

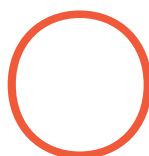
Dualne kształcenie językowe

Propozycja organizacji nauczania dwujęzycznego włączającego uczniów-migrantów

DOI: 10.47050/jows.2022.3.55-62

Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie czytelnikowi idei dualnego kształcenia językowego. Artykuł został napisany na podstawie obserwacji przeprowadzonych w szkołach podstawowych podczas stypendium Fulbright Senior Award w Teksasie w Stanach Zjednoczonych w semestrze zimowym 2021/2022.

Autorka uważa, że formy kształcenia dualnego jedno- i dwukierunkowego mogą znaleźć zastosowanie również w szkołach w Polsce, jeśli zostaną spełnione określone warunki systemowe



Obecnie programy kształcenia w Polsce są skonstruowane tak, aby asymilować grupy zróżnicowane kulturowo w ramach głównego nurtu kształcenia, nie uwzględniając różnorodności kulturowej i językowej uczniów. Jednak w świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi Rzeczpospolita Polska zobowiązana jest do „umożliwienia członkom mniejszości narodowych i etnicznych podtrzymywania tożsamości narodowej i językowej poprzez organizowanie nauczania języka mniejszości”. Uczniowie będący migrantami posiadającymi słabą znajomość języka polskiego są uprawnieni do trzech godzin tygodniowo dodatkowych zajęć językowych¹. Od początku swojej edukacji mogą być włączani do zajęć z rówieśnikami z Polski lub trafić do tzw. oddziałów przygotowawczych, w których, zgodnie ze wspomnianą podstawą prawną, umieszcza się uczniów cudzoziemskich nieznających języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Należy podkreślić, że dzieci trafiają tam często bez diagnozy, ponieważ brakuje narzędzi, by ją przeprowadzić. Rozporządzenie pozostawia dowolność placówkom edukacyjnym co do sposobu sprawdzania kompetencji szkolnych ucznia. Najczęstszym problemem jest niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanych kulturowo klasach z uczniami obcojęzycznymi, choć można zauważyć stopniową poprawę sytuacji w tej kwestii.

W oddziałach przygotowawczych powinno się oferować uczniom naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego oraz naukę języka polskiego w ramach dodatkowych zajęć lekcyjnych. Jednak nauka w oddziałach przygotowawczych nie kończy się uzyskaniem świadectwa klasyfikującego uczniów do kolejnej klasy, gdyż:

- ➔ uczniowie ci nie są w stanie zrealizować założeń podstawy programowej ze względu na znajomość języka na niewystarczająco zaawansowanym poziomie,
- ➔ często umieszcza się w nich dzieci z różnych roczników.

Rola tych oddziałów polega więc w głównej mierze na nauczaniu języka polskiego jako drugiego i ma umożliwić dzieciom dołączenie do klas z uczniami polskojęzycznymi w późniejszym czasie. Istotne jest przy tym, czy w procesie nauki języka drugiego uczeń rozwija głównie sprawności komunikacyjne w zakresie spraw codziennych (*basic interpersonal communication skills*, BICS), czy też uwzględnia się pracę nad treściami programowymi i językiem abstrakcyjnym, rozwijając przy tym tzw. umiejętności akademickie uczniów, niezbędne do odniesienia sukcesu w nauce (*cognitive academic language proficiency*, CALP)².

¹ W oddziale przygotowawczym w ramach tygodniowego wymiaru godzin, o którym mowa w ust. 5 rozporządzenia, 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, w wymiarze nie mniejszym niż trzy godziny tygodniowo.

Czas, jaki uczeń spędza w klasie w oddziale przygotowawczym, zależy od decyzji rady pedagogicznej danej szkoły. Należy pamiętać, że prawo polskie wprowadza ograniczenie pobytu ucznia w takim oddziale do dwóch lat (mówi o tym art. 13 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe). Co istotne, czas przebywania dziecka w źle zorganizowanym oddziale przygotowawczym może przyczynić się do zahamowania rozwoju kompetencji i umiejętności szkolnych oraz przyswajania wiedzy, bez których szanse na sukces szkolny ulegają zdecydowanemu zmniejszeniu (Treska 2017). Nauka w oddziałach przygotowawczych zbliżona jest do modelu edukacji dwujęzycznej przejściowej (*transitional bilingual education*), w której język i kultura większości są uważane za nadrzędne, a język ojczysty na początku nauki stanowi jedynie narzędzie wspomagające przyswajanie języka drugiego. Celem nie jest ani podtrzymywanie, ani tym bardziej rozwijanie języka natywnego uczniów. Jeśli można mówić o zaletach takiej formy kształcenia, to niewątpliwie jest nią fakt, że początkowy szok kulturowy i alienacja, jakich doświadczają osoby, które przenoszą się do innego kraju, są w dużej mierze wyeliminowane dzięki używaniu języka ojczystego dziecka na początkowym etapie nauki w nowym środowisku (Muszyńska 2021). W Polsce nadal rzadkością jest organizacja nauki w języku dzieci nowo przybyłych podczas lekcji obowiązkowych (Treska 2017), gdyż nasz kraj nie był do tej pory krajem przyjmującym na dużą skalę. Być może stworzenie jedno- i (lub) dwukierunkowych programów kształcenia przystosowanych do polskich wymagań szkolnych mogłoby być początkiem wprowadzenia nowych standardów kształcenia, które stanowiłyby drogowskaz dla nauczycieli w pracy z uczniami cudzoziemskimi, umocniły sytuację tychże uczniów i ich rodzin w polskich szkołach i społecznościach lokalnych oraz umożliwiły klasyfikację uczniów z klasy do klasy już na wczesnym etapie kształcenia. Stworzenie odpowiednich programów kształcenia, materiałów dydaktycznych oraz systemu kształcenia nauczycieli to proces niewątpliwie długi i złożony, lecz równie często pożądanym przez środowisko lokalne. Jest to proces, w który powinni się zaangażować szkoła, nauczyciele przedmiotowi i językowi, specjaliści, rodzice, władze lokalne i badacze. Warto więc przyjrzeć się w tym zakresie rozwiązaniom wypracowanym w krajach o długiej tradycji emigracyjnej, np. w Stanach Zjednoczonych.

Dualne kształcenie językowe w Teksasie w Stanach Zjednoczonych

Edukacja dwujęzyczna w Teksasie została wprowadzona w 1973 r. na podstawie dokumentu *Bilingual Education and Training Act* podpisanego przez gubernatora Dolpha Brisco'ego. W stanie Teksas jest ona definiowana jako pełnowymiarowe nauczanie w dwóch językach, zapewniające naukę podstawowych umiejętności w języku ojczystym uczniów i uwzględniające aspekty kulturowe ich pochodzenia. Szkoły w Teksasie znane są ze współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego w zakresie rozwoju nauczycieli, ale także z procesu ulepszania i przeprojektowywania programów nauczania na drodze ku równości, integracji i sprawiedliwości społecznej dla wszystkich (Babino i Stewart 2020; Lozada i in. 2021). Obecnie dane o zapisach do szkół publicznych w Teksasie są wykorzystywane na poziomie regionalnym i stanowym do planowania polityki edukacyjnej, administracji i badań. Prawo tego stanu mówi o tym, że „wyniki dotyczące przyjętych wskaźników osiągnięć muszą być oparte na informacjach opisanych według [...] pochodzenia etnicznego i statusu społeczno-ekonomicznego” (§39.053 *Texas Education Code* [TEC], 2018).

Dualne programy językowe w Teksasie są podzielone na jedno- i dwukierunkowe (*one- and two-way language immersion programs*). Pierwsze z nich przeznaczone są dla jednojęzycznych i monokulturowych grup uczniów (np. uczniów mówiących tylko po hiszpańsku lub po angielsku), którzy będą uczyć się drugiego języka. Drugi typ kształcenia integruje rodzimych użytkowników języka angielskiego wraz z natywnymi użytkownikami języka hiszpańskiego, którzy razem tworzą klasę dwujęzyczną. Najczęściej w jednej placówce edukacyjnej funkcjonują trzy różne programy kształcenia, jedno- i dwukierunkowe

oraz monojęzyczne, te ostatnie w całości w języku angielskim. Wszystkie wymienione programy wspomagane są przez dodatkowych nauczycieli specjalistów, których rola polega na udzielaniu wsparcia językowego uczniom. Aby osiągnąć pełną biegłość w drugim języku, uczniowie potrzebują go na wczesnym etapie nauki, konieczna jest także diagnoza stopnia znajomości pierwszego języka, w tym umiejętności czytania i pisania w języku ojczystym, gdyż te przekładają się bezpośrednio na osiąganie kompetencji czytelniczych w drugim języku. Zarówno jedno-, jak i dwukierunkowe programy nauczania mogą różnić się od siebie pod względem czasu przeznaczanego na każdy język. Dwa podstawowe modele to 90-10 i 50-50 (Gómez 2006) (tabela 2).

Celem kształcenia jednokierunkowych programów szkolnych dla uczniów będących migrantami (*emergent bilinguals*) jest stopniowe wdrażanie uczniów do systemu edukacji w danym kraju przy jednoczesnym utrzymaniu tożsamości kulturowej oraz rozwijaniu kompetencji w języku ojczystym. Programy te zapewniają możliwość klasyfikacji z klasy do klasy od początku pobierania nauki w szkole. Nauczyciel pracujący z grupą uczniów cudzoziemskich powinien znać oba języki wykorzystywane w kształceniu podczas zajęć.

Głównym założeniem dwukierunkowego kształcenia językowego jest rozwijanie dwujęzyczności i kształtowanie kompetencji międzykulturowych, doskonalenie umiejętności komunikowania się oraz pogłębianie wiedzy przedmiotowej w obu językach (Gómez i in. 2005). Zajęcia zazwyczaj prowadzone są przez dwóch nauczycieli posługujących się oboma językami. Programy te są odpowiednie dla uczniów, którzy nie posiadają znajomości drugiego języka lub znają go w niewystarczającym stopniu. Dotyczy to zarówno uczniów migrantów, jak i Amerykanów (lub uczniów innych narodowości chcących kształcić się w dwóch językach) słabo mówiących w języku hiszpańskim. Dualne programy dwukierunkowe można porównać z powszechnie stosowanym w Europie kształceniem dwujęzycznym elitarnym CLIL (*content and language integrated learning*), czyli zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-języcznym.

Powyżej opisane programy jedno- i dwukierunkowe uważane są za sprzyjające dwujęzyczności addytywnej (*additive bilingualism*), ponieważ wspierają rozwój umiejętności językowych w drugim języku, nie próbując wygasić języka ojczystego ani nakazać uczniowi używania wyłącznie języka dominującego (co istotne zwłaszcza w wypadku uczniów cudzoziemskich). Dualne kształcenie pozwala uczniom być dumnymi z tego, że są związani z dwiema kulturami i językami. Badania wykazują również, że uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, a nawet uczniowie z trudnościami w nauce objęci kształceniem specjalnym oraz programem kształcenia dualnego, osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy nieobjęci tym programem w szkole (Genesee 2016). Filozofia leżąca u podstaw tego modelu kształcenia zakłada, że uczniowie mogą efektywnie uczyć się przedmiotów w pierwszym i drugim języku, jeśli zastosuje się odpowiednie strategie nauczania i uczenia się, które wspierają uczącego się drugiego języka w danym obszarze tematycznym. Jak twierdzi Cummins (2000), treści przyswojone w pierwszym języku mają pozytywny wpływ na przyswajanie ich w drugim języku. Uczniom, którzy posiadają kompetencje w języku ojczystym zwłaszcza w obszarach czytania i pisania, łatwiej będą przyswajając drugi język, uczyć się w tym języku oraz osiągać sukcesy szkolne (np. August i Shanahan 2006; Lindholm-Leary 2001). Powodzenie opisanych programów kształcenia wydaje się przejawiać w tym, że cała placówka edukacyjna pracuje na ich sukces. Nauczyciele języków oraz przedmiotów nauczanych w dwóch językach, pracownicy administracyjni, rodziny uczniów, środowisko lokalne oraz badacze są aktywnie zaangażowani w dualne kształcenie uczniów.

Charakterystykę opisanych programów kształcenia ujęto w tabeli 1. Tabela 2 natomiast przedstawia przykładowy podział na przedmioty i języki, ilustrując sposób, w jaki buduje się kapitał językowy uczniów przez lata szkolne.

Tab. 1. Charakterystyka dualnych programów kształcenia

JEDNOKIERUNKOWE PROGRAMY SZKOLNE	DWUKIERUNKOWE PROGRAMY SZKOLNE
Jednorodna językowo grupa: wszyscy uczniowie w klasie władają tym samym językiem ojczystym	Dwie grupy językowe: np. natywni użytkownicy hiszpańskiego wraz z natywnymi użytkownikami angielskiego
W przedszkolu dzieci spędzają 90 proc. czasu, pracując w języku ojczystym, a 10 proc. czasu przeznaczają na pracę w drugim języku. Dotyczy to uczniów cudzoziemskich oraz uczniów anglojęzycznych, którzy w przyszłości chcą zostać włączeni do programu dwukierunkowego w szkole podstawowej, choć nie stanowi to warunku przyjęcia.	
W pierwszych klasach szkoły podstawowej połowa czasu nauki przeznaczona jest na pracę w jednym z języków, a pozostały czas na naukę w drugim języku. W kolejnych latach proporcje te ulegają zmianie na korzyść języka edukacji, w którym odbywa się kształcenie.	
Celem kształcenia jest: <ul style="list-style-type: none"> – dwujęzyczność, umiejętność czytania i pisanie w dwóch językach, – kształtowanie pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej, – rozwijanie kompetencji międzykulturowych, – budowanie poczucia własnej wartości u uczniów cudzoziemskich, – zaangażowanie rodzin oraz społeczności lokalnej w życie szkoły. 	
Większość szkół przypisuje język do przedmiotu, np. zajęcia z matematyki odbywają się w języku angielskim, język hiszpański przypisany jest zazwyczaj naukom społecznym. Dodatkowo często stosowaną praktyką jest posługiwanie się tylko jednym z języków w określonym dniu tygodnia (<i>language of the day</i>), np. w poniedziałki, środy i piątki wszystkie zajęcia odbywają się w języku angielskim, a we wtorki i w czwartki w języku hiszpańskim. Dotyczy to również rozmów podczas przerw, spotkań, w bibliotece oraz podczas innych szkolnych okazji.	

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Przykładowy tygodniowy rozkład zajęć dualnego kształcenia językowego

	ZERÓWKA I PIERWSZA KLASA	DRUGA KLASA	TRZECIA KLASA	CZWARTA KLASA	PIĄTA I SZÓSTA KLASA
kształcenie językowo-literackie (<i>language arts</i>) hiszpański	120 min	90 min	60 min		
kształcenie językowo-literackie (<i>language arts</i>) angielski		30 min	60 min	120 min	120 min
matematyka (<i>maths</i>) hiszpański angielski	90 min	90 min	90 min	90 min	90 min
nauki przyrodnicze (<i>science</i>) angielski	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min
nauki społeczne (<i>social studies</i>) hiszpański	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min	45–60 min
rozwój języka edukacji szkolnej (<i>academic language development</i>) hiszpański angielski (lub odwrotnie – w zależności od języka ojczystego uczniów)	30–45 min angielski	30–45 min hiszpański angielski	30–45 min hiszpański angielski	30–45 min hiszpański	30–45 min hiszpański
Wychowanie fizyczne i informatyka prowadzone są w języku angielskim, plastyka i muzyka – w języku hiszpańskim lub angielskim w zależności od potrzeb językowych uczniów.					

Źródło: opracowanie własne na podstawie prowadzonych obserwacji.

Uczniowie z klas dualnych jednokierunkowych są łączeni z uczniami z klas monojęzycznych na wybranych zajęciach, by ich integrować, stwarzać okazje do poznania się i wspólnej nauki. W klasach dwukierunkowych uczniowie mają przydzielonych tzw. *bilingual buddies*, dwujęzycznych kolegów, z którymi pracują podczas wykonywania pewnych zadań na lekcji w celu wzmocnienia umiejętności językowych w dwóch językach oraz uczenia się od

siebie nawzajem. Ćwiczenia są przygotowane w taki sposób, aby uczniowie musieli uzyskać określone informacje od siebie nawzajem w dwóch językach.

Kształcenie językowo-literackie jest szczególnie ważne w szkole dwujęzycznej, w której nauczyciele muszą brać pod uwagę poziom znajomości języka ojczystego i drugiego języka swoich uczniów i dostosowywać instrukcje oraz zadania do ich potrzeb. Kluczowy jest tu wybór tekstów w języku uczniów będących migrantami i dobranie ich tak, aby stanowiły dobre połączenie z tekstami wymaganymi przez oficjalny program nauczania. Staranne dopasowywanie tekstów, z którymi pracują uczniowie, umożliwia łączenie i porównywanie tematów, gatunków literackich, stylów pisanania oraz pozwala na rozważania i refleksję nad tożsamością kulturową uczniów.

Poniżej przedstawiono kilka rozwiązań praktycznych w zakresie nauczania i uczenia się języka oraz kształtowania umiejętności czytania i pisanania. Zapewniają one ramy, które pozwalają nauczycielom dostosować działania do zróżnicowanych potrzeb i umiejętności językowych swoich uczniów.

Interesujące rozwiązania programowe

NAUCZANIE W RAMACH WARSZTATÓW CZYTELNICZYCH

Podczas tych zajęć uczniowie samodzielnie decydują o tym, co będą czytali, gdyż czytanie książek, które mają głębsze znaczenie dla czytających, sprzyja rozwijaniu umiejętności czytelniczych (Fisher i Ivey 2007) oraz zapobiega czytaniu opracowań książek lub oglądaniu filmów na ich podstawie (Stewart i Genova 2021: 35). Uczniowie czytają w dwóch językach, zaczynając od języka im bliższego. Dzięki temu czytają chętnie nie tylko w klasie podczas lekcji, ale także na przerwach, podczas wycieczek w autobusach oraz w domu (Miller 2009). Nauczyciel rozmawia z uczniami indywidualnie o tym co czytają, angażując ich w krytyczne myślenie o danym tekście, jednocześnie budując wzajemne z nimi relacje. Dodatkowymi czynnościami, jakie wykonuje nauczyciel podczas warsztatów czytelniczych, jest dzielenie się fragmentami książek, opowiadań, wierszy w celu omówienia wybranej techniki czytania czy wykorzystania danego tekstu jako przykładu do rozwijania umiejętności piśmienniczych u uczniów (Stewart i Genova 2021).

W sytuacji, gdy nauczyciel nie zna języka uczniów, może:

- ➔ skorzystać z pomocy rodziców ucznia, prosząc ich o czytanie z dzieckiem, a także o przygotowanie materiałów językowych dla swoich dzieci, np. słów kluczy do danego utworu literackiego,
- ➔ jeśli w zajęciach uczestniczy dwóch uczniów tej samej narodowości – poprosić ich o współpracę, czytanie tych samych utworów i wzajemną pomoc w dzieleniu się treściami z pozostałymi osobami w klasie,
- ➔ do poszczególnych fragmentów książki wykorzystać aplikację Tłumacza Google (skanowane fragmenty tekstu są wyświetlane na telefonie w tłumaczeniu),
- ➔ poprosić o pomoc nauczyciela specjalistę wspomagającego uczniów w nauce języka drugiego (specjalista może być obecny podczas lekcji, pomagając uczniom w konstruowaniu wypowiedzi ustnych lub pisemnych).

NAUCZANIE W RAMACH WARSZTATÓW PIŚMIENNICZYCH

Warsztaty te skupiają się głównie na procesie pisania. Rozwój umiejętności pisania jest szczególnie ważny dla osób uczących się drugiego języka. Celem warsztatów jest wyniesienie sztuki pisania poza podstawę programową i działania *stricte* szkolne. Podobnie jak z czytaniem, uczniowie na początku piszą w języku, który jest im bliższy i wydaje się najodpowiedniejszy do wykonania danego zadania. Ćwiczenia do wykorzystania podczas warsztatów to m.in. (Stewart i Genova 2021: 70–73):

- ➔ szybkie pisanie (*quick writes*) – ćwiczenie to sprzyja rozpisananiu się i wzmocnieniu pewności siebie u uczniów. Nauczyciel przedstawia temat w formie oznajmującej lub pytającej i nastawia stoper, następnie zachęca uczniów, aby pisali jak najwięcej w danym czasie w języku, który sami wybiorą. Po zakończeniu pisania nauczyciel rozmawia z uczniami o tym, co napisali, ale nie sprawdza ich prac, znajomość języka ojczystego uczniów w tym zadaniu nie jest więc konieczna;
- ➔ pisanie dziennika (*journal writing*) – jest to bardziej osobista forma pisania. Dobrym pomysłem jest zachęcenie uczniów do ozdabiania swoich dzienników, co może stanowić załączek rozmowy, która zapoczątkuje proces pisania. Ponieważ ten rodzaj pisania ma osobisty wymiar, nauczyciel nie sprawdza, o czym uczniowie piszą;
- ➔ minilekcje (*mini-lessons*) – mini lekcje mogą dotyczyć określonego stylu pisania, gatunku literackiego lub gramatyki w danym języku, tematy często wynikają bezpośrednio z potrzeb uczniów (zagadnień, o których wcześniej czytali, lub ich ciekawości). Podczas takiej lekcji uczniowie powinni mieć możliwość bezpośredniego zastosowania tego, czego się nauczyli.

Różnorodne rozwiązania programowe i dydaktyczne można znaleźć w wielu pracach (zob. np. Calkins i Ehrenworth 2017; Lewison i in. 2014; Lozada i in. 2021; Stewart 2017).

Czy zatem programy szkolne kształcenia jedno- i (lub) dwukierunkowego mogłyby stanowić remedium na klasy przygotowawcze w Polsce? Wydaje się, że wszystko zależy od naszej inwencji twórczej, od zasobów (w tym kadrowych) danej szkoły oraz naszej motywacji do zmian i wprowadzenia nowych form kształcenia korzystnych dla uczniów obcojęzycznych, służących zarówno nauce języka polskiego, jak i rozwijaniu i podtrzymywaniu języka ojczystego oraz kultury i tożsamości uczniów. Dualne programy kształcenia przyczyniają się do kształtowania pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej, poszanowania innych tradycji, innymi słowy – do rozwijania kompetencji międzykulturowych wśród uczniów należących do kultury dominującej danego kraju. To ważne, zwłaszcza w Polsce, która przez lata była krajem z zasadzie homogenicznym. Uczniowie polscy nie zawsze są więc pozytywnie nastawieni do „innych”, czyli kolegów i koleżanek przyjeżdżających z zagranicy i dołączających do ich klasy. Uczniowie cudzoziemscy nieznający języka większości nie mogą zaś uruchomić werbalnych mechanizmów obronnych, aby dać się poznać czy odeprzeć ewentualne ataki. W takich sytuacjach może dochodzić do konfrontacji oraz aktów przemocy w szkole. Jędryka (2021) przytacza wspomnienia uczniów migranckich, którzy byli atakowani słownie i, jak zaznaczali, nie były to słowa ani wyrażenia, które znajdują się w ich podręczniku do nauki języka polskiego jako drugiego.

Języki mniejszości narodowych i uczniów cudzoziemskich powinny znaleźć swoje miejsce w szkole wśród języków obcych, prestiżowych. Świątując np. Dzień Języków Obcych, powinniśmy uwzględnić języki używane w szkole, podnosząc ich status, tak aby uczniowie cudzoziemscy nie wstydili się nimi władać oraz mogli odczuwać dumę ze swojego pochodzenia, komunikując się w tych językach bez poczucia zagrożenia bycia napiętnowanymi jako niepożądani „inni” czy „obcy”. Nie wolno nam dopuścić do sytuacji, w której uczeń ma powody, żeby uważać: „Jestem Ukraińcem, więc nie mam przyjaciół”³.

Praca z grupami zróżnicowanymi kulturowo wymaga projektowania przemyślanych rozwiązań systemowych (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król 2019). Jedną z możliwych koncepcji jest dualne kształcenie językowe przedstawione w niniejszym artykule, które wykorzystuje potencjał istniejący w grupach zróżnicowanych i skutecznie włącza uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz uczniów mniejszości narodowych do procesu kształcenia obowiązującego w danym kraju, podtrzymując jednocześnie u nich znajomość języka ojczystego i ich tożsamość narodową. W Polsce, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.⁴, uczniowie obcojęzyczni są uznawani za uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wymagają dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych⁵. Niestety,

3 Słowa wypowiedziane do mnie przez sześciolatniego ucznia włączonego w zajęcia z uczniami z Polski.

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach uczeń obcojęzyczny to uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

5 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

w wypadku uczniów cudzoziemskich dostosowanie oznacza zazwyczaj obniżenie wymagań programowych i to, że mogą mieć oni mniejsze szanse na osiągnięcie sukcesów szkolnych (Dąbrowa i in. 2018), co jest zjawiskiem zgoła niepożądanym. Rozwiązania wypracowane w Stanach Zjednoczonych, po ich odpowiednim przystosowaniu, mogły być tu bardzo pomocne. Jak już wspomniano, uczniowie z trudnościami w nauce objęci kształceniem specjalnym uczestniczący w zajęciach w programach dualnych osiągają znacznie lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy nieobjęci tymi formami kształcenia w szkole (Genesee 2016).

Jesteśmy w polskim systemie edukacji przyzwyczajeni do pewnej formy kształcenia, nie znaczy to jednak, że nie możemy jej zmienić. Nie zabraniają nam tego ani podstawa programowa, ani rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej określa zadania szkoły w zakresie kształcenia i wychowania, ale nie stanowi o tym, że zajęcia muszą odbywać się w systemie klasowo-lekcyjnym nawet w klasach IV–VIII (Śliwerski i Paluch 2021). Wszystko jest zatem w naszych rękach. Pamiętajmy że „szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, ponieważ stanowią one główną okazję dla młodych ludzi ze społeczności migrantów i społeczności przyjmujących do wzajemnego poznania się i poszanowania” (Zielona Księga 2008).

[Badania do niniejszego artykułu zostały wsparte przez stypendium Fulbright Senior Award, które autorka otrzymała od Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta w 2021 r.]

BIBLIOGRAFIA

- August, D., Shanahan, T. (2006), *Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Babino, A., Stewart, M.A. (2020), *Radicalizing Literacies and Linguaging. A Framework Toward Dismantling the Mono-Mainstream Assumption*, London: Palgrave Macmillan.
- Calkins, L., Ehrenworth, M. (2017), *A Guide to the Reading Workshop, Middle School Grades*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Avon: Multilingual Matters.
- Dąbrowa, E., Nowak, M., Pawlic-Rafałowska, E., Skiba, E., Wilimborek, B., Wysokińska, M. (2018), *Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin. Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli* [publikacja opracowana w ramach międzynarodowego projektu „Kompetencje międzykulturowe nauczycieli w wielokulturowych miastach Warszawa – Berlin”], <bit.ly/3Kc1mU8>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].
- Fisher, D., Ivey, G. (2007), *Farewell to A Farewell to Arms: Deemphasizing the Whole Class Novel*, „Phi Delta Kappan”, nr 88(7), s. 494–497.
- Gómez, L. (2006), *Promising Practices: Dual Language Enrichment For ELL Students K-12*, „TABE Journal”, nr 9(1), s. 46–65.
- Gómez, L., Freeman, D., Freeman, Y. (2005), *Dual language education: A promising 50-50 model*, „Bilingual Research Journal”, nr 29(1), s. 145–164.
- Jędryka, B.K. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Lewison, M., Leland, C., Harste, J.C., (2015), *Creating Critical Classrooms. Reading and Writing with an Edge*, London–New York: Routledge.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001), *Dual Language Education*, Avon: Multilingual Matters.
- Lozada, V., Ríos-Jiménez, E., Hansen-Thomas, H., Richins, L.G., South, S. (2021), *Una Noche de Música: Sustaining Our Students’ Culture*, „Journal of General Music Education”, nr 35(2), s. 13–19.

- Młynarczuk-Sokołowska, A., Szostak-Król, A. (2019), *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Muszyńska, B. (2021), *Zróżnicowane językowo konteksty edukacyjne. Studium pedagogiczno-translingwalne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Stewart, M.A., Geneva, H. (2021), *But Does This Work With English Learners? A Guide for English Arts Teachers, Grades 6–12*, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Stewart, M.A. (2017), „»I Love This Book Because That’s Like Me!« A Multilingual Refugee/Adolescent Girl Responds From Her Home place”, „International Multilingual Research Journal”, nr 11(4), s. 239–254.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Treska, J. (2017), *Przygotowanie system szkolnictwa na przyjęcie uczniów przybyłym z zagranicy – próba porównania rozwiązań szwedzkich i polskich*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

NETOGRAFIA

- Genesee, F. (2016), *At-Risk Learners and Bilingualism: Is It a Good Idea?*, <bit.ly/3Kc7cEZ>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].
- Writing Workshop vs. Writers’ Workshop, <bit.ly/3CqcYB9>, [dostęp: 21 sierpnia 2022].
- Zielona Księga (2008), *Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych*, Komisja Europejska, <bit.ly/3PE4p8x>, [dostęp: 10 maja 2022].

DR BARBARA MUSZYŃSKA Adiunkt na Wydziale Studiów Stosowanych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Od początku pracy naukowej jej działalność koncentruje się na łączeniu kształcenia przedmiotowego z językowym w ramach edukacji dwu- i różnojęzycznej. Celem tych działań jest wypracowywanie nowych form kształcenia międzyprzedmiotowego opartych na dowodach naukowych. W 2020 r. otrzymała nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce za istotne osiągnięcia w działalności dydaktycznej, a w 2021 r. Rada Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta nominowała ją do stypendium w kategorii Fulbright Senior Award 2021–2022 na realizację pięciomiesięcznego naukowego projektu badawczego w Texas Woman’s University w Stanach Zjednoczonych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.