



Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego

Agata Szybura

Artykuł dotyczy specyfiki nauczania języka polskiego uczniów przybywających z zagranicy i akcentuje potrzebę wprowadzenia do szkół specjalistów w zakresie glottodydaktyki polonistycznej. Wyniki badań przeprowadzonych we wszystkich szkołach w Małopolsce pokazują, że mniej więcej połowa uczniów cudzoziemskich rozpoczyna edukację w polskich szkołach, nie znając polszczyzny w stopniu umożliwiającym naukę. By zwiększyć ich szanse edukacyjne, należy w szkołach wykorzystać wiedzę i umiejętności nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.

Edukacja cudzoziemców i reemigrantów to wyzwanie dla coraz większej liczby szkół w Polsce, które dzięki obecności uczniów przybywających z całego świata stają się szkołami wielokulturowymi. Badania przeprowadzone przez autorkę przy współudziale Kuratorium Oświaty w Krakowie w listopadzie 2012 r. oraz w lipcu 2015 r. pokazują, że obecne rozwiązania systemowe nie są wystarczające. Wynika z nich także, że większość przybywających z zagranicy uczniów rozpoczyna naukę, dysponując bardzo ograniczoną znajomością języka polskiego. Mimo że sytuacja taka jest źródłem wielu problemów szkolnych, uczniowie ci nie otrzymują adekwatnego wsparcia. Szczególnie zwraca uwagę fakt, że w szkołach nie dostrzega się potrzeby zatrudnienia specjalistów – nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Niniejszy artykuł zarysowuje rozumienie języka polskiego jako języka edukacyjnego oraz obecną sytuację uczniów przybywających z zagranicy.

Język polski – obcy, drugi, edukacyjny?

Język polski w Polsce funkcjonuje jako język ojczysty oraz obcy i drugi, jednak termin *język polski jako drugi* jest dopiero od niedawna stosowany w literaturze przedmiotowej. Jak zauważają autorzy pierwszego pakietu edukacyjnego z programem nauczania języka polskiego jako drugiego, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*, do roku 2010 pojawił się on tylko w trzech publikacjach, z których kluczową jest artykuł W. Miodunki, zawierający definicję podstawową dla dalszych rozważań: [termin] *nauczanie polszczyzny jako języka drugiego będzie używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego niż polskiego.* (Miodunka 2010:240)

Tym terminem Miodunka obejmuje także nauczanie dzieci polonijnych. Trafne jest nazwanie językiem drugim tego języka, który nie jest ani obcym, ani ojczystym, jednak w 2012 r.

E. Lipińska i A. Seretny, analizując język polski Polonii żyjącej w Chicago, zaproponowały, by polszczyznę dzieci polonijnych nazywać językiem oddziedziczonym. Termin *język drugi* rozumieją jako ten, który jest przyswajany w środowisku, gdzie służy on codziennej komunikacji (Lipińska, Seretny 2012:26). Autorki zwracają uwagę także na edukacyjny aspekt języka drugiego: *Za język drugi uważamy nie-rodzimy język uczącego się, posiadający status prawny (urzędowy) w miejscu uczenia się* (tamże: 26). Tak więc oprócz tego, że służy do codziennej komunikacji, język ten funkcjonuje jako narzędzie umożliwiające naukę. Dla dzieci polonijnych w USA jest to język angielski.

Nowe spojrzenie na kwestię definiowania polszczyzny uczniów imigranckich przynosi analiza porównawcza glottodydaktyki polskiej i francuskiej. Badacze francuscy także nazywają językiem francuskim jako drugim (*Français Langue Seconde – FLS*) ten język, który dla imigrantów we Francji nie jest ani językiem obcym, ani ojczystym, a jednocześnie posiada ważny status administracyjny i uprzywilejowaną rolę dla jednostki w jej rozwoju psychicznym i poznawczym (Cuq, Gruca 2013:96).

Pewne doprecyzowanie tej myśli proponuje Velderhan-Bourgade, który mówi o tym, że specjaną odmianą FLS jest język uczniów imigranckich we francuskich szkołach. Język ten nazywa językiem edukacyjnym (FLSco), nabywanym i używanym w szkole i przez szkołę: *C'est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école* (Velderhan-Bourgade 1999:29). Nie zamyka go jednak tylko w obrębie murów szkolnych i podkreśla, że może on być nabywany także poza szkołą i przyczyniać się do wczesnych procesów socjalizacji (tamże: 29). Velderhan mówi o potrójnej roli języka edukacyjnego, z których pierwsza dotyczy funkcjonowania tego języka jako przedmiotu nauczania, druga pokazuje język edukacyjny jako narzędzie służące do nauki innych przedmiotów, trzecia zaś akcentuje to, że język jest narzędziem komunikacji. Co ważne, za jego pomocą odbywa się codzienna komunikacja z rówieśnikami, ale także z nauczycielem podczas testów, odpowiedzi w czasie lekcji itp. Poziom znajomości języka warunkuje więc sukces szkolny, a co za tym idzie – sukces społeczny (tamże: 29).

Uwzględniając ujęcie badaczy francuskich, trafne sposprzeżenie E. Lipińskiej i A. Seretny oraz różnorodność funkcji polszczyzny, jaką ukazuje definicja W. Miodunki, proponujemy wzbogacić terminologię glottodydaktyki polonistycznej

o nowy termin: *polszczyzna jako język edukacji szkolnej*. Jest to język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji. Język ten pełni jednocześnie trzy role. Po pierwsze, język ten jest przedmiotem nauczania, a celem, ku któremu zmierza proces dydaktyczny, jest rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwiającej m.in. funkcjonowanie w szkole i zwykle codzienne porozumiewanie się), dzięki poznawaniu podsystemów języka i rozwijaniu sprawności językowych. Po drugie, jest to medium pozwalające na zdobywanie wiedzy przedmiotowej, między innymi za pomocą słownictwa specjalistycznego. To, jaka leksyka powinna być uwzględniona na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego, wynika ze współpracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów z polonistami glottodydaktykami. Po trzecie, język polski jest także narzędziem samorealizacji: rozwój indywidualny i społeczny odbywa się dzięki językowi, co oznacza, że brak znajomości języka opóźnia możliwość pełnego rozwoju albo wręcz go uniemożliwia.

Takie rozumienie *języka edukacji szkolnej* wpływa bezpośrednio z założeń lingwistyki humanistycznej: *człowiek ma tu szczególnie bliskie związki z językiem, który jest postrzegany jako narzędzie jego komunikacji z innymi ludźmi, ale także jako niezbędne narzędzie samorealizacji* (Miodunka 2014:221). Przyjmując, że dla uczniów rozpoczynających naukę ze słabą znajomością języka najpilniejszą kwestią jest jak najszybsze opanowanie go, wysuwamy postulat wprowadzenia do polskich szkół specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Ich wiedza i umiejętności pozwolą na wdrożenie adekwatnego programu i odpowiedniej metodyki nauczania.

Uczniowie migrujący w małopolskich szkołach

Małopolskie Kuratorium Oświaty we współpracy z Katedrą Języka Polskiego jako Obcego UJ regularnie monitoruje sytuację uczniów cudzoziemskich i reemigranckich w małopolskich szkołach. W ramach wspólnych działań w lipcu 2015 r. przeprowadzono ankietę wśród dyrektorów małopolskich placówek oświatowych, której celem było zdobycie informacji na temat liczebności imigrantów i reemigrantów oraz udzielanego im wsparcia.

Z badań wynika, że 151 placówek w Małopolsce kształciło uczniów imigranckich w roku szkolnym 2014/15 (Tabela 1.).

Wśród nich 80 placówek to szkoły podstawowe, 39 – gimnazja, a liczba szkół ponadgimnazjalnych wyniosła 32. Liczba tych szkół stanowi 6 proc. wszystkich szkół w Małopolsce.

Najliczniejszą grupą uczniów imigranckich są uczniowie szkół podstawowych. W roku szkolnym 2014/15 było ich 168. Mniej było uczniów szkół ponadgimnazjalnych – 88, natomiast liczba gimnazjalistów wyniosła 51. Łączna liczba uczniów imigranckich we wszystkich placówkach wyniosła 307. Porównanie z danymi za rok 2013/14, kiedy w szkołach było 279 takich uczniów, wskazuje na fakt, że zainteresowanie imigrantów tym regionem nie maleje (Szybura 2016).

Rozmieszczenie szkół, które kształcą uczniów imigranckich, nie jest równomierne w całym województwie: 85 z nich to szkoły powiatu krakowskiego. Najczęściej są to pojedyncze szkoły w danej gminie, w efekcie czego ich dyrektorzy są osamotnieni w swoich działaniach. Nie ma także możliwości tworzenia międzyszkolnych zespołów do nauczania języka polskiego, co umożliwiłoby większej grupie uczniów dostęp do specjalistów w zakresie glottodydaktyki polonistycznej.

Nieliczne są szkoły, w których liczba uczniów cudzoziemskich jest większa niż 4, co – z jednej strony – pozwala na indywidualizację procesu nauczania, jednak częściej przyczynia się do marginalizacji, a nawet ignorowania problemów takich uczniów.

Wśród obcokrajowców najliczniejsza grupa to Ukraińcy. W roku szkolnym 2014/15 w małopolskich szkołach uczyło się 166 Ukraińców. Liczba uczniów z Ukrainy utrzymuje się na wysokim poziomie od kilku lat, a według badań przeprowadzonych w 2012 r., Ukraina była krajem najczęściej wskazywanym jako kraj pochodzenia uczniów imigranckich (Szybura 2016). Z informacji zebranych przez autorkę podczas rozmów z nauczycielami w Krakowie wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 coraz więcej krakowskich szkół ma w gronie swoich uczniów więcej niż dziesięciu Ukraińców.

Drugą co do liczebności grupę narodową stanowili Wietnamczycy (23 uczniów). Dość liczną grupą byli także Ormianie (13 uczniów). Siedmiu uczniów pochodziło z Włoch, natomiast po 6 uczniów było z Białorusi, Francji, Iraku i Węgier. Pozostałe kraje pochodzenia uczniów to: USA, Chiny – po 5 uczniów, Austria, Słowacja – po 4 uczniów, Turcja, Mołdawia, Korea Południowa, Izrael – po 3 uczniów, Bułgaria, Kazachstan, RPA, Syria – po 2 uczniów, oraz pojedynczy uczniowie z Argentyny, Belgii, Czech, Egiptu, Holandii, Łotwy, Mongolii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii.

Wyniki ankiety przynoszą także informacje na temat liczebności uczniów reemigranckich. W roku szkolnym

Typ szkoły	Liczba szkół ogółem	Liczba szkół, do których uczęszczają cudzoziemcy	Udział procentowy szkół z uczniami cudzoziemskimi	Liczba uczniów (i) imigranckich
Szkoły podstawowe	1378	80	5%	168
Gimnazja	741	39	5%	51
Szkoły ponadgimnazjalne	401	32	7%	88
Razem	2519	151	6%	307

Tabela 1. Liczba szkół w Małopolsce, do których uczęszczają cudzoziemcy. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Kraj pochodzenia uczniów	Ukraina	Wietnam	Armenia	Włochy	Białoruś	Francja	Irak	Węgry
Liczba uczniów	166	23	13	7	6	6	6	6

Tabela 2. Pochodzenie uczniów imigranckich w Małopolsce. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Typ szkoły	Znajomość języka			
	żadna	niska	przeciętna	wysoka
Szkoły podstawowe	39	53	51	12
Gimnazja	9	19	15	7
Szkoły ponadgimnazjalne	8	32	19	23
Razem	104	56	85	42

Tabela 3. Poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów imigranckich w Małopolsce. Źródło: badania własne, lipiec 2015

Typ szkoły	Znajomość języka			
	żadna	niska	przeciętna	wysoka
Szkoły podstawowe	0	21	32	24
Gimnazja	2	6	5	13
Szkoły ponadgimnazjalne	0	4	7	4
Razem	2	31	44	41

Tabela 4. Znajomość języka polskiego wśród uczniów reemigranckich. Źródło: badania własne, lipiec 2015

2014/15 w Małopolsce uczyło się 122 reemigrantów, z czego 83 w szkołach podstawowych, 24 – w gimnazjach oraz 15 – w szkołach ponadgimnazjalnych. Te dane znacząco odbiegają od informacji zebranych przez System Informacji Oświatowej. Łączna liczba reemigrantów, według SIO, w tym samym roku szkolnym wynosiła 381 (Szybura 2016). Przyczyną może być szersze rozumienie terminu „reemigrant”. W ankiecie przeprowadzonej przez Małopolskie Kuratorium Oświaty, która została opracowana w lipcu 2015, respondentom została podana następująca definicja tego terminu: *reemigrant to uczeń posiadający obywatelstwo polskie, powracający do Polski po dłuższym niż 3 lata pobycie za granicą. Uczeń ten chodził za granicą do szkoły lub przedszkola, gdzie jego rozwój intelektualny dokonywał się w języku kraju osiedlenia. Uczniowie ci mają zwykle kłopoty z rozumieniem tekstów podręczników szkolnych i z pisaniem po polsku na wymaganym poziomie.* Takiej definicji brakuje w Systemie Informacji

Oświatowej. To pokazuje, że aby skutecznie monitorować sytuację reemigrantów w szkołach, należy udoskonalić narzędzia systemowe, m.in. przez doprecyzowanie pojęć, tak by uzyskane dane odpowiadały realnej sytuacji. Tylko to pozwoli na rzeczywiste określenie sytuacji i wprowadzenie adekwatnych rozwiązań systemowych.

Znajomość języka polskiego wśród reemigrantów i imigrantów w małopolskich szkołach

Edukacja cudzoziemców powinna być w początkowym okresie skoncentrowana na nauce języka, gdyż jego słaba znajomość rodzi wiele problemów. Dyrektorzy szkół, które kształcą cudzoziemców, zwracają uwagę na trudności, jakie mają ci uczniowie w nauce poszczególnych przedmiotów i w komunikacji z rówieśnikami, na problemy wychowawcze oraz na niższe wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych

Dyrektorzy szkół, które kształcą cudzoziemców, zwracają uwagę na trudności, jakie mają ci uczniowie w nauce poszczególnych przedmiotów i w komunikacji z rówieśnikami, na problemy wychowawcze oraz na niższe wyniki egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych.

(Szybura 2016). W ankiecie przeprowadzonej w lipcu 2015 r. dyrektorzy ocenili poziom znajomości języka polskiego dzieci cudzoziemskich w momencie rozpoczęcia nauki¹. Mogli ją ocenić jako żadną, niską, przeciętną lub wysoką. Uznajemy, że przeciętna znajomość języka jest zbliżona do tej, która charakteryzuje polskojęzycznych rówieśników danego ucznia i pozwala na podjęcie nauki w szkole bez większych trudności. Z odpowiedzi dyrektorów szkół wynika, że 104 uczniów w chwili rozpoczęcia nauki w danej szkole zupełnie nie znało języka, a u 56 uczniów znajomość ta była na niskim poziomie. Oznacza to, że mniej więcej połowa uczniów cudzoziemskich w chwili rozpoczęcia nauki nie znała polszczyzny na poziomie wystarczającym do podjęcia nauki w polskiej szkole (zob. Tabela 3.) 85 uczniów znało język na poziomie przeciętnym, a 42 na poziomie wysokim, co można uznać za sytuację sprzyjającą podjęciu nauki w szkole.

Należy w tym miejscu podkreślić, że są to oceny dokonane przez dyrektorów szkół i nie stanowią one wyników rzetelnie przeprowadzonej specjalistycznej diagnozy znajomości

¹ W kilkunastu przypadkach dyrektorzy nie byli w stanie określić poziomu znajomości języka u uczniów imigranckich i reemigranckich, co świadczy o niezastosowaniu odpowiednich procedur przyjęcia ucznia do szkoły, wśród których powinna znaleźć się m.in. diagnoza znajomości języka polskiego.

języka. Są jednak pierwszą w skali kraju próbą określenia poziomu znajomości języka cudzoziemców rozpoczynających naukę w szkole i mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań.

Ankieta przeprowadzona wśród dyrektorów szkół przynosi także informacje na temat poziomu znajomości języka polskiego wśród uczniów reemigranckich.

Oczekiwanie, że powracający z zagranicy Polacy nie będą mieć problemów językowych, jest błędne. Z ankiety wynika, że 31 osób w momencie przyjęcia do polskiej szkoły słabo znało język polski. Pozostali zostali zdiagnozowani jako osoby mówiące w stopniu porównywalnym do rówieśników (44 osoby) lub posiadający dobrą znajomość języka (41 osób). Warto jednak zachować ostrożność w takich przypadkach, gdyż płynności wypowiedzi w codziennej komunikacji może towarzyszyć nieznanostwo słownictwa specjalistycznego oraz problemy z redakcją dłuższych tekstów pisemnych. Te trudności wynikają z faktu, że intelektualny rozwój uczniów odbywał się w innym języku. W momencie powrotu do polskiego systemu edukacji uczniowie ci nie potrafili wykazać się wiedzą i umiejętnościami, gdyż nie są w stanie zwerbalizować swoich zasobów intelektualnych. Brakuje im słownictwa związanego z daną dyscypliną i pojęć związanych z dyskursem szkolnym (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015:126).

Podczas analizy wyników ankiety szczególną uwagę zwracają dwie odpowiedzi, według których dwoje uczniów nie znało w ogóle języka polskiego w momencie rozpoczęcia nauki. To pokazuje, że za każdym razem należy indywidualnie diagnozować poziom języka i wdrożyć adekwatny do potrzeb system wsparcia danego ucznia.

Proponowane zmiany w systemie wsparcia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2015) umożliwia zorganizowanie dodatkowych zajęć z języka polskiego dla uczniów, którzy nie znają języka polskiego na poziomie wystarczającym do podjęcia nauki. W roku szkolnym 2014/15 w Małopolsce 192 uczniów imigranckich (62 proc. wszystkich uczniów-imigrantów) oraz 67 reemigrantów (54 proc. wszystkich uczniów reemigranckich) uzyskało taką pomoc. Takie wyniki pokazują, że mniej więcej połowa dyrektorów szkół w Małopolsce ma świadomość, że uczniom przybywającym z zagranicy należy zapewnić dodatkowe wsparcie, jednak brakuje wiedzy, a być

może woli, by ta pomoc była udzielana przez specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego. Tylko jeden uczeń reemigrancki miał dodatkowe lekcje polskiego prowadzone przez nauczyciela posiadającego specjalizację z nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Spośród wszystkich nauczycieli, którzy udzielali dodatkowych lekcji polskiego imigrantom, tylko 19 posiadało specjalizację z glottodydaktyki polonistycznej, a 11 było nauczycielami języka obcego (angielskiego, rosyjskiego itd.). We wszystkich pozostałych przypadkach zajęcia te były prowadzone przez osoby nieznające metodyki nauczania języka obcego (poloniści, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), a przez to zapewne uczniowie stracili szansę na szybkie osiągnięcie wysokiego poziomu językowego.

W krakowskich szkołach publicznych organizowane są lekcje polskiego w ramach projektu *Teraz polski!*, których efekty przerastają oczekiwania pomysłodawców. Studenci z Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego od pięciu lat jako wolontariusze prowadzą regularnie indywidualne lekcje języka polskiego jako obcego lub drugiego w krakowskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (Gwóźdź 2012). Studenci spotykają się z ogromną sympatią ze strony uczniów, wdzięcznością ze strony rodziców oraz uznaniem ze strony nauczycieli i dyrektorów szkół. Dla studentów z kolei jest to możliwość dodatkowej praktyki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Ich działania z pewnością poprawiają sytuację uczniów cudzoziemskich w Krakowie, ale nie zastąpią całościowych, systemowych rozwiązań.

Nowe rozwiązania

Podstawową kwestią, która powinna być rozwiązana na szczeblu systemowym, jest wprowadzenie do polskich szkół nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Odpowiedni zapis w rozporządzeniu MEN powinien zostać poprzedzony wpisaniem takiego zawodu na listę zawodów regulowanych (Gębał 2013:272). Profesjonaliści będą rozumieć specyfikę języka polskiego jako edukacyjnego oraz stosować odpowiednie metody pracy. Ich zadaniem będzie rozwój sprawności językowych ucznia, który dzięki temu szybciej będzie osiągać lepsze rezultaty w szkole. Obecna sytuacja, kiedy tylko niewielka grupa uczniów otrzymuje takie wsparcie, jest niesprawiedliwa i krzywdząca dla uczniów przybywających z zagranicy.

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród dyrektorów szkół w lipcu 2015 r. to jedynie próba diagnozy poziomu znajomości języka polskiego wśród dzieci imigrantów. Rzetelna i wiarygodna diagnoza powinna być przeprowadzona przez lektora języka polskiego jako obcego. Musi polegać na teście diagnostycznym, uwzględniającym przewidziane dla wszystkich poziomów zaawansowania językowego treści nauczania w ramach poszczególnych sprawności.

W przygotowaniu takich testów mogą być pomocne materiały opracowane przez specjalistów francuskich, których pracę koordynuje CASNAV – Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants Issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (Regionalne Centrum Edukacji Uczniów Imigranckich oraz Migrujących – tłum. AS) (*Évaluation*). Materiały, które są udostępniane na stronach internetowych poszczególnych oddziałów regionalnych, służą zarówno diagnozie, jak i pomagają w przyjęciu ucznia do szkoły, a także włączeniu w ten proces rodziców oraz planowaniu pracy z uczniem cudzoziemskim.

W materiałach dołączonych do artykułu prezentujemy kilka przykładowych zadań na poziomie podstawowym, które mogłyby pojawić się w teście diagnostycznym dla uczniów w wieku 8-9 lat:



Zadanie 1. Co to jest?



Zadanie 2. Co oni robią?

W związku z trudnościami, jakie wiążą się z określeniem poziomu znajomości języka polskiego wśród reemigrantów, postuluje się opracowanie testów diagnostycznych, które uwzględniają słownictwo charakterystyczne dla przedmiotów nauczanych w danym typie szkoły oraz kładących nacisk na sprawność redakcji tekstów. Przykładowe zadania, które mogłyby się znaleźć w takim teście diagnostycznym przeznaczonym dla uczniów w wieku 9 lat:

Zadanie 1. Zaznacz dobrą odpowiedź.

Suma to wynik działania:

- a) $2 + 2 = 4$
- b) $2 - 2 = 0$
- c) $7 \times 2 = 14$

Zadanie 2. Opisz swoje ostatnie wakacje.**Zadanie 3. Podkreśl wszystkie czasowniki w tekście.**

Kasia lubi chodzić do szkoły, bo może się uczyć pisać i czytać. Kiedy wraca do domu, robi zadanie domowe, je obiad, odpoczywa i bawi się z koleżankami na podwórku. Jutro Kasia też chętnie pójdzie do szkoły.

Wyniki odpowiednio przeprowadzonego testu diagnostycznego, połączonego z wywiadem z uczniem i jego rodzicami na temat jego zainteresowań i wcześniejszej edukacji, mogą stanowić podstawę do zbudowania programu nauczania języka na dodatkowych zajęciach.

Podsumowanie

Obecne rozwiązania prawne nie uwzględniają różnych poziomów znajomości polszczyzny, która dla uczniów niepolskiego pochodzenia oraz dla niektórych Polaków powracających z zagranicy jest językiem obcym lub drugim. Stosowana pomoc w postaci dodatkowych lekcji polskiego udzielanych przez polonistów lub nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie jest wystarczająca.

Przedmiot dla uczniów obcokrajowców oraz reemigrantów powinien nazywać się *język polski jak obcy* lub *język polski jako drugi* i powinien być prowadzony przez polonistów glottodydaktyków. Tylko wtedy wiedza i umiejętności specjalistów będą efektywnie wykorzystane. Jest to szczególnie ważne na etapie diagnozy znajomości języka. Konsekwencją tych zmian powinna być także możliwość przystąpienia do egzaminu z języka polskiego jako obcego lub drugiego zamiast języka polskiego jako ojczystego.

Istnieje także potrzeba rozszerzania i pogłębiania badań nad poziomem znajomości języka polskiego wśród uczniów przybywających z zagranicy oraz nad ich sytuacją językową w szkole. Wczesne rozpoznanie potrzeb językowych uczniów może stanowić pierwszy krok do zwiększenia ich szans edukacyjnych.

Bibliografia

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszuk, S., Gębal, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (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.
- CASNAV *Évaluation en français d'un élève non ou peu francophone – document destiné à l'évaluateur* [online] [dostęp 20 05 2016] <http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Déroulé.pdf>.

- Cuq, J.P., Gruca I. (2013) *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Grenoble.
- Gębal E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015) *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka. Warszawa.
- Gwóźdź, B. (2012) Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”. W: N. Klerek, K. Kublin (red.) *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 135-156.
- Lipińska E., Seretny A. (2012) *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Miodunka, W. (2014) Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań. W: *LingVaria*, nr 17, 199-226.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. (Dz. U. z 2015, poz. 1202).
- Szybura A. (2016) Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1. [online] [dostęp 20 05 2016] <<http://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow>>.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris.

Agata Szybura

Doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studentów i dorosłych. Przygotowuje pracę doktorską, w której zajmuje się m.in. diagnozą znajomości języka polskiego wśród uczniów imigranckich w krakowskich szkołach.