

Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa?

Polszczyzna jako język szkolnej edukacji

– refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego

ANNA MIKULSKA

Przedmiotem artykułu jest podsumowanie dwuletnich działań podjętych przez zespół nauczycieli, których celem była pomoc dzieciom w jak najszybszym opanowaniu polszczyzny jako języka szkolnej edukacji. Umiejętności komunikacyjne, choć ważne, nie są bowiem wystarczające do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Stały wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracji powoduje, że polskie szkolnictwo stoi przed wyzwaniem dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości młodych migrantów. Regulacje prawne sprzed września 2016 r. umożliwiały im uczestnictwo w dodatkowych lekcjach języka polskiego jako obcego oraz w zajęciach wyrównawczych z innych przedmiotów. Zajęcia te nie zawsze były jednak wystarczające, by zapewnić uczniom przygotowanie do regularnej nauki z polskimi rówieśnikami.

Na poszerzoną formę wsparcia dzieci z doświadczeniem migracji, tj. na utworzenie oddziałów przygotowawczych, pozwala nowa regulacja zawarta w § 17 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw¹. Z tego rozwiązania skorzystała jedna ze szkół w województwie mazowieckim.

Szkoła Podstawowa w Mrokwie w gminie Lesznówola pod Warszawą to przykład placówki wielokulturowej, w której ponad 20 proc. społeczności szkolnej stanowią uczniowie chińskiego i wietnamskiego pochodzenia. Szkoła od kilku lat z powodzeniem stara się o fundusze na prowadzenie działań promujących wielokulturowość². Korzysta m.in. z możliwości zatrudnienia asystentów, którzy wspierają nauczycieli i innych pracowników szkoły w rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, niezbędnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Dzięki zaangażowaniu asystentów i podejmowanym przez nich działaniom środowisko szkolne stało się dla tych uczniów bardziej przyjazne. To właśnie asystenci kulturowi wyszli z propozycją utworzenia klasy przygotowawczej. Widzieli, że dzieci z Chin i Wietnamu z trudnością odnajdują się w szkole, a dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego, choć pomocne, nie są wystarczające ani nie pozwalają im efektywnie uczestniczyć w lekcjach z polskimi rówieśnikami.

1 DzU z 2016 r., poz. 1453.

2 Więcej na temat działań realizowanych w szkole piszą Mikulska i Tu (2017).

Język szkolnej edukacji (ang. *academic language*)

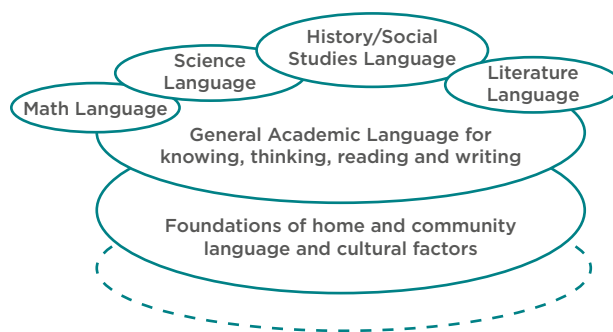
Podział kompetencji językowej na podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz edukacyjną biegłość/sprawność językową (CALP)³ zaproponował pod koniec lat 70. ubiegłego wieku Jim Cummins (1979). Na podstawie swoich badań postawił tezę, że umiejętności komunikacyjne, rozwijane w początkowej fazie poznawania języka obcego, zasadniczo różnią się od tych, które są potrzebne, by bez trudu uczestniczyć w zajęciach szkolnych. Edukacyjna sprawność językowa opiera się bowiem na znajomości języka szkolnej edukacji, stawiającego użytkownikowi zupełnie inne wymagania poznawcze, i umiejętności posługiwania się nim.

Język szkolnej edukacji (JSE) to język, którym uczniowie posługują się w szkole, aby zdobyć nową wiedzę i nowe umiejętności (Pamuła 2018: 178, za: Schleppegrell 2004)⁴. Można w nim wyróżnić dwie odmiany: język instrukcji oraz język treści przedmiotowych. Pierwszy jest używany do komunikacji na lekcji⁵, drugi natomiast – do przekazywania uczniom wiedzy i do jej egzekwowania (Seretny 2018: 145, za: Bailey i Heritage 2008: 15–18). Dyskurs edukacyjny, jako odmiana druga, ma specyficzną strukturę: są w nim zdania wielokrotnie złożone oraz zwroty występujące głównie w języku pisanim, takie jak: *tym samym...*, *za pośrednictwem...*, *z uwagi na...*, *biorąc pod uwagę, że...* (Seretny 2018: 141). Cechuje się też złożonością, złożonością i abstrakcyjnością. Dominują w nim wyrazy abstrakcyjne oraz terminy właściwe danej dziedzinie. Umożliwia to użytkownikom opisywanie rzeczywistości, jej ocenianie, a także formułowanie hipotez, interpretowanie danych i wyjaśnianie złożonych pojęć, np. przyczyn i skutków wojen na lekcji historii, średniej arytmetycznej na matematyce, czy analizę językową, np. środków artystycznych wykorzystanych w wierszu (Zwiers 2008: 23–27). Odmiana pierwsza jest mniej wymagająca niż druga, lecz i tak daleko bardziej skomplikowana od języka codziennej komunikacji.

Jeff Zwiers, amerykański badacz dyskursu edukacyjnego, podkreśla, że każdy uczeń buduje swoją

kompetencję językową od wczesnego dzieciństwa, początkowo opierając się na leksyce poznanej w środowisku rodzinnym oraz w lokalnej społeczności. Zasób słownictwa rośnie w miarę upływu lat, w szkole zaś zaczyna się dzielić na ogólny i specjalistyczny. Z biegiem czasu wszystkie kręgi rozwijają się, po części zachodząc na siebie (Zwiers 2008: 20–21). Celem nauczania języka uczniów z doświadczeniem migracji musi więc być pomaganie im w przyswojeniu, z jednej strony, słów często używanych, z drugiej – pojęć i terminów specjalistycznych w takim zakresie, by mogli zdobywać wiedzę przedmiotową, rozwijać nowe umiejętności związane z nauką oraz skutecznie porozumiewać się w sytuacjach szkolnych (Pamuła 2018: 182).

NAKLADANIE SIĘ ODMIAN JĘZYKA Z RÓŻNYCH DZIEDZIN NAUKI



Źródło: Zwiers 2018

Specyfika oddziału przygotowawczego

Powyższy cel można skutecznie realizować w oddziałach przygotowawczych. Są one przeznaczone dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego wystarczająco dobrze, aby móc bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach szkolnych. W założeniu taka klasa ma gromadzić dzieci nie tylko z trudnościami komunikacyjnymi, lecz także adaptacyjnymi, które mogą wynikać z różnic kulturowych lub ze zmiany środowiska edukacyjnego.

Nauczanie w oddziale przygotowawczym może być organizowane na trzech etapach edukacyjnych⁶. Pozwala na tworzenie klas nie tylko na podstawie kryterium wieku,

3 Inne polskie tłumaczenie proponuje M. Pamuła-Behrens, nazywając BICS podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej, a CALP zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego (zob. Pamuła 2018: 179).

4 Badaniem języka edukacyjnego na gruncie anglojęzycznym zajmowali się m.in.: R. Marzano & D. Pickering (2014); M. Gottlieb, G. Ernst-Slavit (2014); C. Snow, P. Urcelli (2009); J. Cummins (2008, 2000); J. Zwiers (2008); A.L. Bailey i in. (2007); M.J. Schleppegrell (2004); R.C. Scarcella (2003). W polskiej literaturze jest to zagadnienie dość nowe i wciąż mało zbadane, jednak coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków [zob. Pamuła (2018); Seretny (2018); Pamuła, Szymańska (2017); E. Lipińska, A. Seretny (2017); U. Majcher-Legawiec (2017), A. Szybura (2016); B.K. Jędryka (2014); W. Miodunka (2012)].

5 Są to zarówno polecenia nauczyciela (*otwórzcie książki, podpiszcie kartki*), jak i komunikacja między rówieśnikami w klasie.

6 I etap – dla uczniów w wieku 7–10 lat (klasy I–III szkoły podstawowej), II etap – 11–13 lat (klasy IV–VI szkoły podstawowej), III etap – 14–16 lat (klasy I–III gimnazjum). W chwili uchwalenia ustawy istniały jeszcze klasy gimnazjalne; teraz, odpowiednio, mogą być to klasy VII i VIII szkoły podstawowej.

lecz także stopnia znajomości języka i zakresu realizowanych treści programowych⁷ (Czarnocka 2015: 44). Plan lekcji, oprócz zajęć przedmiotowych prowadzonych przy wsparciu asystentów kulturowych, przewiduje także naukę języka polskiego jako obcego w wymiarze trzech godzin tygodniowo.

Założeniem funkcjonowania oddziału jest stopniowe wprowadzanie uczniów z doświadczeniem migracji do klas z polskimi rówieśnikami⁸. Wspólne uczestnictwo w części zajęć szkolnych, takich jak wychowanie fizyczne, muzyka czy plastyka, stwarza im warunki do integracji, chroni przez poczuciem wyobcowania i łagodzi przebieg trudnych niekiedy procesów adaptacyjnych.

Język szkolnej edukacji w realiach polskiej szkoły – analiza ankiet

Po uzyskaniu zgody od organu prowadzącego w marcu 2017 r. dyrekcja szkoły w Mrokwie zorganizowała klasę przygotowawczą. Utworzono osobny plan zajęć, przydzielono wychowawcę oraz zaangażowano asystentów kulturowych, aby uczestniczyli w zajęciach i wspierali nauczycieli przedmiotowych. Najważniejszym przedsięwzięciem były jednakże: organizacja i prowadzenie zajęć koncentrujących się na kształtowaniu edukacyjnej – a nie jedynie komunikacyjnej – biegłości językowej, czyli nauczanie polszczyzny jako języka szkolnej edukacji. Jego tworzywem jest, jak już wspomniano, słownictwo specjalistyczne z zakresu różnych przedmiotów (ścisłych i humanistycznych), którego opanowanie jest niezbędne uczniom do zrozumienia treści i poleceń w podręczniku, przekazów nauczyciela, a także do rozwiązania zadań, pisania wypracowań itp.

Aby sprawdzić, jak rozwiązania oparte na nowych regulacjach prawnych sprawdziły się w warunkach szkolnych, autorka artykułu przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli uczących w klasie przygotowawczej. Dzięki kwestionariuszowi udało się zebrać ich refleksje oraz sugestie mogące w przyszłości usprawnić organizację zajęć w tego typu oddziałach. Ankieta była anonimowa, a w badaniu wzięło udział sześć kobiet i czterech mężczyzn: ośmiu nauczycieli przedmiotowych, wychowawca klasy, będący jednocześnie pedagogiem kulturowym, oraz asystentka kulturowa.

Pierwsze dwa pytania dotyczyły **specyfiki pracy w klasie przygotowawczej**. Główną korzyścią, na którą wskazywali ankietowani, było to, że taka forma pracy stwarza większą możliwość indywidualizacji procesu

kształcenia. Ich zdaniem praca w klasie przygotowawczej:

- pozwala na indywidualne podejście do uczniów;
- daje szansę lepszemu rozpoznania potrzeb i sytuacji każdego z uczniów oraz możliwość łatwiejszego z nimi kontaktu;
- pozwala na skupienie się na pracy z uczniami cudzoziemskimi oraz dostosowywanie metod i technik do ich możliwości;
- umożliwia dostosowanie tempa pracy do możliwości uczniów;
- pozwala dostrzec talenty poszczególnych uczniów i wykorzystać ten potencjał w budowaniu motywacji do nauki i pogłębianiu relacji: uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń;
- umożliwia docenienie zaangażowania ucznia bez konieczności oceniania go (na samym początku nauki uczniom nie stawia się żadnych ocen).

Jeden z ankietowanych nauczycieli zwrócił także uwagę na większą aktywność i motywację dzieci na lekcji:

Uczniowie są wyłączeni ze zwykłego systemu lekcyjnego, to znaczy, że nie muszą przebywać cały dzień na lekcjach, z których niewiele rozumieją. Taka sytuacja w latach poprzednich sprawiała, że uczniowie nie uczyli się języka, nie poprawiali swoich osiągnięć szkolnych, a to wpływało niekorzystnie na ich motywację do nauki. Teraz uczestniczą jedynie w takich lekcjach, z których mogą coś wynieść i na których mogą być aktywni.

Z kolei inny prowadzący podkreślił korzyść kulturową wynikającą z funkcjonowania takiej klasy:

Po przyjeździe do obcego kraju łatwiej jest uczniom w takiej klasie dostosować się do zasad panujących w szkole. Mają nauczyciela prowadzącego (wychowawcę), który stopniowo pomaga im poznawać nowe, obce im obyczaje i który informuje o wszelkich wydarzeniach szkolnych. Myślę, że jest to krok w kierunku łagodniejszego przeżywania tzw. szoku kulturowego.

Zwracano również uwagę na aspekt psychologiczny uczestnictwa uczniów w takich zajęciach, tj. na wyższe poczucie bezpieczeństwa u dzieci, na ich chęć udziału w lekcjach, a także na ich zwiększoną aktywność. W opinii nauczycieli tę ostatnią wywołała satysfakcja uczniów, którzy z lekcji na lekcję czuli, że dysponują coraz większym zasobem słów i terminów właściwych przedmiotowi oraz coraz więcej rozumieją.

Ankietowane osoby przyznały również, że praca w klasie przygotowawczej była bardziej „komfortowa”,

⁷ Plan lekcji dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym będzie więc przewidywał minimum 20 godzin tygodniowo, dla klas starszych IV–VI – nie mniej niż 23 godziny, a dla a dla oddziału przygotowawczego dla gimnazjalistów przynajmniej 25 godzin. Więcej na temat ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców: zob. art. 92 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU. z 2016 r., poz. 930).

⁸ Jest to więc model inkluzyjno-separacyjny, o którym piszą m.in. W. Miodunka i in. (2018), P. Gębal (2018) i U. Majcher-Legawiec (2017).

zarówno jeśli chodzi o przygotowywanie zajęć, jak i ich prowadzenie. Kilku nauczycieli wskazało, że zajęcia dały im szansę rozwoju zawodowego oraz sprawiły, że zechcieli podnieść kwalifikacje⁹.

Głównym problemem, który mieli nauczyciele, była bariera językowa. Utrudniała ona przekazywanie treści przedmiotowych na lekcji¹⁰. Uniemożliwiała stwierdzenie, jaką wiedzę zdobyli obcojęzyczni uczniowie przed przyjazdem do Polski, co jest dla nich nowe, a co jest powtórzeniem lub poszerzeniem wiadomości. Była też przyczyną rozmaitych nieporozumień komunikacyjnych, zakłócających tok zajęć.

Ankietowani nauczyciele zgłaszali również problemy z weryfikowaniem wiedzy oraz stawianiem ocen w klasie przygotowawczej¹¹ oraz potrzebę przygotowania programu nauczania, który mógłby pomóc im w tworzeniu lekcji – zajęcia przygotowywali bowiem intuicyjnie, nie do końca wiedząc, czy robią to właściwie.

Kolejne zagadnienia kwestionariusza dotyczyły **strategii nauczania**. Zapytano nauczycieli, czy taką strategię obrali na zajęciach, a jeśli tak, to czym różniła się ona od tej, którą stosowali na lekcjach z uczniami polskimi. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że przede wszystkim koncentrowali się na kształtowaniu konkretnych umiejętności, dostosowując tempo pracy do możliwości uczniów i wielokrotnie powtarzając materiał:

- główny nacisk kładę na rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie oraz pisanie, pomocne słownictwo;
- pracuję z małą ilością materiału i staram się ćwiczyć umiejętności komunikacyjne;
- najpierw u dzieci cudzoziemskich wprowadzam słownictwo dotyczące danego tematu, następnie uczymy się wymowy, powtarzając wielokrotnie nowe wyrazy;
- uwzględniam możliwości uczniów; jeśli trzeba, wydłużam czas, podaję więcej przykładów, posiłkuję się mnemotechnikami;
- staram się ciągle przypominać, utrwalać, powtarzać, zaciekawiać i nie zniechęcać – trzeba wiele cierpliwości, bo w niektórych przypadkach postęp w przyroście wiedzy i umiejętności jest ledwie dostrzegalny;
- z powodów trudności językowych i kulturowych zauważyłam, że lepsza jest praca indywidualna niż praca w grupach, przynajmniej na początku.

(wypowiedzi z ankiet)

9 Efektem było rozpoczęcie przez nich studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego.

10 Między innymi przy tłumaczeniu nowych pojęć. Jest to szczególnie trudne, jeśli dzieci nie znają wystarczająco dobrze angielskiego lub innego znanego nauczycielom języka, który mógłby być językiem pośrednim, zwłaszcza na początku zajęć.

11 Należy podkreślić, że rozporządzenie MEN z 13 września 2016 r. nie zawiera szczegółów dotyczących sposobów prowadzenia lekcji, nie rozstrzyga też kwestii ewaluacji wiedzy uczniów (zob. DzU z 2016 r. poz. 1453), [online] prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160001453, [dostęp: 30.01.2019].

12 To pozwala postawić tezę, że tak naprawdę każdy prowadzący zajęcia, nieważne, czy jest polonistą, matematykiem czy historykiem, jest w praktyce również nauczycielem języka.

13 Wykorzystywali *Ilustrowany słownik wietnamsko-polski* oraz *Chińsko-polski* (Level Trading) oraz zasoby strony www.bohan.pl.

14 Przykładowe źródła internetowe polecane przez nauczycieli: printoteka.pl, superkid.pl, learningapps.com.

15 Wymieniono m.in. platformy edukacyjne, zasoby internetowe, blogi historyczne.

Z wypowiedzi tych wynika, że każde zajęcia przedmiotowe (z przyrody, historii, matematyki) początkowo były w istocie nauczaniem języka jako obcego¹². Jest to zupełnie naturalne, gdyż uczniowie cudzoziemscy muszą najpierw opanować podstawowe umiejętności językowe, aby móc zrozumieć treści właściwe danemu przedmiotowi.

W następnej części ankiety nauczyciele mieli wymienić **techniki stosowane na zajęciach**. Okazało się, że intuicyjnie sięgali po te, które są powszechnie stosowane w nauczaniu języka obcego. Było to m.in.:

- tworzenie prezentacji multimedialnych celem zilustrowania omawianych treści;
- wykorzystywanie dramy, żywej gestykulacji i mimiki twarzy do uprzyśpieszenia przekazu (konieczność posiłkowania się komunikacją niewerbalną);
- praca ze słownikami;
- wykorzystywanie różnych materiałów graficznych i ilustracji oraz słowników ilustrowanych¹³.

Kolejne pytanie dotyczyło źródeł pozyskiwania materiałów do zajęć. Większość osób wskazała internet, w tym platformy edukacyjne¹⁴, jako podstawowe źródło inspiracji do tworzenia lekcji¹⁵. Oprócz tego nauczyciele wymieniali publikacje do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczone dla dzieci i młodzieży oraz podręczniki dla polskich uczniów. Wszyscy zgodnie przyznali, że materiały do zajęć przygotowują samodzielnie, przy czym starają się dostosować polecenia i ćwiczenia do możliwości językowych uczniów. Wspominali też o wprowadzaniu elementów międzykulturowych na zajęciach:

Dobrym pomysłem jest wzajemna nauka. Ja uczniom podaję określenia w języku polskim, a oni uczą mnie pojęć w ich językach. To bardzo ożywia lekcję, cieszy dzieci. Dzięki temu rodzi się wzajemna więź, sympatia i zaufanie. Dzieci są bardziej zmotywowane do pracy na lekcji.

Odpowiadając na ostatnie dwa pytania, nauczyciele mieli zastanowić się nad tym, **co się sprawdziło i czego**

im brakowało, a co mogłoby usprawnić pracę na lekcjach. Ankietowani przede wszystkim doceniali wsparcie asystentów kulturowych na każdej lekcji¹⁶ oraz współpracę wszystkich nauczycieli uczących w klasie adaptacyjnej. Chęć łączenia treści z różnych przedmiotów przyczyniła się do pomysłu stworzenia własnego programu nauczania dostosowującego wymagania edukacyjne do potrzeb i możliwości uczniów z doświadczeniem migracji.

Wszystkie ankietowane osoby wskazały, że każdy nauczyciel powinien mieć stały dostęp do nowych technologii (głównie tablicy interaktywnej), a każdy uczeń – posiadać słownik dwujęzyczny. Zasygnalizowali także konieczność stworzenia pomocy dydaktycznych i multimedialnych (np. plansz przedmiotowych, kart pracy) dla uczniów na różnych etapach edukacji oraz poradników dla nauczycieli, które byłyby dla nich źródłem inspiracji do tworzenia własnych lekcji¹⁷. Wyrażali także chęć uczestnictwa w szkoleniach z zakresu prowadzenia zajęć w grupach wielokulturowych oraz z metodyki nauczania języka polskiego jako języka szkolnej edukacji.

Podsumowanie

Oddział przygotowawczy to kolejne rozwiązanie mające na celu lepszą i sprawniejszą adaptację dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach. Otwiera przed dyrektorami szkół oraz nauczycielami nowe możliwości organizacji pracy z uczniami, dla których polszczyzna jest językiem obcym. Skorzystała z nich jedna ze szkół w województwie mazowieckim. Po półtorarocznej pracy nauczyciele zebrali swoje refleksje i sugestie mogące w przyszłości usprawnić pracę w takiej klasie. Ich wypowiedzi są dowodem na to, że w przypadku dzieci pochodzących z Azji to rozwiązanie sprawdziło się w praktyce.

Nauczyciele podkreślają, że klasa przygotowawcza stworzyła dzieciom cudzoziemskim dobre warunki do nauki, dała im większe poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, prowadzącym zaś umożliwiła indywidualne podejście do uczniów, dała większy komfort przy realizacji zajęć, pozwoliła także na rozwój zawodowy i doskonalenie umiejętności, które będą przydatne również na zajęciach z polskimi uczniami. Główne trudności pracy w takiej klasie wyniknęły z bariery językowej¹⁸, problematyczne okazało się także formalne ocenianie uczniów i sprawdzanie ich wiedzy.

Specyfika pracy w takiej klasie często wymagała od nauczycieli:

- zmiany strategii nauczania i sposobu prowadzenia zajęć (m.in. dostosowywania tempa i technik pracy do możliwości uczniów);
- poświęcania więcej czasu na przygotowanie się do lekcji, w tym – znalezienie odpowiednich materiałów;
- uwzględniania w procesie kształcenia kwestii różnic kulturowych;
- korzystania z technik pracy właściwych nauczaniu języka obcego, czyli koncentrowania się na kształtowaniu konkretnych umiejętności u uczniów (m.in. rozumienia ze słuchu, poprawnej wymowy) niezależnie od nauczanego przedmiotu;
- samodzielnego dokształcania się oraz zdobywania informacji o kulturze i kraju pochodzenia swoich uczniów;
- większego otwarcia się na nowe technologie.

Doświadczenia kilkunastomiesięcznej pracy w klasie przygotowawczej pokazały też, że konieczne jest opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz organizowanie szkoleń dla nauczycieli (jest to ważny sygnał dla glottodydaktyków nie tylko polonistycznych – polskie szkoły czekają na wsparcie i pomoc metodyczną oraz merytoryczną).

Klasa adaptacyjna może więc być dobrym rozwiązaniem dla szkół mających dużą liczbę dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Aby jednak mogła ona funkcjonować z jak największą korzyścią dla młodych migrantów, konieczna jest dobra organizacja procesu kształcenia, której podstawą winien być program nauczania stworzony na jej potrzeby. Program taki dla V klasy szkoły podstawowej udało się już opracować, a jego autorami są glottodydaktycy z Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (w tym autorka niniejszego tekstu) oraz nauczyciele ze Szkoły Podstawowej w Mrokwowie. Zwraca się w nim uwagę na konieczność opanowania przez uczniów polszczyzny jako języka komunikacji oraz jako języka szkolnej edukacji. Pierwszy jest konieczny do nawiązania relacji z otoczeniem i z grupą rówieśniczą, znajomość drugiego jest niezbędna młodym migrantom do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Program proponuje więc najpierw intensywną naukę języka polskiego jako

16 Zwłaszcza na początkowym etapie kształcenia; byli wsparciem językowym i kulturowym zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

17 Dotychczas ukazało się kilka publikacji dotyczących nauczania języka polskiego jako drugiego i szkolnego, z których ważne w perspektywie tego artykułu są materiały M. Pamuły-Behrens i M. Szymańskiej *W polskiej szkole* (2017) zrealizowane we współpracy z Fundacją Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja oraz pakiet edukacyjny *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia* A. Biernackiej-Langier i in. (2010).

18 Jest to szczególnie trudne, jeśli dzieci nie znają żadnego znanego nauczycielom języka, który mógłby być kodem pośrednim, zwłaszcza na początku zajęć.

obcego z elementami języka edukacyjnego, a na kolejnym etapie – nauczanie przedmiotowe dostosowane do rosnących stopniowo możliwości językowych uczniów z elementami nauczania polszczyzny jako języka obcego. Jest on obecnie w fazie ewaluacji, a jego autorzy mają nadzieję, że dobrze sprawdzi się w praktyce i będzie służył nauczycielom nie tylko w Mrokwie.

Autorka składa podziękowania dyrekcji Szkoły Podstawowej w Mrokwie, pani Małgorzacie Perzynie oraz nauczycielom za możliwość rozmowy i przeprowadzenia ankiety.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, A.L., Heritage, M. (2008), *Formative assessment for literacy: Building reading and academic language skills across the curriculum*, Thousand Oaks, CA.
- Cummins, J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19.
- Czarnocka, M. (2017), *Kształcenie uczniów cudzoziemców i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Gębał, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Mikulska, A., Tu, K. (2017), *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokwie*, [w:] P.E. Gębał, (red.) *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [online] <wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf.pdf>, [dostęp 30.01.2018].
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] G. Zarzycka, M. Karasek (red.), *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, nr 24, Łódź.
- 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.
- Pamuła-Behrens, M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 171–186.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Zwiers, J. (2008), *Building academic language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco.

ANNA MIKULSKA Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują język szkolnej edukacji, sinologię oraz nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Autorka kilku artykułów z dziedziny nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Współpracuje m.in. z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz ze Szkołą Podstawową w Mrokwie.