydaje się oczywiste, że jeden przypadek to za ma-

<sup>9</sup> Por. badania Lesaux N.K., Koda K., Siegel L.S. & Shanahan, T. (2006), Snow C.E., Burns S. & Griffin P. (1998).

<sup>10</sup> *Narracje Migrantów – Fatima*, Fundacja Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/>; [https://www.youtube.com/watch?v=-IXe8XkVf\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=-IXe8XkVf_I) [dostęp: 17.10.2017].

ło, aby potwierdzić prawidłowość – temat jest istotny i z pewnością wymaga pogłębionych badań.

Nie ulega wątpliwości, iż sprawne poruszanie się w języku edukacji szkolnej jest warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i chroni ucznia przed wypadnięciem z systemu. Do jego opanowania potrzeba jednak czasu, odpowiednich metod i technik nauczania oraz dobrej organizacji zajęć.

## Nauczanie języka edukacji szkolnej vs nauczanie języka obcego i nauczanie języka pierwszego

Analizując oficjalne dokumenty dotyczące nauczania uczniów z zagranicy, znajdujemy informacje dotyczące sposobu organizacji nauki języka polskiego oraz bardzo ogólne wskazówki, w jaki sposób powinno ono być realizowane dla dwóch modeli wsparcia uczniów z doświadczeniem migracji: w klasach przygotowawczych oraz w klasach ogólnych.

Oddziałów przygotowawczych dotyczy paragraf 17. Rozporządzenia z 2016 roku:

6. Nauczanie w oddziale przygotowawczym jest prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów (...).

8. W oddziale przygotowawczym w ramach tygodniowego wymiaru godzin, o którym mowa w ust. 7, prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 92 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2016 r. poz. 930), w wymiarze 3 godzin tygodniowo,

a dodatkowych lekcji z języka polskiego paragraf 18.:

§ 18.1. Dla uczniów przybywających z zagranicy, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego.

Rozporządzenie, o którym mowa, jest bardzo ogólne, a w zakresie szczegółów dotyczących ramowego programu nauczania polszczyzny odsyła do innego dokumentu Ministra Edukacji Narodowej określającego cele i treści kształcenia cudzoziemców na kursach języka polskiego (Dz.U nr 61 poz. 306 z dnia 18 lutego 2011 r.). W rozporządzeniu tym jest mowa o uczestnikach kursu i lektorach. Beneficjentami tej propozycji prawnej są przede wszystkim kursanci w różnym wieku, w różnych sytuacjach uczenia się. W tekście zaznaczono, że kurs, w zależności od tego do kogo jest adresowany, powinien być dostosowany „do wieku, pochodzenia, potrzeb i możliwości uczestników”. Dokument ten w powiązaniu z certyfikacją jest referencyjny przy konstruowaniu programów kursów językowych. Przedstawione w nim cele są spójne z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego i przedstawiają się następująco:

- 1) komunikowanie się w języku polskim w podstawowych sytuacjach codziennych związanych z organizacją życia w Polsce, podróżowaniem, załatwianiem spraw urzędowych;
- 2) pisanie krótkich tekstów oficjalnych i nieoficjalnych;
- 3) rozumienie najważniejszych treści i intencji zawartych w prostych tekstach pisanych i mówionych;
- 4) opanowanie podstawowego zasobu słownictwa, reguł gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych oraz wymowy i intonacji na poziomie umożliwiającym komunikowanie się z rodzimymi i nierodzimiymi użytkownikami języka polskiego w oficjalnej i nieoficjalnej odmianie języka;
- 5) osiągnięcie przewidzianego na danym etapie kształcenia poziomu kompetencji komunikacyjnej oraz wiedzy o kulturze polskiej (Dz.U. nr 61, poz. 306 z dn. 18.02.2011).

Tak zdefiniowane cele przystają do sytuacji uczenia na kursach, do których w założeniu odnosi się niniejsze rozporządzenie. Minister Edukacji Narodowej przywołuje ten dokument jako referencyjny także w kontekście uczenia języka polskiego uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie. Jednak w szkole mamy do czynienia z inną perspektywą niż na kursach językowych, bo sytuacje uczenia się są różne. Dlatego celem nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej powinno być wyposażenie ucznia z doświadczeniem migracji w kompetencje językowe pozwalające mu na zdobywanie wiedzy i rozwijanie nowych umiejętności związanych z nauką oraz skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach szkolnych. Kluczowe jest także poznanie języka formalnego oraz opanowanie przez ucznia języka pisanego.

Jeśli chodzi o sposoby osiągnięcia celów, to ramowy program zostawia „swobodę w projektowaniu procesu kształcenia” oraz wskazuje, że należy „wykorzystywać zróżnicowane metody pracy oraz techniki nauczania”. Tak ogólne potraktowanie problemu zostawia możliwość wyboru metod i strategii dostosowanych do uczenia języka w sytuacji szkolnej. Nauczyciele uczący polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji powinni skorzystać z metod proponowanych w koncepcji zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego, metody projektowej, a także metod wspierających procesy czytania ze zrozumieniem oraz pisanie. Autorzy tekstu rozporządzenia podkreślają, że istotnym założeniem ram jest

funkcjonalne ujęcie zagadnień językowych i gramatycznych, które prowadzi do rozpatrywania języka nie z perspektywy teoretycznej, ale „w użyciu” – w konkretnym akcie komunikacyjnym wraz z jego elementami składowymi: nadawcą, odbiorcą, celem interakcji językowej, typem kanału komunikacyjnego oraz specyfiką kontekstu pozajęzykowego (Dz.U. 11.61.306),

W nauczaniu języka edukacji szkolnej to podejście także jest ważne. Powinno ono być spójne z metodami stosowanymi na przykład na zajęciach języka polskiego w klasie ogólnej, gdzie nierzadko realizowane jest strukturalne ujęcie zagadnień językowo-gramatycznych. Konieczna jest również refleksja glottodydaktyczna ze strony uczących nauczycieli, aby proces dydaktyczny był spójny i ułatwiał językową i kulturową integrację ucznia.

Treści opisane w programie ramowym są bardzo szczegółowe. Nauczyciel uczący języka edukacji szkolnej może skorzystać z tego dokumentu przy konstruowaniu własnego programu nauczania. Konieczne jest jednak zwrócenie większej uwagi na język, którego się uczy. Na kursach językowych priorytetem jest skuteczna komunikacja, zatem język mówiony jest istotniejszy niż język pisany, uczy się oficjalnych i nieoficjalnych konstrukcji językowych, biorąc pod uwagę dane frekwencyjne wybieranego słownictwa, proponuje różne teksty mające przede wszystkim charakter funkcjonalno-komunikacyjny.

W szkole wyzwaniem dla nauczyciela jest przygotowanie ucznia do pełnego uczestnictwa w procesie edukacji. Nauczyciel uczący w oddziale przygotowawczym musi umieć dostosować standardy przedmiotowe określone w podstawie programowej do możliwości uczniów, a nauczyciel prowadzący dodatkowe zajęcia z języka polskiego powinien uczyć języka, jakim posługują się nauczyciele w szkole i jaki uczeń znajduje w podręcznikach szkolnych.

Dlatego na tych zajęciach powinno się przywiązywać dużą wagę przede wszystkim do języka oficjalnego, języka pisanego, tekstów napisanych stylem typowym dla podręczników szkolnych (naukowym), w których występuje słownictwo specjalistyczne (ogólne i związane z daną dziedziną nauki). Język mówiony jest istotny przede wszystkim w kontekście mówienia o tym, czego się uczeń nauczył lub w komunikacji z nauczycielem, która wymaga umiejętności wyboru odpowiedniego rejestru językowego.

W dyskutowanym tutaj dokumencie nie ma istotnego dla sytuacji uczenia się języka polskiego w sytuacji szkolnej odwołania do jasno określonych wymagań, brak jest także informacji dotyczących oceniania. Nauczyciele, przygotowując programy nauczania, mogą oczywiście skorzystać z innych dokumentów wskazywanych na stronie internetowej MEN<sup>11</sup>, jednak są to dokumenty dodatkowe, a nie oficjalne dokumenty referencyjne wskazywane przez ustawodawcę.

Podsumowując rozważania, można stwierdzić, że ze względu na specyfikę nauczania języka polskiego w szkołach, które jest systemowo zagwarantowane uczniom z doświadczeniem migracji, byłoby zasadne opracowanie podstaw programowych do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla poszczególnych etapów edukacji oraz określenie standardów wymagań w zakresie kwalifikacji nauczycieli uczących zarówno w oddziałach przygotowawczych, jak i na dodatkowych zajęciach z języka polskiego. Te działania mogłyby mieć wpływ na jakość nauczania języka polskiego oferowaną uczniom z doświadczeniem migracji, a tym samym ułatwić ich integrację w polskim systemie edukacji oraz w społeczeństwie.

#### Literatura

- Baumann K., 2014, *Psychologia dziecka migrującego w kontekście wielokulturowości – przykład Szwecji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Beacco Jean-Claude et al., 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Council of Europe.
- Bleszyńska K.M., 2010, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa.
- Bernacka-Langier A. et al., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m. st. Warszawy)*, Warszawa.

---

<sup>11</sup> <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/kształcenie-cudzoziemcow/informacja-o-ksztalceniu-cudzoziemcow-w-polskim-systemie-oswiaty.html> [dostęp: 17.10.2017].

- Butarewicz-Głowacka A., 2015, *Nierówność szans edukacyjnych uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole – komunikat z badań*, „Parezia”, nr 2(4).
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: Street B. & Hornberger N.H., eds, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., vol. 2: *Literacy*, New York.
- Grzymala-Moszczyńska H. i in., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://nielatwepowroty.pl/wp-content/uploads/2015/12/nielatwe-powroty-raport.pdf> [dostęp: 10.05.2017].
- Harte J., 2016, *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*, Santa Monica. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1655.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html) [dostęp: 30.05.2017].
- Kubin K., Świerszcz J., 2011, *Wyzwania dla szkoły różnorodnej. Wstępna analiza mechanizmów wykluczania dzieci i rodzin migranckich w strukturach szkoły w Polsce*, w: Paszko A., red., *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków.
- Lesaux N.K. et al., 2006, *Development of literacy of language minority learners*, in: August D.L. & Shanahan T., eds, *Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel*, Mahwah, NJ.
- Lipińska E, Seretny A., 2013, *Nie swój leczy i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej, materiały pokonferencyjne*, w: *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturalnych EuroEmigranci.PL*, Kraków, [http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny\\_Lipinska.pdf](http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf) [dostęp: 12.06.2017].
- Luciak M., 2006, *Minority Schooling and Intercultural Education: A Comparison of Recent Developments in the Old and New EU Member States*, “Intercultural Education”, vol. 17, no. 1.
- Miodunka W., 2013, *Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- MEN, 2016, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, <http://new.ore.edu.pl/in dex.php/ppko/> [dostęp: 14.06.2017].
- Ministerstwo Opieki Społecznej, 2008, Dz.U. z 2008 r. Nr 115, poz. 728 – tekst jednolity (z późniejszymi zmianami), Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dział II, Rozdział 5 Integracja cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, [https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Departament%20Pomocy%20Społecznej/cudzoziemcy%20uchodźcy/ustawa\\_o\\_pomocy\\_spolecznej\\_12.03.04.pdf](https://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Departament%20Pomocy%20Społecznej/cudzoziemcy%20uchodźcy/ustawa_o_pomocy_spolecznej_12.03.04.pdf) [dostęp: 15.06.2017].
- Nikitorowicz J., 2011, „My i Oni”, w: Paszko A., red., *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*, Kraków.
- OECD, 2017, *International Migration Outlook 2017*, Paris.
- OECD, 2010, *2010 International Migration Outlook: Migration key to long-term economic growth*, Paris.
- OECD, 2006, *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2017, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, <http://filpolska.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/03/raport.pdf>
- Reiss J., 2005, *Teaching Content to English Language Learners*, Pearson Education ESL, NY.
- Schleppegrell M.J., 2012, *Academic Language in Teaching and Learning Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3, Chicago, <http://www.jstor.org/stable/10.1086/663297> [dostęp: 06.07.2012].

- Skaczkowska B., 2016, *Kształcenie dzieci przybyszających z zagranicy w polskim systemie oświaty – od działań przygotowawczych*, Warszawa.
- Snow C.E., Burns S. & Griffin P., eds, 1998, *Preventing reading difficulties in young children*, Washington.
- Świątek A. i in., 2014, *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*, Kraków, [http://geografia.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/03/Swietek\\_Kurek\\_Osuch\\_Rachwal\\_2014\\_Jak\\_edukowac1.pdf](http://geografia.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/03/Swietek_Kurek_Osuch_Rachwal_2014_Jak_edukowac1.pdf) [dostęp: 10.04.2017].
- Wiszejko-Wierzbicka D., 2012, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwiązywaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3(4).