

*Marta Piasecka*

(Uniwersytet Warszawski,  
e-mail: [marta.piasecka@uw.edu.pl](mailto:marta.piasecka@uw.edu.pl))

## **NABYWANIE JĘZYKA POLSKIEGO PRZEZ DZIECI CUDZOZIEMSKIE (NA PRZYKŁADZIE DWÓCH CHŁOPCÓW Z SINGAPURU)**

### **WSTĘP**

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty przewiduje, że

osoby niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w (...) przedszkolach (...), a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych (...) na warunkach dotyczących obywateli polskich.

Jeśli „nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego”, a także przez 12 miesięcy „mają prawo do pomocy udzielanej przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia, zatrudnioną w charakterze pomocy nauczyciela” oraz „mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania” [*Ustawa z dnia 7.09.1991 r. o systemie oświaty*, art. 94a, ust. 1, 4, 4a, 4c; Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.].

Zgodnie z informacjami zbieranymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce w latach 2010/2011–2013/2014 wyniosła średnio 7,5 tys. W tym okresie z prawa do dodatkowej nauki języka polskiego skorzystało około 18% z nich, czyli średnio w roku 1,4 tys. osób.

Ankieta przeprowadzona w 2012 r. przez A. Szybureę wśród dyrektorów małopolskich szkół pokazała trzy główne problemy, wiążące się z obecnością dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. Są to:

- a. konflikty na tle kulturowym (26% odpowiedzi),
- b. bariera językowa (24%),
- c. niedostosowanie społeczne (16%), którego skrajnym i nierzadkim efektem jest wykluczenie (19%) [Szybura 2016, 115].

Według dyrektorów szkół najważniejszymi z nich są brak znajomości języka i wynikające z tego kłopoty z adaptacją. Zauważają oni jednak również pozytywne następstwa tej sytuacji: uczniowie polscy poznają

nowe kultury, rozwijają postawy tolerancji i otwartości, a także zaczynają bardziej się interesować językami obcymi [Szybura 2016, 115–116].

Badania przeprowadzone przez E. Januszewską w latach 2011–2014 natomiast pokazują, że nauczyciele nie są dobrze przygotowani do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo [Januszewska 2015, 23]. Szkolenia lub wykłady skupiają się na przedstawieniu kultur krajów pochodzenia dzieci i kwestii życia uchodźców w Polsce, a ukończenie kursów przygotowujących do nauczania języka polskiego uczniów cudzoziemskich zależy wyłącznie od chęci nauczycieli. Autorka zauważyła, że wielu z nich nie jest zainteresowanych doksztalcaniem się, brakuje im też otwartości i chęci nawiązania kontaktu z dziećmi [Januszewska 2015, 24–26].

### SYTUACJA SOCJOLOGICZNA

Rodzina – rodzice i dwóch synów – pochodzi z Singapuru. Należą do chińskiej grupy etnicznej, najliczniejszej w Singapurze, obejmującej ok. 77% populacji (wg spisu z 2000 r.; na 2. miejscu jest grupa malajska, ok. 14%, a na 3. – hinduska, ok. 8%). Odzwierciedlone jest to w drugich – chińskich – imionach chłopców, którymi rodzice i bracia posługują się w komunikowaniu się między sobą, pierwsze imiona mają pochodzenie zachodnie (biblijne).

Pierwszym językiem braci był język malajski, którym w Singapurze posługuje się ok. 14% ludności (większe grupy językowe to: mandaryński – 35%, angielski – 23%), potem nauczyli się języka angielskiego, który stał się językiem codziennej komunikacji rodziny, zarówno między rodzicami a dziećmi, jak i między braćmi, i zastąpił w tej roli język malajski. W szkole i z nauczycielką na dodatkowych zajęciach porozumiewają się po polsku, w sprawach związanych z nauczaniem zagadnieniem i sprawach niezwiązanych z nauką, np. wydarzeniami w życiu, wycieczkami szkolnymi i rodzinnymi, zainteresowaniami, kolegami. Bardzo rzadko brakuje im słów w języku polskim lub przechodzą na angielski, kiedy coś wzajemnie sobie tłumaczą albo komentują swoje zachowanie.

Rodzice postanowili przeprowadzić się do Europy ze względu na politykę społeczną władz Singapuru, narzucającą dużą konkurencję już od najmłodszych lat życia dzieci i dzielącą je już na początkowym etapie nauki na grupy podążające różnymi ścieżkami edukacyjnymi, które wyznaczają przynależność do różnych warstw społecznych i kategorii zawodów. Wybór padł na Polskę i Warszawę, ponieważ matka – doktor nauk biologicznych – znalazła zatrudnienie w międzynarodowej instytucji badawczej. Ojciec jest analitykiem operacji IT, początkowo bez pracy, potem zatrudniony w zbliżonym zawodzie w międzynarodowej firmie. Ojciec, który dysponował wolnym czasem, niedługo po przyjeździe rozpoczął naukę języka polskiego na poziomie początkującym. Po roku oboje małżonkowie podjęli naukę polskiego, jednak ze względu na pracę i brak

czasu przerwali ją po następnym roku. Słaba znajomość języka polskiego powoduje, że nie mogą pomagać dzieciom w nauce i mają utrudniony kontakt z nauczycielami i rodzicami innych uczniów. Pomoc w nauce zapewniają im dzięki zatrudnieniu nauczycielki, prowadzącej nauczanie języka polskiego i douczanie z innych przedmiotów według potrzeb. Na zebrania rodziców chodzą w towarzystwie zaprzyjaźnionych osób.

W chwili przeprowadzki do Polski bracia mieli 7 i 11 lat. Zaraz po przyjeździe poszli do szkoły prywatnej, z małymi klasami, w której nauczyciele skupiali uwagę w większym stopniu na talentach uczniów, a w mniejszym na wymaganiach programu nauczania. W drugim roku zaczęli uczęszczać do państwowej szkoły podstawowej, klasy 2. i 6., w której mieli zapewnione dodatkowe lekcje języka polskiego jako obcego. Już wtedy osiągnęli dość wysoki poziom znajomości języka polskiego. Obecnie kończą klasę 3. szkoły podstawowej i 1. klasę gimnazjum. Młodszemu chłopcu kłopot sprawiało czytanie dłuższych tekstów i zapamiętywanie treści, starszy miał kłopoty głównie z historią, która też wymaga czytania i analizowania dłuższych tekstów, zawierających specjalistyczne słownictwo, oraz zapamiętywania ich treści. Rozwijanie kompetencji językowych na dodatkowych lekcjach obejmuje m.in. omawianie lektur, pisanie tekstów w gatunkach przeznaczonych na odpowiednie poziomy nauczania (np. opis przedmiotów, osób, miejsc), naukę historii, łącznie z charakterystycznym dla tej dziedziny językiem.

Młodszy z braci ma naturę artystyczną (rysuje) i perfekcjonistyczną. Ma dobre i bardzo dobre oceny ze wszystkich umiejętności objętych nauczaniem na początkowym etapie edukacji. Problemem jest tylko kontakt z nową nauczycielką i rówieśnikami, który był dobry w zeszłym roku, kiedy klasę prowadziła inna nauczycielka. Wydaje się, że obecnej wychowawczyni brakuje umiejętności pracy z dzieckiem cudzoziemskim, a jej stosunek do chłopca wpływa na nastawienie kolegów i koleżanek. Krytyka ze strony nauczycielki spowodowała w pewnym momencie niechęć do przebywania w Polsce, uczenia się języka polskiego i niską ocenę znajomości języka (całkowicie niezgodną z prezentowanym poziomem). Zła relacja chłopca z nauczycielką, brak wspólnego języka komunikacji rodziców z pracownikami szkoły i różnice kulturowe spowodowały, że nauczycielka i pedagog szkolna wyrobiły sobie opinię, jakoby rodzice nie dbali odpowiednio o dziecko (brak części prac domowych – rodzice mogą sprawdzić tylko, czy chłopiec odrobił ćwiczenia, których numery zapisał w dzienniczku, a nauczycielka odmawia czasami sprawdzenia, czy zanotował wszystkie ćwiczenia; brak drugiego śniadania – nie ma takiego zwyczaju w Singapurze, je się dopiero po powrocie ze szkoły). Uczestniczenie w zebraniach i spotkania z pedagog wraz ze znajomymi Polakami, którzy występują w roli tłumaczy, niewiele pomagają.

Starszy brat znacznie lepiej radzi sobie z sytuacją, w której się znalazł, zamieszkaniem w nowym kraju i niewielkimi już niedostatkami w znajomości polszczyzny. Wszedł w grupę koleżeńską i uczy się według swoich możliwości. Największym wyzwaniem dla niego jest nauka hi-

storii i chemii, w czym otrzymuje pomoc nauczycielki na dodatkowych zajęciach w domu. Jego wypowiedzi, zwłaszcza pisemne, nie są długie, ale wynika to bardziej z jego natury i podejścia do nauki i wykonywania zadań niż nieznamości polskiego.

### SYTUACJA JĘZYKOWA

Jezyk polski jest dla chłopców już trzecim językiem, który służy im do komunikacji w społeczeństwie. Pierwszy język, przyswojony w dzieciństwie w rodzinie – język malajski – stracił tę pozycję na rzecz języka angielskiego. Język angielski chłopcy nabyli jako język edukacji i przez zanurzenie w komunikacji w tym języku stał się on językiem funkcjonalnie pierwszym, używanym do komunikacji w domu, w szkole i w innych sytuacjach społecznych.

Po przyjeździe do Polski funkcja języka angielskiego uległa częściowemu ograniczeniu. Chłopcy posługują się nim, jak wspomniano wcześniej, do porozumiewania się z rodzicami, ich angielskojęzycznymi znajomymi i ze sobą nawzajem. W tym języku czytają i oglądają filmy. Po kilku tygodniach od przyjazdu rozpoczęli naukę w szkole podstawowej, młodszy w klasie 1, a starszy w klasie 5. Wtedy po raz pierwszy weszli w kontakt z językiem polskim, który stał się dla nich językiem edukacji i kontaktu z rówieśnikami, nauczycielami i polską społecznością. Posługują się nim w sytuacjach dnia codziennego poza domem.

Polszczyzna jest więc dla nich językiem drugim, obsługującym nieprywatną sferę życia. Nabywają go w kraju, w którym jest językiem oficjalnym i ojczystym, nieformalnie – poprzez kontakty z rodzinnymi użytkownikami, częściowo nieświadomie, a także w warunkach formalnych, na zajęciach językowych.

### CHŁOPIEC 1. (9 LAT)

W zakresie ortografii można zauważyć, że czasami chłopiec nie używa polskich znaków, np. *książki, troic się, widze*, a czasami myli znaki *cz – c, sz – ś, cz – ć: znacy, musiszz, czwiczq*, jednak nie ma to odzwierciedlenia w wymowie, która jest zawsze poprawna. W większości pisze wyrazy prawidłowo. Często natomiast nie stosuje wielkiej litery na początku zdania i pomija znaki interpunkcyjne, ale po zastanowieniu się umie je prawidłowo wstawić. Zdarzają mu się również kłopoty z pisownią łączną i rozdzielną wyrażen przyimkowych, np. *naprzykład*, w sąsiedztwie właściwego zapisu *naraz*, co może być dla niego jeszcze bardziej mylące.

Podsystem fleksyjny opanował już w znacznym zakresie. Oczywiście w wypowiedziach ustnych i pisemnych używa czasami niewłaściwych form fleksyjnych, jednak obejmuje to niewielki procent tekstu.

Wśród przykładów można wymienić użycie niewłaściwych form:

- mianownika liczby mnogiej: [*kolegi*] – zamiast *koledzy*,
- biernika: [*lubię jogurta*],
- dopełniacza: [*nie miała seru*],
- miejscownika: nieznajomość końcówek w wypadku nazw miast i krajów (podobnie jak starszy brat).

Mechanizmy mogą być różne: nieuwzględnienie oboczności spółgłoski tematycznej, użycie formy mianownika zamiast właściwej, dobór niewłaściwej końcówki (dopełniacz).

W odmianie czasowników błędy prawie mu się nie zdarzają, wśród nielicznych usterek jest forma *piszczyli* zamiast *piszczeli*.

W zakresie składni nie popełnia wielu błędów. Wynika to też z tego, że jego wypowiedzi – zgodnie z wiekiem chłopca – nie są rozbudowane, tworzy raczej zdania pojedyncze.

Można zaobserwować zaburzenia reakcji przymków, np. *we wtorku, z koledzy i koleżankami, w stadniny, [jechali na mniejsze konie]*, a także czasowników: *musisz mi zapytać, z Włochy, [klasówka z polski], [koń nie ma imię]*.

Kiedy mówił o dzieciach ze swojej klasy jeżdżących konno podczas szkolnej wycieczki, nie uzgodnił liczby orzeczenia z liczbą podmiotu: [*reszta się boją*] – *boi* (ewentualnie: *bała*), a w innym miejscu posłużył się formą czasownika w czasie przeszłym w rodzaju żeńskim zamiast męskim przy rzeczowniku *kolega*.

Czasami zdarza się chłopcu użyć niewłaściwych form czasowników, co wynika bądź z zaburzeń w zakresie aspektu i wielokrotności / jedno-krotności, np. *jeździłem tam autokarem* (zamiast *pojechałem*), bądź pomylenia dwóch czasowników; tutaj można przytoczyć formę *śmiechali* (od *uśmiechali się*) w miejsce *śmiali się*, dodatkowo pozbawioną zaimka *się*.

W wypowiedziach dziewięciolatka zauważyłam też usterki w doborze słownictwa, np. *i to dużo prawda*, podczas gdy określeniem rzeczownika *prawda* może być w języku polskim przymiotnik, np. *szczerza, najprawdziwsza*. Niekiedy brakuje mu słowa w języku polskim i posługuje się wtedy wyrazem angielskim, np. [*nie mogłem przejść level... poziom*], jednak po pierwsze, nie jest to częsta strategia, a po drugie, czasami umie szybko znaleźć polski odpowiednik.

Podczas czytania lektur (A. Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*) i innych utworów przeznaczonych dla dzieci w tym wieku (G. Kasdepke, *Co to znaczy*, P. Beręsewicz, *Warszawa. Spacerzy z Ciumkami*) trudność sprawia mu zrozumienie części wyrazów, choć takich nie jest dużo. Czasami tłumaczy sobie słowa na podstawie już znanych, np. *cierpliwość* połączył z *nie cierpieć czegoś*.

Obserwacje te poczyniłam podczas wypowiedzi chłopca na takie tematy jak: wycieczka szkolna, jazda konna, cechy ludzi, życie codzienne w domu i szkole.

## CHŁOPIEC 2. (13 LAT)

Pisownia i interpunkcja starszego z braci jest na wyższym poziomie. Czasami nie używa wielkich liter w nazwach własnych i na początku zdania. Pojawiają się również usterki w pisowni, np. *zemdleje, rzucaliśmy*, ale są one sporadyczne.

Chłopiec opanował wymowę polską doskonale, łącznie z szeregami ś – ś, ź – ź, ć – ć, ż – ż. Kłopot – podobnie jak młodszemu bratu – sprawiają mu tylko trudniejsze, rzadsze wyrazy.

W zakresie fleksji kłopot sprawiają wyrazy mniej znane i rzadziej używane. W wypowiedziach pojawiło się kilka usterek:

- biernik: [*spytałem koledze*] – zamiast *kolegów*, [*złapali wszystkie chrześcijaninie*].

Kolejnym przykładem jest pytanie: *Chcesz zjeść pizza czy pasta?*; chłopiec wybrał w nim formy mianownika, ponieważ – jak wytłumaczył – myślał, że wyrazy obcego pochodzenia są nieodmienne. Zasada ta odnosi się do części słabiej przyswojonych w języku polskim zapożyczeń, a tu została rozszerzona na wyrazy zapożyczone. Podobny mechanizm wystąpił w wypadku wyrazu *banan*: [*jak jest banana na drzewie, z bananą*]. Można tu zauważyć interferencję z językiem angielskim, najwyraźniej chłopiec posłużył się angielskim wyrazem w polskim zdaniu.

- miejscownik: nieznajomość końcówek w wypadku nazw miast i krajów (podobnie jak młodszy brat);
- czasami także rodzaj sprawia kłopoty, np.: [*ten muzeum*], [*złapali wszystkie chrześcijaninie*], [*te chrześcijaninie*].

W podsystemie składniowym można u niego zauważyć jeszcze braki w obrębie rekcji, np.:

- biernik: *znajdę jakiegoś zwierzęta* – zamiast l. poj. *zwierzę* lub *jakieś zwierzęta*, [*wypuścić ten kotek*] – zamiast *tego kotka* [*przyniósł żółt*], [*uczy tych student*]; [*trzeba pobierać krwi*], *znać angielskiego*; widać tu usterki w doborze odpowiedniej formy przypadku wymaganego przez czasownik, wahania następują między liczbą mnogą a pojedynczą, mianownikiem a biernikiem i dopełniaczem a biernikiem;
- dopełniacz: *nie widzieliśmy zwierzęta*, *nie było zwierzęta*, *z tych samych materiał*, *nie miała pasta do zębów*, [*wychodziłem ze szpitalu*], *samochód komuś rozjechał*; rzadko dopełniacz zastępowany jest prostszymi formami mianownika (w podanych przykładach równemu biernikowi), a w dwóch ostatnich przykładach pojawiły się także formy miejscownika i celownika;
- narzędnik: *z instruktorów* – zamiast *z instruktorami*, [*kim jest głównym bohaterem*] – zamiast *кто jest głównym bohaterem*;
- miejscownik: *o pierwszy pomoc, po lasu, w lasu* – zamiast *po lesie, w lesie* (częste w mowie i piśmie), *w kampinoski park narodowy*, nazwy miast i krajów; chłopiec czasami nie panuje nad doбором właściwych form przypadkowych wymaganych przez przyimki i czasow-

niki. Jednak częściej używane wyrazy mają prawidłowe formy, np.: *z klasą, w szkole*;

- niekiedy występują też błędy w doborze właściwej formy rodzajowej czasownika w czasie przeszłym w liczbie mnogiej, np. [*dzieci robili*];
- kłopoty sprawia też składnia wyrażen z liczebnikami, zarówno wymagających formy miejscownika, jak i dopełniacza, np. *o siódma czterdzieści, ileś tonów*.

Starszy chłopiec buduje też czasami połączenia wyrazowe będące kontaminacją dwóch innych wyrażen, np.: *zaczęliśmy z poznanie się lasu i z instruktorów*, które powstało ze skrzyżowania: *zaczęliśmy od poznania lasu i instruktorów* oraz *zaczęliśmy od zapoznania się z lasem i z instruktorami*. W tej strukturze wystąpiły łącznie błędy fleksyjne, składniowe i leksykalne. Również forma [*na konno jedzie*], którą następnie poprawił na [*jedzie konno*], powstała z kontaminacji wyrażen *jedzie na koniu* i *jedzie konno*.

Zaburzenia leksykalne można zilustrować następującymi przykładami: *współpracowaliśmy na grę – podczas gry* (?), *na ostatnią godzinę – zamiast podczas ostatniej godziny*, [*na autokarze*]. W dwóch ostatnich przykładach widać prawdopodobnie interferencje z językiem angielskim. Często usterką jest pomijanie zaimka się przy czasownikach, np.: [*zaczęliśmy uczyć, jeszcze nie uczyliśmy tego*] – zamiast *uczyć się*, [*ognisko pali*] – zamiast *pali się*, [*spotkała z, spotkali*] – zamiast *spotkała się, spotkali się*, [*poczęstuje*] – zamiast *poczęstuje się*, [*obudziłem*] – zamiast *obudziłem się*. Sporadycznie używa wyrazów o nieprawidłowych formach, które pochodzą od podobnych czasowników, np.: [*ciągle śmiechałem się*] – zamiast *śmiałem się* (podobne do *uśmiechałem się*) lub są wynikiem wyrównania analogicznego, np.: [*te chrześcijanie*], *bierzeliśmy* – zamiast *braliśmy*.

W wypowiedziach pisemnych i ustnych widoczne są niedostatki słownictwa, np. zdanie: *Próbowaliśmy robić swoje ognisko, robiliśmy kanapki przy ognisku, też robiliśmy banany z czekoladą*, w którym pojawia się jeden czasownik o bardzo ogólnym znaczeniu zamiast czasowników o znaczeniach szczegółowych: *rozpalić, przygotowywaliśmy, piekliśmy*. Rzadko brakuje mu w ogóle polskiego słowa i wtedy wtrąca wyraz angielski, np. [*robiła evidence*].

Obserwacje pochodzą z rozmów na następujące tematy: życie szkoły, wycieczka szkolna – w Kampinoskim Parku Narodowym, pierwsza pomoc, badania lekarskie, praca i zarobki (ten ostatni temat wynikał z zainteresowania chłopca).

## PODSUMOWANIE

Obaj chłopcy osiągnęli bardzo dobry poziom przyswojenia języka polskiego w ciągu dwóch lat po zamieszkaniu w Polsce. Mogą komunikować się na różnorodne tematy w różnych sytuacjach, z rówieśnikami, nauczycielami i innymi dorosłymi, choć oczywiście niekiedy nie rozumieją usły-

szanych lub przeczytanych słów i nie znajdują polskiego słowa, kiedy sami mówią po polsku. Jedynie wymowę polską, akcentowanie i intonację opanowali w najwyższym stopniu. Można zaobserwować jeszcze braki w opanowaniu podsystemów fleksyjnego i składniowego, ale nie powodują one niezrozumienia wypowiedzi i nie utrudniają komunikacji. Czasami w wypowiedziach starszego z braci pojawiają się małe niezręczności w zakresie grzeczności językowej, które wynikają zapewne z tego, że większość jego komunikacji odbywa się z rówieśnikami i nie przyswoił sobie jeszcze w pełni odmiany oficjalnej języka. W zakresie kompetencji lingwistycznych (poza fonetyczną) i częściowo socjolingwistycznych należy więc jeszcze prowadzić nauczanie, by jak najszybciej usunąć istniejące braki.

Po dwóch latach pobytu w Polsce najwięcej pracy wymagają sprawności mediacyjne, które umożliwiają operowanie tekstem i informacją, np. zrelacjonować tekst, posłużyć się wiedzą zawartą w tekście, zapisać usłyszaną informację [Komorowska 2005, 11]. Jest to sprawność pomocna w nauce szkolnej: omawianiu lektur (obaj chłopcy), nabywaniu wiedzy na przykład z zakresu historii i chemii (starszy). Ten obszar sprawia jeszcze pewne kłopoty obu chłopcom.

Zauważalnym problemem jest niewystarczające nadal przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami cudzoziemskimi, dopiero nabywającymi język polski. Brak umiejętności i otwartości nauczycieli powoduje konflikty z uczniem lub ignorowanie jego potrzeb. Może wpływać zniechęcająco na dzieci i utrudniać postępy.

Obaj chłopcy są pozytywnym przykładem nabycia języka drugiego w nowym kraju zamieszkania. Czynniki, które na to wpłynęły to dodatkowe zajęcia z języka polskiego i zaangażowanie rodziców, zapewniających dzieciom pomoc nauczycielek uczących języka polskiego i wspierających naukę przedmiotów szkolnych.

## Bibliografia

- E. Januszevska, 2015, *Uczeń cudzoziemski w polskiej szkole. Założenia teoretyczno-badawcze*, „Journal of Modern Science” 4/27, s. 11–32.
- H. Komorowska, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- E. Lipińska, 2012, *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/ drugiego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 19–28.
- E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym: nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- A. Szybura, 2016, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i re-emigrantów*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 112–117.



***Polish language acquisition by foreign children  
(on an example of two boys from Singapore)***

Summary

The paper describes the situation of two brothers from Singapore who have been living in Warsaw for three years. Boys aged 9 and 13 attend a Polish school. Part one presents the results of the research on the presence of foreign students in Polish schools. It is followed by a brief description of the brothers' family and school situation. The last, major, part shows their level of acquisition of Polish as a second language in the new country of residence, with a focus on the elements of the language subsystems where faults arising from defective command of Polish have still been noticeable.

Trans. Monika Czarnecka