



# Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów

Agata Szybura

**W niniejszym artykule autorka na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w 2012 r. we wszystkich szkołach w Małopolsce omawia liczebność imigrantów i reemigrantów oraz ich problemy utrudniające funkcjonowanie w szkole. Sformułowane zostały także postulaty na przyszłość, z których najważniejszy dotyczy skoncentrowania działań systemowych na intensywnym nauczaniu języka polskiego jako języka edukacyjnego (drugiego)**

Polska szkoła stopniowo przestaje być miejscem, gdzie o wielojęzyczności i wielokulturowości uczniowie dowiadują się tylko z podręczników. W ławkach polskich szkół zasiada coraz więcej dzieci imigrantów, uchodźców, migrantów europejskich, a także reemigrantów. Tę zmianę widać szczególnie w warszawskich szkołach, w których każdego roku uczy się około tysiąca cudzoziemców (Bernacka-Langier i in. 2010:7). Podejmowane w stolicy działania stanowią dobry przykład odpowiedzi na potrzeby zmieniającego się społeczeństwa. Jednym z pionierskich działań jest opracowanie pakietu edukacyjnego pt. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* (Bernacka-Langier i in. 2010). Rosnąca liczba imigrantów w naszym kraju każe zastanowić się, czy polska szkoła jest przygotowana do przyjęcia uczniów nieznających języka polskiego. Artykuł ten stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie oraz jest przyczynkiem do pogłębionych badań funkcjonowania cudzoziemców w polskich szkołach.

## Liczebność uczniów migrujących w polskich szkołach

Według informacji zbieranych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej, średnia liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce w latach 2010/11-2013/14 wyniosła 7,5 tys.<sup>1</sup> (Fihel 2014). Uczniowie nieznający języka polskiego w stopniu wystarczającym do podjęcia nauki, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji (*Rozporządzenie MEN z dnia 1 kwietnia 2010 r.*), mają prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka. Z tego prawa skorzystało do końca 2014 r. około 18 proc. wszystkich cudzoziemców w Polsce, czyli średnio 1,4 tys. osób w latach 2010/11-2013/14 (Fihel 2014). Pomoc ta nie jest ograniczona czasowo, jednak rozporządzenia (MEN 2010, 2015) nie regulują, kto powinien te zajęcia prowadzić. Cudzoziemcy mogą także korzystać z dodatkowych

<sup>1</sup> Fihel w swoich badaniach prezentuje dane dotyczące łącznie uczniów szkół i przedszkoli, tymczasem omawiane w niniejszym artykule dodatkowe zajęcia z języka polskiego oferowane są tylko tym, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu, a więc nie dotyczą one przedszkolaków. Edukacja przedszkolna nie jest zatem omawiana w tym artykule, jednak uważamy, że jak najwcześniejsze dodatkowe lekcje języka polskiego dla dzieci cudzoziemców gwarantują ich późniejszy sukces szkolny, co widać na przykładzie projektów prowadzonych m.in. przez Fundację *Linguae Mundi*.

zajęć z innych przedmiotów nauczania, aby wyrównać różnice programowe. Z tej możliwości w latach 2010-2014 co roku korzystało jednak tylko 7 proc. wszystkich uczniów cudzoziemskich w Polsce (średnio 489 uczniów) (Fihel 2014).

Małopolskie Kuratorium Oświaty dysponuje danymi z Systemu Informacji Oświatowej, które dotyczą edukacji osób nieposiadających polskiego obywatelstwa oraz reemigrantów w województwie małopolskim<sup>2</sup>. Wynika z nich, że w roku szkolnym 2013/14 w Małopolsce naukę podjęło 279 uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi. Spośród nich 132 osoby korzystały z dodatkowych zajęć języka polskiego (47 proc. wszystkich cudzoziemców), natomiast z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania korzystało 45 osób (16 proc. wszystkich cudzoziemców). Warto podkreślić, że odsetek uczniów nieznających polskiego w Małopolsce, którzy mają dodatkowe lekcje polskiego, prawie trzykrotnie przekracza średnią liczbę cudzoziemców otrzymujących taką pomoc w skali całego kraju. Taka sytuacja jest zapewne efektem działań Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej UJ oraz współpracy specjalistów z Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ z Małopolskim Kuratorium Oświaty w Krakowie. Wolontariat studentów oraz wspólnie organizowane spotkania, konferencje i monitorowanie sytuacji cudzoziemców w małopolskich szkołach zwracają uwagę na problemy uczniów imigranckich i reemigranckich. Podnoszą także świadomość społeczną w zakresie edukacji cudzoziemców i ułatwiają wymianę informacji pomiędzy różnymi podmiotami – szkołami, specjalistami, kuratorium i organami prowadzącymi szkoły.

System Informacji Oświatowej gromadzi także dane dotyczące reemigrantów. W roku szkolnym 2013/14 49 polskich uczniów powracających z zagranicy, którzy nie znali języka polskiego w stopniu wystarczającym do podjęcia nauki w polskiej szkole, otrzymało pomoc w formie dodatkowych zajęć z języka polskiego (12 proc. ogółu uczniów reemigranckich<sup>3</sup>), natomiast 38 uczniów miało dodatkowe zajęcia wyrównawcze w zakresie nauczanych przedmiotów (10 proc. wszystkich powracających z zagranicy).

Rozporządzenia (MEN 2010, 2015) umożliwiają również dyrektorom szkół zatrudnianie asystenta nauczyciela, jednak taka forma pomocy praktycznie nie jest stosowana. Według SIO, w roku szkolnym 2014/15 tylko w jednej szkole w Małopolsce został zatrudniony taki asystent.

### Badania własne

Dopełnieniem dla informacji zawartych w SIO są wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przeze mnie pod kierunkiem prof. W. Miodunki oraz we współpracy z Małopolskim Kuratorium Oświaty w 2012 r. we wszystkich szkołach w Małopolsce. Dotyczyły one przede wszystkim funkcjonowania cudzoziemców w szkołach publicznych. Ich celem było także rozpoznanie, czy i w jakim stopniu małopolskie szkoły są przygotowane do przyjęcia uczniów nieznających języka polskiego. Z ankiet wypełnionych przez dyrektorów poznajemy liczebność, problemy i potrzeby uczniów cudzoziemskich. Liczba szkół (1826), które wzięły udział w ankiecie, stanowi bardzo dobrą próbę badawczą, pozwala na generalizację wyników i stanowi mocny argument w dyskusji na temat potrzeby wprowadzenia nowych systemowych rozwiązań w edukacji cudzoziemców.

Jedną z najważniejszych informacji, jakie przynoszą ankiety, jest liczba 122 szkół spośród 1826 biorących udział w ankiecie w Małopolsce, w których w latach 2009-2012 naukę podjęło łącznie 396 uczniów cudzoziemskich. Pochodzili oni głównie z Ukrainy (45)<sup>4</sup>, a także Armenii (16), Włoch (13), USA (10) i Wietnamu (10). Największa liczba wskazań pochodzenia ukraińskiego odpowiada także danym pochodzącym z Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – od 2004 r. do 2013 r. egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego zdało 1871 osób z Ukrainy<sup>5</sup>. Liczba zdających z innych krajów jest trzykrotnie mniejsza. Ponadto, w roku szkolnym 2014/15 w Krakowie i w Warszawie zostały utworzone Międzyszkolne Zespoły Nauczania Języka Ukraińskiego Jako Języka Mniejszości Narodowej<sup>6</sup>. Wszystkie te dane wskazują na to, że migracja Ukraińców do Polski nie jest przypadkowa i nasila się, dlatego wymaga przemyślanej strategii przyjmowania przedstawicieli tej narodowości i włączania ich w polski system edukacji z korzyścią dla obu stron.

<sup>2</sup> Za udostępnienie tych danych autorka dziękuje pracownikom Małopolskiego Kuratorium Oświaty w Krakowie: Małgorzacie Marecik i Arturowi Paskowi.

<sup>3</sup> Brak informacji na temat ogólnej liczby uczniów reemigranckich w roku 2013/14 w Małopolsce. Odsetek osób korzystających z dodatkowych zajęć został policzony na podstawie danych za rok 2014/15 – 381 reemigranckich uczniów we wszystkich szkołach w Małopolsce – w tym 249 w szkołach podstawowych, 77 w gimnazjach i 55 w szkołach ponadgimnazjalnych.

<sup>4</sup> Liczby podane w nawiasach to liczba wskazań danego kraju. Nie są to liczby uczniów pochodzących z danych krajów.

<sup>5</sup> Źródło: <http://www.certyfikatpolski.pl/pl/>

<sup>6</sup> Źródło: [www.portaledukacyjny.krakow.pl](http://www.portaledukacyjny.krakow.pl), [www.kuratorium.waw.pl](http://www.kuratorium.waw.pl)

Przywoływane badania ankietowe stanowią pierwszą w skali kraju próbę zbadania sytuacji edukacyjnej stosunkowo nowej grupy uczniów – reemigrantów. Wynika z nich, że w latach 2009–2012, spośród wszystkich 1826 szkół biorących udział w ankiecie, w 352 uczyło się 593 uczniów, którzy wrócili do Polski po dłuższym pobycie za granicą. Tylko w 137 szkołach zauważono, że mieli oni różnego rodzaju problemy – najczęściej dotyczyły one języka polskiego. Język uczniów reemigranckich może na pozór nie różnić się od języka ich rówieśników, co mogłoby wyjaśniać niski odsetek szkół, w których dostrzeżono jakiegokolwiek problemy. Jednak głębsza diagnoza pokazuje istotne braki, głównie w zakresie słownictwa specjalistycznego, rozumienia tekstów specjalistycznych i sprawności redagowania tekstów. W celu wyeliminowania tych braków należy takim uczniom zapewnić zajęcia językowe prowadzone przez specjalistów glottodydaktyków.

Analizując dane z Systemu Informacji Oświatowej, można zauważyć, że w skali kraju odsetek cudzoziemców i reemigrantów korzystających z dodatkowych form pomocy jest bardzo niski. Jest to zjawisko niepokojące, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę raporty i badania dotyczące funkcjonowania cudzoziemców w polskich szkołach (Halik i in. 2006, Gmaj i in. 2013, Todorowska-Sokolowska 2010, Jędryka 2014). Z analiz tych wynika, że największym problemem tej grupy uczniów jest słaba znajomość języka, co uniemożliwia im podjęcie nauki lub utrudnia ją w dużym stopniu oraz powoduje trudności w codziennej komunikacji z rówieśnikami i pracownikami szkoły. Nieznajomość języka podstawowej komunikacji wiąże się także bezpośrednio z poważnymi problemami adaptacyjnymi: przyczynia się do poczucia wyobcowania oraz zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia szoku kulturowego.

## Rozwiązania prawne

Dokumentem, który szczegółowo reguluje funkcjonowanie cudzoziemców w polskiej szkole, jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r.*<sup>7</sup>. Treść tego dokumentu koncentruje się na formalnościach, które należy spełnić, by podjąć naukę w polskiej szkole. Dyrektor placówki przeprowadza rozmowę kwalifikacyjną w języku, którym posługuje się uczeń, jednak tylko w sytuacji, gdy nie ma możliwości zaklasyfikowania

go do odpowiedniej klasy na podstawie świadectwa. Ustawodawca nie przewiduje żadnej formy diagnozy w zakresie znajomości języka polskiego uczniów cudzoziemskich. Umożliwia się im uczestniczenie w dodatkowych zajęciach: *Dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole, w której uczeń realizuje naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego* (MEN 2015: §15.1)

Rozporządzenie nie reguluje tego, kto powinien prowadzić takie zajęcia. Nie dostrzega się potrzeby zatrudnienia specjalistów glottodydaktyków, którzy swoje wysiłki będą koncentrować na rozwijaniu kompetencji językowych ucznia w celu jak najszybszego ułatwienia mu codziennej nauki i komunikacji z rówieśnikami.

Uczniowie ci mogą także korzystać z zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów nauczania. Wszystkie dodatkowe zajęcia organizuje się w wymiarze od dwóch do pięciu godzin tygodniowo.

Obecne rozwiązania prawne nie są wystarczające. Podstawowe założenie *Rozporządzenia* jest nieadekwatne wobec potrzeb uczniów, których dotyczy. Organizowanie dodatkowych lekcji, przy jednoczesnym obowiązku uczestniczenia we wszystkich zajęciach przewidzianych programem nauczania na danym etapie edukacji, często okazuje się dużym utrudnieniem dla uczniów i nie przyspiesza procesu adaptacji. Konieczna jest zmiana na poziomie systemowym. Umożliwienie uczniom imigranckim nauki w klasie z polskimi rówieśnikami i jednocześnie poznanie języka na lekcjach, gdzie język polski jest traktowany początkowo jako język obcy, a z czasem jako język edukacyjny ucznia, to połączenie modelu separacyjnego i integracyjnego na wzór innych krajów Unii Europejskiej, np. Francji i Grecji (Todorowska-Sokolowska 2010:7). O konieczności doskonalenia uregulowań prawnych dotyczących edukacji cudzoziemców mówią także dyrektorzy małopolskich szkół – 62 proc. z nich oceniło tę kwestię jako bardzo przydatną w ich codziennej pracy.

## Praktyka edukacyjna

Uczniowie przybywający do Polski z zagranicy są włączani w społeczność szkoły na podstawie przepisów, które dość szczegółowo regulują kwestie dokumentów i ewentualnych opłat.

<sup>7</sup> Edukacja uczniów cudzoziemskich, której dotyczy to rozporządzenie, była już wcześniej przedmiotem dwóch aktów prawnych: *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r.* oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r.*

Dyrektorzy placówek mogą szukać informacji dotyczących edukacji cudzoziemców na stronie internetowej MEN, jednak nie ma instytucji, której zadaniem byłoby koordynowanie działań związanych z przyjęciem, adaptacją i wsparciem dziecka cudzoziemskiego w jego edukacji. Dyrektorzy i nauczyciele często szukają wsparcia w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. W Krakowie jedna z takich placówek specjalizuje się w udzielaniu pomocy uczniom przybywającym z zagranicy, a w jej ofercie znajdują się zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze dla cudzoziemców i reemigrantów<sup>8</sup>.

Dużą trudność stanowi ocenianie i egzaminowanie uczniów cudzoziemskich. Należy podkreślić, że w większości ankietowanych szkół są oni oceniani i egzaminowani tak samo jak ich polscy rówieśnicy. 62 proc. respondentów przywoływanych tutaj badań ankietowych z 2012 r. uważa, że uczniowie cudzoziemscy powinni być tak samo oceniani jak ich polskojęzyczni rówieśnicy. Specjaliści glottodydaktycy podkreślają, że jest to niewłaściwe postępowanie, bo słaba znajomość języka polskiego nie pozwala uczniom zrozumieć poleceń oraz przedstawić swojej wiedzy m.in. za pomocą trudnego słownictwa specjalistycznego. Jednak, według respondentów, stosowane metody oceniania są generalnie dobre (45 proc. odpowiedzi) lub dostateczne (19 proc. odpowiedzi), co pokazuje, że dyrektorzy nie mają świadomości, że dla uczniów obcojęzycznych należy stosować odrębne kryteria. Tylko w kilku przypadkach szkoły stosują kryteria zmienione i dostosowane do cudzoziemskich uczniów poprzez:

- a. obniżenie kryteriów w zakresie ortografii, stylistyki, poprawnej budowy zdań (w 8 przypadkach), ocenianie tych obszarów okresowo lub nieocenianie ich w ogóle (w 3 przypadkach);
- b. obniżenie ogólnych wymagań i dostosowanie do poziomu językowego uczniów (w 4 przypadkach);
- c. częstsze egzaminowanie ustne niż pisemne (w 3 szkołach);
- d. wydłużony czas pisania zadań (w 3 przypadkach);
- e. uwzględnianie w ocenie zaangażowania w pracę (w 3 przypadkach);
- f. brak oceny czytania i interpretacji utworów lirycznych oraz pisania dłuższych form wypowiedzi (1 odpowiedź);
- g. dzielenie materiału na mniejsze partie (1 odpowiedź).

Dobłą postacią zmiany kryteriów jest obniżenie ich w zakresie sprawności językowych lub czasowe wyłączenie

ich z oceniania (jak w punkcie a). Na szczególną uwagę zasługują jednak te odpowiedzi, które pojawiały się najrzadziej (pkt. e, f oraz g) – te formy dostosowania oceniania okazują się najbardziej efektywne i adekwatne do sytuacji, w jakiej znajdują się uczniowie cudzoziemscy. Powinny one być częściej stosowane, jednak wielu dyrektorów szkół w ogóle nie potrafi ocenić tego, czy stosowane w ich szkole formy oceniania cudzoziemców są odpowiednie (23 proc. respondentów wybrało odpowiedź: *trudno powiedzieć*). To świadczy o braku przemyślanej strategii pracy z cudzoziemcami – nie ma opracowanych kryteriów, więc nie są one weryfikowane, lub stosowane w szkole kryteria nie są poddawane ewaluacji.

Wśród odpowiedzi dyrektorów znajduje się jednak i taka, która może stanowić podstawową zasadę dla ustanowienia odrębnych kryteriów oceniania uczniów ze słabą znajomością języka polskiego: *Należy dostrzegać każdy sukces i pozytywnie go oceniać*.

Dodatkowe lekcje polskiego dla uczniów są dobrym rozwiązaniem, ale często niewystarczającym. Szczególnie jeśli takie zajęcia nie są prowadzone przez specjalistów, tzn. nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Taką specjalizację od lat uzyskują absolwenci kilku uniwersytetów w Polsce<sup>9</sup>. Należy spodziewać się, że w najbliższych latach ich obecność w polskich szkołach będzie doceniona, a oni sami stanowić będą część grona pedagogicznego każdej szkoły wielokulturowej.

### Problemy uczniów imigranckich, migrujących i reemigranckich

Szkola to miejsce, w którym uwidaczniają się zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje migracji. Dyrektorzy szkół w ankietach przeprowadzonych w 2012 r. zwracają uwagę głównie na:

- a. konflikty na tle kulturowym (26 proc. udzielonych odpowiedzi);
- b. barierę językową (24 proc.);
- c. niedostosowanie społeczne (16 proc.), którego skrajnym i nierzadkim efektem jest wykluczenie (19 proc.).

Z perspektywy dyrektorów szkół, najważniejsze kwestie to brak znajomości języka, a w konsekwencji – problemy z adaptacją. Mimo wskazanych trudności w procesie włączania cudzoziemców do społeczności szkolnej, dostrzega się wiele

<sup>9</sup> Szczegółowo ofertę uniwersytetów kształcących nauczycieli języka polskiego jako obcego omawia P.E. Gębal (Gębal 2013:193). O potrzebie wprowadzenia do polskich szkół nauczycieli języka polskiego jako drugiego należy powiedzieć więcej i sformułować konkretne zalecenia, jednak jest to zagadnienie wymagające odrębnego i szczegółowego omówienia.

<sup>8</sup> Źródło: <http://www.poradnia-psychologiczna.com/index.php>

pozytywnych aspektów ich obecności. Postrzegani są oni jako reprezentanci kultur, które polscy uczniowie mogą poznać drogą naturalnych kontaktów, rozmów i interakcji (35 proc.). Takie kontakty służą rozwijaniu postaw tolerancji i otwartości (32 proc.) oraz rozbudzeniu zainteresowania językami obcymi, właśnie dzięki rozmowom z rodzimymi użytkownikami języków z całego świata (22 proc. odpowiedzi).

Uwzględniając perspektywę ucznia, możemy przedstawić szereg problemów i trudności, które napotyka on na swojej drodze w szkole. Badania przeprowadzone przez socjologów wśród Wietnamczyków mieszkających w Warszawie ponad dziesięć lat temu, ukazują często dramatyczne relacje i wspomnienia licealistów z okresu, gdy rozpoczynali swoją edukację w polskiej szkole (Halik i in. 2006). Biorąc pod uwagę dane z SIO, tzn. niski odsetek uczniów otrzymujących adekwatną pomoc w szkołach, oraz własne doświadczenia pracy z dziećmi cudzoziemskimi<sup>10</sup>, uznajemy, że problemy uczniów cudzoziemskich z tamtych lat są takie same jak te, które przeżywają imigranci dziś. Są to:

- a. trudności w nauce poszczególnych przedmiotów (61 odpowiedzi) – brak możliwości aktywnego uczestniczenia w zajęciach i wykazania się swoimi umiejętnościami i dotychczasową wiedzą na lekcjach prowadzonych w niezrozumiałym języku: *Uczyłem się wszystkiego naraz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego; na lekcji historii – historii Polski, a na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne. Ale powoli, powoli zaczynałem rozumieć coraz więcej i więcej, aż w końcu skończyłem szkołę. Było ciekawie chociaż trudno* (Halik i in. 2006:143);
- b. utrudniona lub początkowo niemożliwa codzienna komunikacja z rówieśnikami i pracownikami szkoły oraz problemy wynikające z różnic kulturowych (43 odpowiedzi);
- c. trudności wychowawcze (23 odpowiedzi) – zaburzenia emocjonalne wpływające bezpośrednio na rozwój dziecka i jego zachowanie także wynikające z trudności porozumiewania się i uczenia w języku obcym;
- d. otrzymywanie niskich ocen i słabych wyników egzaminów, co jest konsekwencją braku odrębnych kryteriów oceniania

lub wyłączenia z oceniania w początkowym okresie nauki: *Z prac pisemnych dostawałem jedynki albo dwójki. Nie rozumiałem wielu uwag do swoich wypracowań, pytałem, ale moja wychowawczyni była bardzo surowa i jedyną jej odpowiedzią było „zastanów się, to zrozumiesz.” (...) Z czasem przestałem nawet pytać. Czasami koleżanki tłumaczyły mi, ale nie bardzo rozumiałem ich tłumaczenie* (Halik i in. 2006:153);

- e. problemy ze zintegrowaniem się z rówieśnikami (9 odpowiedzi) – poczucie wykluczenia, brak akceptacji, zainteresowania i zrozumienia ze strony rówieśników: *Byłem taki z zewnątrz (...) nikt nie zaprosił mnie do swojego domu, nikt nie zapytał, gdzie mieszkam, co robią moi rodzice* (Halik i in. 2006:143).

Źródłem każdego z tych problemów jest słaba znajomość polszczyzny. Nowy dla ucznia język staje się narzędziem codziennej komunikacji, nauki i rozwoju – ta potrójna rola języka polskiego decyduje o jego wyjątkowym statusie – jest to język edukacyjny<sup>11</sup>. Niedostrzeżenie tej potrójnej roli języka skutkuje 136 problemami opisanymi w ankietach wypełnionych przez dyrektorów szkół, a za tą konkretną liczbą kryją się codzienne dramaty poszczególnych uczniów.

Szkoła polska jest miejscem, które przyjmuje dzieci cudzoziemskie i oferuje im bezpłatną edukację oraz pomoc w zakresie języka i wyrównania różnic programowych. Tak więc z perspektywy instytucji i systemu edukacji uczniowie cudzoziemscy mają problemy:

- a. ze znajomością języka;
- b. z nadrobieniem różnic programowych.

Ustawodawca oferując zaledwie kilka godzin dodatkowych zajęć, nie docenia wagi tego, że szybkie opanowanie języka pozwala ograniczyć do minimum trudności edukacyjne, o których mówią uczniowie, oraz neutralizować konflikty na tle kulturowym, o czym wspominają w ankietach dyrektorzy.

Omówione perspektywy – dyrektorów szkół i uczniów – oraz sposób funkcjonowania systemu edukacji pokazują, jak wiele problemów może wywoływać podjęcie nauki w szkole bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia. Analiza porównawcza rozwiązań organizacyjnych stosowanych w Polsce i we Francji także pomaga dostrzec braki systemowe, które bezpośrednio przekładają się na funkcjonowanie uczniów (*Ministère de l'Éducation Nationale*) (Szybura : w druku). Analiza wyników

<sup>10</sup> Autorka od 2012 r. uczy polskiego dzieci cudzoziemskie. Początkowo w ramach projektu *Teraz polski!* pracowała z dziećmi z Rosji, Gruzji i Wielkiej Brytanii, a w chwili obecnej w jednej z krakowskich szkół podstawowych prowadzi dodatkowe lekcje polskiego dla dzieci z Ukrainy.

<sup>11</sup> Pojęcie języka edukacyjnego jest doprecyzowaniem terminu język drugi, który od 2010 r. funkcjonuje w glottodydaktyce polonistycznej, m.in. w publikacjach B.K. Jędryki, P.E. Gębala, W.T. Miodunki, oraz w przywoływanym w tym artykule pakiecie edukacyjnym *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*.

badań oraz porównanie systemów polskiego i francuskiego pozwala stwierdzić, że dotychczas wypracowano za mało rozwiązań systemowych.

## Postulaty

Sytuacja uczniów cudzoziemskich oraz polskich uczniów przybywających do Polski z zagranicy zmienia się bardzo dynamicznie. Dane statystyczne dezaktualizują się, jednak proces włączania uczniów cudzoziemskich w rzeczywistość szkolną pozostaje taki sam. Schematy, jakimi posługuje się polski system edukacji, nie są wystarczające, o czym świadczą wyniki badań przeprowadzonych w Małopolsce i od lat monitorowana sytuacja w Warszawie. Brakuje przede wszystkim wrażliwości i otwartości, dobrej diagnozy i skoncentrowania na intensywnej nauce języka pod opieką specjalistów. Wprowadzenie poniższych postulatów w życie to gwarancja sukcesu każdego ucznia i całego systemu edukacji cudzoziemców. Należy zatem:

1. Zadać o przygotowanie uczniów i nauczycieli do przyjęcia uczniów cudzoziemskich oraz przygotowanie tych uczniów do rozpoczęcia nauki w szkole.
2. Wprowadzić do szkół specjalistyczną diagnozę w zakresie znajomości polskiego oraz dotychczas zdobytej wiedzy i umiejętności z innych przedmiotów.
3. Umożliwić intensywną naukę języka w początkowym okresie (w ramach nowych przedmiotów – język polski jako obcy oraz język polski jako język edukacyjny) i wyłączenie uczniów z obowiązku uczestniczenia w zajęciach przedmiotowych (uczniowie powinni jednak razem z rówieśnikami brać udział w lekcjach niewymagających dobrej znajomości języka: wychowanie fizyczne, muzyka, plastyka itp.).
4. Wprowadzić odrębne kryteria oceniania na egzaminach lub oceniania tylko postępów w nauce języka w początkowym okresie nauki.
5. Dostrzec konieczność długofalowego i specjalistycznego wsparcia ze strony glottodydaktyków – dotychczasowe rozwiązania systemowe nie uwzględniają w żadnym zakresie roli nauczycieli języka polskiego jako obcego i edukacyjnego<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Status nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego wymaga pilnego uregulowania legislacyjnego poprzez ustanowienie standardów kształcenia i wpisanie na listę zawodów regulowanych. Więcej na te temat w: Gębał, E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*, Kraków. Omawiane zmiany umożliwiłyby w konsekwencji wprowadzenie do polskich szkół nowych przedmiotów dla uczniów nieznających języka polskiego – w początkowym okresie byłby to *język polski jako obcy* oraz później *język polski jako edukacyjny*.

## Bibliografia

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszek, S., Gębał, 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.
- Fihel, A. (2014) Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci W: *Biuletyn Migracyjny*, nr 49 [online] [dostęp 29.01.2015] <<http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a->>.
- Gębał, E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B. (2013) *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gwóźdź, B. (2012) Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”. W: N. Klorek, K. Kublin (red.) *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 135-156.
- Halik, T., Nowicka, E., Poleć, W. (2006) *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
- Jędryka, B.K. (2014) Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole. W: *Poradnik Językowy*, nr 10, 42-53.
- 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).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012) *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, [online] [dostęp 23.03.2015] <[www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=6153](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=6153)>.
- Szybura, A. (w druku) *Nauczanie języka polskiego i francuskiego jako edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*. W tomie pokonferencyjnym *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie – materiały z międzynarodowej konferencji z okazji jubileuszu 70-lecia prof. dr hab. Władysława Miodunki*.
- Todorowska-Sokolowska, V. (2010) *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

## Agata Szybura

Doktoranka 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.