

Joanna Rokita-Jaśkow

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-6272-9548>

[joanna.rokita-jaskow@up.krakow.pl](mailto:joanna.rokita-jaskow@up.krakow.pl)

## *Uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka angielskiego: wyzwania i rozwiązania*

A learner with migration experience in an English class:  
challenges and opportunities

The increasing number of migrant learners in Polish schools poses a new challenge not only for teachers of the language of school education, i.e. Polish, but also for teachers of other subjects, including English. Depending on the migrant learner's country of origin, English may be his/her foreign, third (or additional) or even first language. This situation increases the heterogeneity of the language group and raises new challenges, which according to Ruiz's (1984) conceptualization could be approached by the teacher either as a threat to the monolingual policy in the classroom, or as a resource that has the potential to enrich foreign language lessons by developing plurilingual and intercultural competences. On the basis of available research (Rokita-Jaśkow, 2019, 2021), the article presents the challenges teachers face along with suggestions for teaching solutions.

Keywords: the English class, first language, additional language, migrant learner, return migrant

Słowa kluczowe: język pierwszy, język angielski, język kolejny, migranci, re-emigranci

## Wstęp

Z roku na rok coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji, a więc często też dwu- lub wielojęzycznych, pojawia się w polskiej szkole, potwierdzają to zarówno dane statystyczne (GUS, 2020: 112–126, NIK, 2020: 85–91), jak i doniesienia medialne (Nowakowska, 2019). Uczeń taki zna nie tylko kilka języków, ale ma także doświadczenia związane z funkcjonowaniem w innej kulturze. Doświadczenia te mogą powodować u niego trudności z dostosowaniem się do grupy rówieśniczej, o czym pisali Grzymała-Moszczyńska i in. (2015), czy ze sprostaniem wymogom szkolnym. Trudności te mogą dotyczyć również nauki języka angielskiego jako obcego, mimo że niektórym dzieciom jest on znany, a dla części – stanowi nawet język pierwszy, dominujący. Trudności te wynikają niekiedy z niskiej świadomości uczących co do tego, czym jest zjawisko dwu-, wielojęzyczności i stawiania uczniom zbyt wygórowanych wymagań. Większość nauczycieli języków obcych w Polsce przygotowywanych było do nauczania języka obcego w klasach monolingwalnych. Globalna mobilność społeczeństw sprawia jednak, że klasy szkolne stają się coraz bardziej zróżnicowane również pod względem języka pierwszego uczniów. Zjawisko to obserwujemy w szkołach Europy Zachodniej, ale i w Polsce daje się zauważyć wzrastającą liczbę uczniów z doświadczeniem migracji, którzy powinni być traktowani jako uczniowie wymagający dodatkowego wsparcia zarówno w zakresie adaptacji do nowej sytuacji i środowiska szkolnego, jak i w nabywaniu języka edukacji szkolnej, czyli jako uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Język obcy, najczęściej angielski, stanowi istotną część programu szkolnego, gdyż jego nauka kończy się tzw. egzaminem doniosłym. Osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wymaga więc opanowania nie tylko języka polskiego. Warto też zauważyć, że lekcja języka obcego w podejściu komunikacyjnym jest tą, gdzie wzajemne zrozumienie i skuteczna komunikacja stanowią nadrzędny cel nauki, stąd może ona być miejscem najbardziej skutecznej socjalizacji. Dlatego tak istotne jest, by nauczyciele języków obcych w planowaniu lekcji wzięli pod uwagę obecność i potrzeby uczniów wielojęzycznych, o czym pisały już Szybura (2016) i Otwinowska (2018) w odniesieniu do całego środowiska szkolnego.

Celem artykułu jest diagnoza trudności w funkcjonowaniu uczniów z doświadczeniem migracji na lekcji języka obcego, a także wskazanie możliwych rozwiązań dydaktycznych, jakie nauczyciele angielskiego mogą zastosować, realizując program nauczania i równolegle wspierając uczniów w skutecznej adaptacji w nowym środowisku. W niniejszym tekście opieram się częściowo na danych i informacjach zebranych w toku dwu projektów badawczych (Rokita-Jaśkow i in., 2020; Rokita-Jaśkow, 2019). Decyzja o skoncentrowaniu się na lekcji języka angielskiego wynikała z założenia, iż nauczyciele władający co najmniej jednym językiem obcym są w stanie lepiej zrozumieć potrzeby osób wielojęzycznych.

## 1. Kontekst: Zmieniająca się klasa szkolna a podejścia dydaktyczne

Globalizacja i procesy migracyjne nie ominęły też Polski. Za ich przyczyną, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu jesteśmy świadkami zmieniającego się krajobrazu językowego (Komorowska, Krajka, 2016). Rodziny migrantów, przemieszczają się ze swoimi dziećmi, które trafiają do polskiej szkoły, także na lekcje angielskiego, najczęściej nauczanego języka w szkole podstawowej. Ostatni raport NIK (2020: 5) donosi, że liczba uczniów migrantów wzrosła w ostatnim dziesięcioleciu z 9610 osób w 2009 r. do 51363 osób w 2019 r., a najliczniejszą grupę w szkołach podstawowych i średnich stanowili uczniowie z Ukrainy – ponad 30 tys. osób. Warto zauważyć, że liczby te nie obejmują ogromnej rzeszy dzieci migrantów powrotnych. Dzieci te, mając zazwyczaj polskich rodziców i polskie obywatelstwo, umykają statystykom, a tymczasem należy zauważyć, że często opuściły one kraj we wczesnym dzieciństwie lub nawet urodziły się za granicą. Zazwyczaj są więc dwu-, a nawet wielojęzyczne: język polski nabyły w rodzinie, a drugi (trzeci), uczęszczając do placówki oświatowej za granicą.

Dzieci migrantów często mają już swoje pierwsze doświadczenia szkolne z innego kraju. Ich zachowania, charakteryzujące się np. mniejszym dystansem między uczniami a nauczycielem, otwartością w proszeniu o pomoc, transferowane na grunt polski, często nie spotykają się ze zrozumieniem, a niekiedy wręcz z krytyką i odrzuceniem, a zatem już na starcie mają problemy ze skuteczną adaptacją, na co zwraca uwagę Grzymała-Moszczyńska (2015). Ten brak zrozumienia zarówno ze strony uczących, jak i grupy rówieśniczej wynika po części z ich braku doświadczeń funkcjonowania w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. W tym kontekście wydaje się, że nauczyciele języka obcego, w naszym przypadku angielski, mają największe możliwości wykorzystania własnych kompetencji i doświadczeń dwujęzyczności, by skutecznie wspierać uczniów z doświadczeniem migracji w adaptacji do środowiska szkolnego i sprawić, by lekcja języka angielskiego stała się miejscem autentycznej komunikacji i wymiany doświadczeń kulturowych.

W badaniach prowadzonych nad stosunkiem nauczycieli-anglistów do uczniów migrantów (Rokita-Jaśkow i in., 2021) nauczyciele odnotowali podobne typy uczniów migrantów na swoich lekcjach: są to albo dzieci migrantów ze Wschodu (Ukrainy, Białorusi, Rosji), często rosyjskojęzyczne, albo dzieci migrantów powrotnych, często anglojęzyczne, gdyż powroty najczęściej dotyczą takich krajów jak Wielka Brytania, Irlandia, czasami USA, a także Norwegia lub Holandia, w których język angielski jest powszechnie używany.

W Polsce, jak dotąd, opracowania poświęcano głównie nauczaniu i przyswajaniu języka polskiego jako obcego, a także konieczności opanowania tzw. języka edukacji szkolnej dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (np. Pamuła-Behrens,

Szymańska, 2017)<sup>1</sup>. Obecność ucznia z doświadczeniem migracji na lekcji języka obcego, który może być dla niego zarówno językiem pierwszym, jak i kolejnym, jest zagadnieniem nowym i dopiero ostatnio przykuwającym uwagę badaczy (zob. Gallagher, 2020; Calafato, 2021). Tylko nieliczni naukowcy zajmują się tą kwestią i są głównie z krajów o dużym odsetku uczniów migrantów (w Niemczech np. Hopp i in., 2020; w Norwegii np. Christinson i in., 2021). W Polsce dotychczas nie pojawiło się żadne opracowanie tego typu.

Tendencja wzrostowa w liczbie uczniów z doświadczeniem migracji powoduje, że należy wziąć ją pod uwagę w planowaniu rozwiązań dydaktycznych. Jedną z możliwości oferuje w językoznawstwie stosowany podejście wielojęzyczne (ang. *multilingual turn*), które realizuje się w takich rozwiązaniach dydaktycznych jak pedagogiczne przetaczanie kodów (ang. *pedagogical translanguaging*; Cenoz, Gorter, 2020), czy *nauczanie odpowiedzialne językowo i kulturowo* (ang. *linguistically and culturally responsive teaching*; Lucas, Villegas, 2011, 2013). To pierwsze rozwiązanie zakłada zezwolenie na swobodne przetaczanie kodów w klasie językowej, z uwagi na to, że nadrzędnym celem lekcji jest nawiązanie komunikacji i umożliwienie dzieciom z doświadczeniem migracji wyrażenia siebie. Wydaje się jednak, że w warunkach polskich praktyka przetaczania kodów (ang. *translanguaging*) powinna być stosowana w ograniczonym zakresie z dwóch powodów. Po pierwsze, uczniowie migranci wciąż stanowią pojedyncze przypadki w poszczególnych klasach szkolnych; po drugie zaś, język angielski jest obecny na tzw. egzaminach dojrzałości, których kryteria oceniania w dużej mierze wymagają pełnej poprawności językowej. Nie zmienia to faktu, że nauczyciele powinni być świadomi zmieniającego się kontekstu społecznego i nowych wyzwań, które przed nimi stoją. Natomiast rozwiązanie drugie, tj. *nauczanie językowo i kulturowo odpowiedzialne* ma większe szanse na realizację w Polsce. Istotą tego podejścia jest promowanie świadomości interkulturowej w sposób, który umożliwi stopniowe wprowadzanie i uświadamianie uczniom istnienia wielu języków i różnorodności kulturowej poprzez docenianie wytworów innych kultur oraz zadania polegające na mediacji interkulturowej, skłaniające również do refleksji nad własnym dziedzictwem kulturowym (zob. Byram, 2008; Cierpisz, 2021).

Na ucznia z doświadczeniem migracji można, zgodnie z rozróżnieniem amerykańskiego badacza Richarda Ruiza (1984), spojrzeć jako na *zagrożenie* (ang. *threat*), np. dla dotąd stosowanych rozwiązań w homogenicznym (monolingwalnym) środowisku językowym, gdzie wszyscy uczący się uczą się angielskiego jako

---

<sup>1</sup> Potrzeby uczniów migrantów i formy wsparcia w zakresie nauki języka polskiego regulują stosowne fragmenty Prawa Oświatowego (2019) i Rozporządzenia dotyczącego uczniów cudzoziemców (MEN, 2020).

obcego/drugiego. Możemy również uznać jego *prawo* (ang. *right*) do posługiwania się znanymi mu językami, co jednak nie sprzyja nabywaniu języka, który jest przedmiotem nauczania. Wreszcie biorąc pod uwagę całą konstelację języków, jakimi mogą się posługiwać zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, możemy je potraktować jako *zasób* (ang. *resource*), na bazie którego możemy zwiększać świadomość językową i interkulturową uczących się, a tym samym: motywować ich do poznawania kolejnych języków, kształtować postawy otwartości na Innego oraz doskonalić kompetencje mediacyjne. Nawet pojedynczy uczeń z doświadczeniem migracji w klasie językowej może uczynić ją bardziej autentyczną i motywującą dla uczniów, gdyż nadrzędnym celem nauki języków obcych jest przecież komunikacja z obcokrajowcami. Rozpoznanie tej możliwości jako zasobu wymaga jednak od nauczyciela odejścia od strictly podręcznikowej realizacji lekcji i zaplanowania sposobu, w jaki można wykorzystywać zasoby językowe i kulturowe takiego ucznia. Kilka rozwiązań metodycznych znajdziemy m.in. u takich autorów jak Garcia i Sylvan (2011) czy Christinson i in. (2021). Garcia i Sylvan (2010: 396–397) proponują model nauczania, w którym przyjmuje się następujące założenia dydaktyczne:

- uznanie heterogeniczności klasy i wykorzystanie technik pracy wskazanych dla takich grup,
- promowanie współpracy między uczniami,
- koncentracja na uczniu, integracja nauczania języka i kultury,
- plurilingwalizm,
- nauczanie przez doświadczanie,
- lokalna autonomia i odpowiedzialność (tj. w odniesieniu do lokalnej społeczności).

Christinson i in (2021: 277) z kolei proponują model MADE (z ang. *Multilingual Approach to Diversity in Education*), w którym podkreślają istotę akcentowania w nauczaniu takich elementów jak:

- tworzenie wielojęzycznych przestrzeni w otoczeniu szkolnym (ang. *multilingual space*) poprzez np. organizację wystaw, przygotowywanie gazetek akcentujących istnienie w szkole różnych języków;
- promowanie interakcji w parach/grupach w różnych konfiguracjach;
- wykorzystanie posiadanej znajomości wszystkich języków przez nauczycieli i uczniów w celu skutecznej komunikacji;
- demonstrowanie zainteresowania i pozytywnego stosunku do kultur i języków uczniów;
- kształcenie świadomości podobieństw i różnic między językami (czyli świadomości językowej/plurilingwalnej);

- tworzenie własnych materiałów do nauczania;
- alfabetyzacja (ang. *multiliteracy*) wielojęzyczna – praktyki zmierzające do rozwijania pisania i czytania w każdym z języków ucznia.

Nie wszystkie przedstawione powyżej propozycje są możliwe do natychmiastowej adaptacji w polskim środowisku szkolnym (np. kształtowanie umiejętności pisania i czytania w różnych językach ucznia). Niemniej jednak wiele z nich znajduje odzwierciedlenie czy to w promowanej dydaktyce różnojęzyczności mającej na celu rozwijanie plurilingwalizmu zarówno uczniów, jak i nauczycieli (zob. Kucharczyk, 2018), czy to we wskazówkach kierowanych w rozmaitych publikacjach do uczących (zob. Otwinowska, 2018; Szybura, 2016).

## 2. Obserwacje z badań własnych

W wyniku prowadzonych projektów badawczych (Rokita-Jaśkow, 2019; Rokita-Jaśkow i in. 2021), w trakcie których z nauczycielami i uczniami przeprowadzono wywiady, zauważono, że w sytuacji spotkania z uczniem wielojęzycznym nauczyciele często są pozostawieni sami sobie wobec braku wyraźnej polityki językowej i wskazówek dydaktycznych w tym zakresie (Sobczak-Szelc, 2020; Komisja Europejska, 2019). To od własnych umiejętności dydaktycznych, doświadczenia i empatii uczących zależy, w jaki sposób włączą oni dziecko z doświadczeniem migracji w proces dydaktyczny. Stwierdzono także, że mimo iż nauczyciele angielski sami są osobami co najmniej dwujęzycznymi, wykazują oni nikłą wiedzę na temat tego, czym charakteryzuje się dwujęzyczność naturalna. Niestety w przeważającej większości powielają oni mit, iż kompetencje osoby dwujęzycznej w zakresie każdego z języków są porównywalne z kompetencjami osób monolingwalnych. Stąd stawianie często nierealistycznie wysokich wymagań uczniom z doświadczeniem migracji, szczególnie zaś migrantom powrotnym z krajów anglojęzycznych.

Poniżej znajdują się opisy problemów zidentyfikowanych w przywołanych powyżej badaniach, opis rozwiązań stosowanych przez respondentów (nauczycieli) oraz propozycje własnych przykładowych rozwiązań dydaktycznych.

### 2.1. Problemy ogólne

We wspomnianych badaniach zauważono, że socjalizacja ucznia w klasie zależy od wielu czynników. Pierwszym z nich jest sam moment wprowadzenia nowego ucznia do klasy. Warto, by nauczyciel poświęcił kilka minut na przedstawienie go, a następnie, na przykład, zachęcił pozostałych uczniów do zadawania mu pytań w tym języku, który dziecko choć częściowo zna (angielskim,

polskim) lub w przypadku zbyt dużych trudności z wykorzystaniem głosowej aplikacji tłumaczeniowej w telefonie (np. iTranslatora) lub Internecie (np. z pomocą Google Translator i tablicy interaktywnej). Pozwoli to nauczycielowi zorientować się, w jaki sposób i w jakim języku komunikacja z nowym uczniem będzie przebiegała najskuteczniej. Dobrze jest też przydzielić mu asystenta językowego w osobie polskojęzycznego kolegi, który pomoże mu zrozumieć polecenia nauczyciela, ale także wprowadzi do grupy rówieśniczej. Ważne jest, by uczący wyraźnie przedstawił swoje oczekiwania wobec asystenta i pozostałych uczniów oraz pokazał sposoby wykorzystania aplikacji tłumaczeniowej, jeśli to konieczne. Na kilku kolejnych lekcjach warto zorganizować takie ćwiczenia komunikacyjne, które angażują cały zespół klasowy, a nie wymagają produkcji językowej. Pozwoli to nowemu uczniowi uczestniczyć w lekcji bez nadmiernego stresu.

Wiele zależy nie tylko od umiejętności dydaktycznych nauczyciela i jego pomysłów na włączenie nowego ucznia w proces dydaktyczny, lecz także od empatii uczącego, który będzie chciał zrozumieć trudności ucznia pojawiającego się w nowym otoczeniu i jego doświadczanie swoistego rodzaju 'szoku kulturowego.'

Zaobserwowano również, że badani nauczyciele mieli nieco inny stosunek do uczniów migrantów powrotnych i obcokrajowców. Dla grupy pierwszej angielski często był językiem pierwszym; kompetencje uczniów były więc wyższe niż polskich rówieśników. Fakt ten spotykał się z różnym odbiorem uczących: od lęku, że nie dorównują kompetencjom językowym ucznia, poprzez radość, że wreszcie mogą z kimś porozmawiać, aż po oczekiwania wysokich osiągnięć. Dla grupy drugiej natomiast angielski stanowi zazwyczaj kolejny język obcy, nauczyciele mogą więc stosować techniki nauczania, jakie wykorzystują na zajęciach z uczniami polskimi. Ze względu na te różnice najważniejsze wyzwania i propozycje rozwiązań dydaktycznych możliwych do wykorzystania w pracy z uczniami migrantami i reemigrantami zostaną przedstawione osobno.

## 2.2. Uczniowie migranci

### 2.2.1. Wyzwania

Uczniowie przybywający do naszego kraju, to najczęściej uczniowie z Ukrainy (nieco rzadziej z Rosji lub Białorusi). Często są oni co najmniej dwujęzyczni, gdyż oprócz ukraińskiego znają też rosyjski. Uczęszczając na lekcje angielskiego i zaczynając od podobnego poziomu (np. początkującego w kl. 1–3), mają równe w stosunku do jednojęzycznych rówieśników szanse na pokazanie swoich umiejętności. Metodyka nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym, która zawiera elementy zabawy, sprzyja też integracji dzieci i lepszemu się poznaniu. Warto tu pamiętać, że język ukraiński (rosyjski) posługuje się innym

alfabetem niż łaćński, tj. cyrylicą. Może to oznaczać problemy na przykład z kopiowaniem poprawnego zapisu wyrazów i zdań z tablicy, zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko wcześniej nie uczyło się angielskiego, i tym samym nie miało styczności z alfabetem łaćńskim. Warto wtedy zorganizować dodatkowe ćwiczenia w pisaniu po śladzie słów i zdań w języku angielskim.

Dla dzieci z doświadczeniem migracji problematyczne jest także mimowolne i często nadmierne używanie języka polskiego na lekcji angielskiego. Przetęczenie się nauczyciela na polski oraz akceptowanie jego użycia przez uczniów utrudnia dzieciom-cudzoziemcom śledzenie toku lekcji, rozumienie poleceń, a także wypowiedzanie się w języku obcym.

Dzieci pochodzące z innych krajów mają doświadczenia wzrastania w innej kulturze, co może się przejawiać choćby innym sposobem zachowania (np. bardziej bezpośrednim lub bardziej zdystansowanym), doświadczeniem innej religii, zwyczajów, poglądów dziedziczonych od rodziców (w stosunku do osiągnięć edukacyjnych). Stąd często nie rozumieją one oczekiwań i wymagań polskiej szkoły, na przykład tych dotyczących odpowiedniego zachowania. Za nieodpowiednie zachowanie uważa się chociażby chęć dziecka do porozmawiania z nauczycielem w czasie przerwy na dowolne tematy, niezwiązane z lekcją (Rokita-Jaśkow, 2019).

Zachowaniem budzącym zaniepokojenie nauczyciela jest też mała aktywność uczniów w czasie zajęć. Bierność ucznia może bowiem oznaczać nie tyle zdyscyplinowanie, ile brak zrozumienia dyskursu klasowego, lęk przed mówieniem itp. Nauczyciele zdecydowanie zbyt często pozwalają, by uczniowie 'inni' pozostawali biernymi obserwatorami lekcji, gdyż to w konsekwencji powoduje brak postępów w edukacji.

### 2.2.2. Rozwiązania

Ważne jest, by nauczyciel, świadomy różnorodności językowej w swojej klasie, wykorzystywał lekcje angielskiego na potrzeby kształtowania kompetencji interkulturowej oraz kompetencji wielojęzycznej.

W odniesieniu do kształcenia kompetencji interkulturowej istotne jest, by obudzić u uczniów zainteresowanie innymi językami i kulturami, a obecność ucznia migranta w klasie jest do tego znakomitą okazją. W omawianym projekcie (Rokita-Jaśkow i in., 2021) uczeń z doświadczeniem migracji najczęściej przedstawił swój kraj pochodzenia, zazwyczaj w formie prezentacji, której czasami towarzyszyły jakieś artefakty (np. pamiątki, albumy ze zdjęciami, mapy, produkty spożywcze itp.). Taki sposób zaznajamiania dzieci z kulturą innych krajów dominuje wśród nauczycieli. Dużo skuteczniejsze jest wprowadzenie elementów mediacji kulturowej lub wręcz krytycznej mediacji kulturowej (Byram 1997: 101), w której



uczniowie mają możliwość porównania oraz oceny własnych doświadczeń kulturowych i doświadczeń innych, „na podstawie wyraźnych kryteriów, perspektyw, praktyk i produktów we własnej i innych kulturach i krajach”.

W komunikacyjnym nauczaniu języka obcego do mediacji językowej należy podejść podobnie jak do mediacji kulturowej. Oznacza to skupienie się na celach komunikacyjnych i zezwolenie uczniom, dla których zarówno język angielski, jak i polski są językami obcymi, na przetaczanie kodów w produkcji językowej lub dopuszczanie do mieszania kodów, szczególnie w zadaniach rozwijających płynność (zob. Lankiewicz, 2021). Zalecana jest również zwiększona tolerancja wobec błędów wynikających z transferu międzyjęzykowego, także w pracach pisemnych. Aby unikać utrwalenia takich błędów w przyszłości nauczyciel powinien stosować na swoich lekcjach konsekwentnie język docelowy, tj. angielski. W ten sposób stanie się on rzeczywistym narzędziem komunikacji w środowisku wielokulturowym, na czym skorzystają również polskojęzyczni uczniowie.

Niektórzy nauczyciele potrafią umiejętnie stosować elementy mediacji kulturowej i językowej, np. wprowadzając bajki animowane z języka ojczystego dziecka (rosyjskiego) w języku angielskim. Przykładem takiego utworu jest znana animowana seria dla dzieci pt. *Masza i Niedźwiedź*. Stosują również przetaczanie kodów (ang. *translanguing*) pytając dziecko, jak dane angielskie słowo brzmi w ich ojczystym języku. Zwracają przy tym uwagę na podobne brzmienie słów między językami, np. angielskim i rumuńskim, gdyż oba języki wywodzą się ze wspólnych łacińskich korzeni.

Innym stosowanym rozwiązaniem z zakresu mediacji językowej jest zezwalanie dzieciom na korzystanie z bilingwalnych e-słowników w telefonach komórkowych i zapisywanie odpowiedników słów angielskich w języku ojczystym. Podobnie w ćwiczeniach rozwijających mediację językową, gdzie wymagane jest przetłumaczenie fragmentu tekstu w języku obcym na język ojczysty (polski), należy zezwolić uczniom na wykorzystanie języka rodzimego, a dopiero potem z pomocą choćby e-słowników poprosić o podanie tłumaczenia w języku polskim.

## 2.3. Uczniowie migranci powrotni

### 2.3.1. Wyzwania

Znakomita większość migrantów powrotnych w polskich szkołach to uczniowie powracający z krajów anglojęzycznych tj. Wielkiej Brytanii, Irlandii, czasami z USA lub z takich państw jak Norwegia czy Holandia, w których język angielski jest w powszechnym użyciu, lub jest słyszalny w telewizji w niedubingowanych programach. Oznacza to, że uczniowie reemigranci są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego lub są oni „osłuchani”, „oswojeni” z tym

językiem. Ponieważ angielski jest najczęściej wybieranym językiem obcym w polskiej szkole, obecność tych dzieci na lekcji, jest jedną z głównych przyczyn heterogeniczności na lekcji, wynikającej z różnicy poziomów kompetencji językowej. Jeden z badanych nauczycieli tak opisał tę sytuację:

*[n]ormalnie się zachowuje i jest bardzo rozkojarzony, ale może dlatego, że wielu rzeczy nie rozumie. Na języku polskim na przykład, więc bawi się czymś, kręci. A na języku angielskim, no gdzieś tam pracuje, ale to też są dla niego takie rzeczy, które na razie nie mają dla niego żadnej wartości. Ale to byśmy musieli przerzucić go na takie rozmówki naprawdę wysoko, wysoko, żeby on mógł sobie porozmawiać*

(Rokita-Jaśkow i in., 2021)

Różne też są reakcje nauczycieli na pojawienie się takiego ucznia w klasie. Jedni witają go z entuzjazmem, widząc w nim partnera do rozmowy; inni wyrażają obawę, że nie dorównują mu kompetencjami językowymi, jeszcze innym wydaje się, że rodzimego użytkownika języka niczego już nie można nauczyć. Zauważają też, że dzieci te nudzą się na lekcjach języka obcego, gdyż poziom, na jakim się odbywają, znacznie odbiega od ich kompetencji (w szkole podstawowej jest to maksymalnie poziom A2/B1). Nie znajdują jednak remedium na ten problem. Najprostszym i najczęstszym rozwiązaniem jest zgoda na Indywidualny Program Nauczania dla ucznia zdolnego. Nie zawsze jednak jest to możliwe ze względu na ograniczony budżet organu prowadzącego szkołę.

Innym problemem na linii współpracy uczeń – nauczyciel jest kwestia wysokich, często zbyt wysokich oczekiwań, co do osiągnięć dzieci anglojęzycznych. Uczący zakładają, że znajomość języka takich uczniów będzie wręcz perfekcyjna i będzie się przejawiała wysokimi wynikami zarówno na testach i egzaminach kończących szkołę podstawową, jak i na konkursach przedmiotowych. Udział w konkursach z języka angielskiego jest jedyną formą motywowania dzieci anglojęzycznych do zwiększonej pracy nad językiem. Jest także wymagany przez organ prowadzący szkołę w odniesieniu do dzieci, które zostały objęte Indywidualnym Programem Nauczania. Nie zawsze jednak uczniowi ci osiągają sukces na konkursach i egzaminach. Główną przyczyną tego faktu należy upatrywać w różnicy pomiędzy przyswajaniem języka w środowisku naturalnym, a uczeniem się go w warunkach szkolnych. Dzieci przybywające z innych krajów przyswoiły język głównie w sposób podświadomy, często nie zwracając uwagi na formy językowe, bogaty zasób słownictwa (np. w wypracowaniach), czy składni. Najważniejsza dla nich jest przede wszystkim funkcja komunikacyjna, czyli skuteczne porozumiewanie się. Natomiast sukces we wszelkich formach egzaminacyjnych, w szczególności w konkursach, uzależniony jest przede wszystkim od wyćwiczenia rozmaitych technik i strategii rozwiązywania zadań testowych, a także pamięciowego opanowywania wysublimowanego

słownictwa i struktur gramatycznych, które nie są w powszechnym użyciu. Wymaga to świadomej uwagi i działania. Dzieci z doświadczeniem migracji są w stanie te umiejętności opanować, potrzebują jednak na to czasu i świadomego treningu.

Negatywnym skutkiem braku wsparcia w opanowaniu technik nauki szkolnej jest zazwyczaj brak możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Przykładem takiej porażki jest np. osiąganie zbyt niskich wyników z wypracowań z powodu niespełnienia wymaganych kryteriów egzaminacyjnych dotyczących organizacji tekstu, błędów w ortografii, czy zbyt ubożego słownictwa. Uczniowie tacy często są też krytykowani za najmniejszy błąd, np. w ortografii, co budzi ich frustrację i zniechęcenie do nauki. Tymczasem mając ponadprzeciętną kompetencję anglojęzyczną, powinni być traktowani jak dzieci zdolne, wymagające odpowiedniej troski i wsparcia.

### 2.3.2. Rozwiązania

Najpoważniejszym wyzwaniem związanym z nauczaniem dzieci anglojęzycznych wydaje się być heterogeniczność poziomów językowych w klasie. Wydaje się, że najstuszniejszym rozwiązaniem nie jest alienowanie dziecka poprzez skierowanie go na Indywidualny Program Nauczania, ale włączenie go w proces dydaktyczny poprzez nadanie mu roli swoistego asystenta nauczyciela. Takie podejście wymaga od uczącego przeorientowania celów nauczania z przygotowywania uczniów do egzaminów doniosłych na cele komunikacyjne. Ważny jest proces nauczania, w tym stosowanie zadań o charakterze otwartym, a nie tylko zamkniętym. Cele takie, zapisane w podstawie programowej, wciąż nie są w pełni realizowane, co potwierdzają badania (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015). Nadrzędnym celem powinno być używanie języka angielskiego w przeważającej części lekcji jako rzeczywistego narzędzia komunikacji (ibid. 2015: 85). Jeśli nauczyciel będzie stosował go nie tylko do wydawania poleceń, ale i do rozmowy z uczniami, np. na temat czytanego/słuchanego tekstu lub osobistych doświadczeń, uczeń anglojęzyczny będzie miał okazję pochwalić się swoimi umiejętnościami, a jego samocena wzrośnie (warto pamiętać, że taki uczeń przeżywa trudności na innych lekcjach, z powodu słabszej znajomości języka polskiego jako języka szkolnej edukacji). Komunikacja wyłącznie w języku obcym stanowi znakomitą okazję do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych. Nauczyciel może przeformułowywać wypowiedzi uczniów, odpowiednio upraszczając je lub poprawiając błędne sformułowania, pozostali uczniowie z kolei mają zwiększoną motywację, by komunikować się w języku obcym z wykorzystaniem znanych strategii komunikacyjnych, tj. nawet komunikacji niewerbalnej, przetaczania kodów, czy też proszenia o pomoc kolegi, w tym ucznia anglojęzycznego. Jeśli strategie te będą ćwiczzone i demonstrowane

na forum klasy, będą one również naśladowane przez pozostałych uczniów w trakcie pracy w parach i grupach. Na takim podejściu skorzystają więc wszyscy: dzieci anglojęzyczne, które staną się modelem językowym dla pozostałych uczniów, oraz polscy uczniowie, którzy dokonają wysiłku, by komunikować się w języku obcym. Korzyści może odnieść również nauczyciel, który dzięki kontaktom z uczniem anglojęzycznym może podtrzymywać znajomość języka obcego, a planując działania dydaktyczne, będzie doskonalił się zawodowo.

Ważne jest, by nie lekceważyć istoty ćwiczeń komunikacyjnych na lekcji, w trakcie których uczeń anglojęzyczny może być partnerem komunikacyjnym. Mogą to być ćwiczenia typu „zgadywanie”, gdzie uczniowie zadają wybranej osobie pewien zestaw pytań (np. 20) w celu odgadnięcia jakiegoś faktu o tej osobie, np. o ulubionym hobby, o miejscu na wakacje itp. Uczeń anglojęzyczny niekoniecznie zawsze musi być osobą w centrum, najpierw może zadawać pytania, niejako modelując je dla innych, a następnie sam może na nie odpowiadać.

Innymi ćwiczeniami komunikacyjnymi, wartymi polecenia, są wszelkie symulacje, odgrywanie ról, zarówno te sterowane, np. zestawem pytań, jak i dowolne. Ćwiczenia te mogą się odbywać w parach w oparciu o lukę informacyjną (ang. *information gap*) lub w grupach, a nawet w całym zespole klasowym np. w trakcie pracy nad projektem.

W trakcie pracy z podręcznikiem warto zaplanować lekcje tak, by uczeń anglojęzyczny się nie nudził. Winebrenner (2009) w pracy z dziećmi zdolnymi zaleca stosowanie takich rozwiązań jak: „strategia kondensacji” (tj. materiału obowiązkowego), jak i „różnicowanie nauczania”. Oznacza ona, że nauczyciel musi określić, które zadania są obowiązkowe dla wszystkich, a które można różnicować np. pod względem treści, procesu, produktu, środowiska uczenia się, sposobu oceniania. W tym celu warto, by na początku roku szkolnego uczący zawarł z uczniem anglojęzycznym kontrakt, w którym ustali zadania podręcznikowe dla takiego ucznia obowiązkowe oraz te dodatkowe. Przykładowo, jeśli tematem rozdziału w podręczniku są zakupy, nauczyciel może zalecić, by uczeń, nie tylko opanował obowiązkową listę słów z podręcznika, lecz ponadto wynotował 10/20 dodatkowych słów/wyrażeń z bieżącej prasy/ Internetu i sporządził w ten sposób własny słowniczek.

W fazach prezentacji nowego materiału, np. słownictwa, można poprosić, by to anglojęzyczny uczeń wytłumaczył znaczenie nowych słów za pomocą parafrazy, rysunków lub mowy ciała. Można też, jako pierwszego pytać go o podanie przykładów zdań z użyciem nowego słownictwa lub o akceptację/korektę zdań tworzonych przez innych uczniów. W prezentacji np. zagadnień gramatycznych lub kulturowych, można również prosić takiego ucznia o zaprezentowanie danego zagadnienia po uprzednim zaznajomieniu się z nim, czyli metodą tzw. odwróconej klasy. Pozwoli mu to na opanowanie eksplicytnej wiedzy

na temat reguł języka, która może okazać się przydatna np. w przygotowaniu do wcześniej omawianych egzaminów i konkursów.

### 3. Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że skuteczne nauczanie języka obcego wymaga uwzględnienia heterogeniczności grupy, tj. odmiennych potrzeb i możliwości jej członków, do tego zaś konieczne są: umiejętne planowanie lekcji oraz elastyczność działań w jej toku. Pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracji, choć jest zjawiskiem nowym, wzmacnia potrzebę indywidualizacji i skoncentrowania się na całym procesie nauczania, a nie tylko na jego końcowych efektach.

W spotkaniu z uczniem-migrantem wielu nauczycieli stara się traktować ich jako „zasób” i stosować wskazówki zaproponowane przez innych specjalistów (zob. m.in. Otwinowska, 2018, Szybura, 2016) mające na celu integrację ze środowiskiem klasowym i szkolnym. Lekcja języka obcego, zwłaszcza angielskiego może być miejscem wymiany doświadczeń kulturowych, a więc stanowi naturalne środowisko do rozwijania kompetencji interkulturowej, a także rozwijania świadomości różnic i podobieństw między językami. Potencjał ten jest jednak rzadko wykorzystywany. Zarówno w badaniach własnych (zob. Rokita-Jaśków i in. 2021), jak i w innych kontekstach edukacyjnych (np. Calafato, 2021) zauważono, że na wpływy międzyjęzykowe najchętniej zwracali uwagę ci angliści, którzy znali więcej niż jeden język obcy.

Wciąż istnieje grupa nauczycieli, która nie do końca wie, jak pracować z uczniem wielojęzycznym lub traktuje go wręcz jako „zagrożenie” dla własnych kompetencji (dotyczy to przede wszystkim anglojęzycznych migrantów powrotnych), dlatego konieczne jest poszerzenie świadomości nauczycieli, w tym nauczycieli języka, że osoba dwujęzyczna nie stanowi kumulacji kompetencji dwóch osób w jednym (Grosjean, 1989). Wymagana jest większa tolerancja trudności edukacyjnych takich uczniów, zarówno w zakresie języka angielskiego, jak i polskiego.

Ponadto warto zwiększać u wszystkich nauczycieli, nie tylko anglistów, świadomość, że sama wielojęzyczność jest w świetle wielu badań (np. Białystok, 2007, DeAngelis, 2019) postrzegana jako zjawisko pozytywne, zwiększające predyspozycje poznawcze i afektywne jednostki. Z tego względu warto widzieć w wielojęzyczności dzieci migrantów zaletę, a nie wadę i pracować nad zachowaniem znajomości języków ucznia. Banasiak i Olpińska-Szkiełto (2021) zauważają, że uczniowie mają największą szansę rozwijać te języki, które są obecne w edukacji. Ponieważ angielski jest powszechny w polskiej szkole, warto wykorzystać jego lekcje nie tylko jako doskonalenie języka obcego, ale także dla podtrzymania znajomości języka pierwszego reemigrantów

i/lub kompetencji różnojęzycznej pozostałych uczniów-migrantów. Dalsze badania i projekty dydaktyczne powinny być zaś ukierunkowane na rozwijanie dydaktyki różnojęzyczności na lekcji języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Banasiak I., Olpińska-Szkiełko M. (2021), *Sociolinguistic determinants of heritage language maintenance and second language acquisition in bilingual immigrant speakers*. "Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics", nr 47(2), s. 49–65.
- Białystok E. (2007), *Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", nr 10, s. 210–223.
- De Angelis G. (2019), *The Bilingual Advantage and the Language Background Bias*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition", nr 5(2), s. 11–23.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calafato R. (2021), *"I feel like it's giving me a lot as a language teacher to be a learner myself": Factors affecting the implementation of a multilingual pedagogy as reported by teachers of diverse languages*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", nr 11(4), s. 579–606.
- Cenoz J., Gorter D. (2020), *Teaching English through pedagogical translanguaging*. "World Englishes", nr 39(2), s. 300–311.
- Christison M., Krulatz A., Sevinç Y. (2021), *Supporting Teachers of Multilingual Young Learners: Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE)*, (w:) Rokita-Jaśkow J., Wolanin A. (red.) *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*. Cham: Springer.
- Cierpisz A. (2019), *Dismantling intercultural competence – a proposal for interpreting the concept of critical cultural awareness in an L2 teaching context*. "Neofilolog", nr 52, s. 227–243.
- Gallagher F. (2020), *Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts*. "System", nr 91, s. 102262.
- García O., Sylvan C. E. (2011), *Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities*. "The Modern Language Journal", nr 95(3), s. 385–400.

- Grosjean F. (1989), *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. "Brain and Language", nr 36, s. 3–15.
- Główny Urząd Statystyczny, GUS (2020), *Sytuacja demograficzna Polski do 2019 r. Migracje zagraniczne ludności w latach 2000–2019*. Warszawa. Online: <https://stat.gov.pl/en/topics/population/international-migration/demographic-situation-in-poland-up-to-2019-international-migration-of-population-in-2000201961.html?pdf=1> [DW 2.11.2021].
- Hopp H., Jakisch J., Sturm S., Becker C., Thoma D. (2020), *Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives*. "International Multilingual Research Journal", nr 14, s. 146–162.
- Komisja Europejska, KE (2019), *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice report*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. Online: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures_en) [DW 10.01.2021].
- Komorowska H., J. Krajka (2016), *Monolingualism-bilingualism-multilingualism. The teachers' perspective*. Bern: Peter Lang.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Werset: Lublin.
- Lankiewicz H. A. (2021), *Linguistic hybridity and learner identity: translanguaging practice among plurilinguals in the educational setting*. "Neofilolog", nr 6, s. 55–70.
- Lucas T., Villegas A. M. (2011), *A framework for preparing linguistically responsive Teachers*, (w:) T. Lucas (red.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* New York, NY: Routledge, s. 35–52.
- Lucas T., Villegas A. M. (2013), *Preparing linguistically responsive teachers: laying the foundation in preservice teacher education*. "Theory into Practice", nr 52(2), s. 98–109.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2020), Rozporządzenie z dnia 23 lipca 2020 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001283> [DW 2.01.2021].
- Muszyński M., Campfield D. i Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Najwyższa Izba Kontroli, NIK (2020), *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. Online: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/19/028/> [DW 2.01.2021].

- Nowakowska K. (2019), *Polacy wracają do Polski. Pierwsze takie dane o emigracji od 30 lat*. „Dziennik Gazeta Prawna”, 20 listopada 2019. Online: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1440610,emigranci-z-polski-wracaja-dane-gus-o-migracji.html> [DW 20.11.2021].
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2018), *Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?* „*Języki Obce w Szkole*”, nr 3. Online: <https://jows.pl/artykuly/wielojezyczni-uczniowie-gdzie-jest-ich-miejsce-w-polskiej-szkole> [DW 30.11.2021].
- Pamuła-Behrens M. i Szymańska M. (2017), *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*. Online: <http://www.fundacjaareja.eu> [DW 2.01.2022].
- Prawo Oświatowe (Dz. U. 2019 poz. 1148) Rozdział 7 Kształcenie osób przybywających z zagranicy. Online: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001148> [DW 2.01.2022].
- Rokita-Jaśków J., Wolanin A., Król-Gierat W., Nosidlak K. (2021), *Bridging the 'dual lives': school socialization of young bi-/multilinguals in the eyes of EFL teachers. Referat zaprezentowany na 13. Międzynarodowym Sympozjum nt. Dwujęzyczności (International Symposium on Bilingualism)*, 1–4.07.2021, Uniwersytet Warszawski (W recenzji).
- Rokita-Jaśków J. (2019), *Returning migrant children in the Polish school system: challenges and opportunities*, (w:) M. Pamula-Behrens, A. Hennel-Brzozowska (red.), *Migration and education*. Kraków: Impuls, s. 169–183.
- Ruiz R. (1984), *Orientations in language planning*. „NABE Journal”, nr 8 (2), s. 15–34.
- Sobczak-Szelc K., Pachocka M., Pędziwiatr K., Szałańska J. (2020), *'Integration Policies, Practices and Responses. Poland – Country Report', Multilevel Governance of Mass Migration in Europe and Beyond Project*. Online: <https://respondmigration.com/> [DW 2.01.2022].
- Szybura A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*. „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 112–117. Online: <https://jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow> [DW 2.01.2022].

Received: 11.01.2022

Revised: 03.05.2022