

Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język

Linguistic diversity as a new challenge in Polish education: the characteristics of the current situation and existing good practices in the field of language-sensitive teaching

Anna Szczepaniak-Kozak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-5549-6862

Emilia Wąsikiewicz-Firlej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4457-9715

Streszczenie: Artykuł omawia aktualną sytuację uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, opierając się na danych demograficzno-językowych ze spisu powszechnego z 2021 roku oraz na informacjach dotyczących uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach. Autorki zwracają uwagę na znaczący wzrost liczby uczniów niepolskojęzycznych w ostatnich latach przy jednoczesnym braku przygotowania nauczycieli do pracy w klasach wielojęzycznych. W drugiej części artykułu omawiane są istniejące rozwiązania prawne i podejścia dydaktyczne mające na celu wsparcie nauki i integracji społecznej tych uczniów. W szczególności skupiono się na nauczaniu języka polskiego jako języka edukacji szkolnej oraz na podstawach nauczania uwrażliwionego na język. Artykuł kończy zestawienie zasad pracy z uczniami o mniejszym stopniu zaawansowania w języku polskim oraz lista przykładowych materiałów do nauczania języka polskiego i innych przedmiotów w klasach ogólnych, które obejmują uczniów z doświadczeniem migracji, oraz w oddziałach przygotowawczych.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako drugiego, język edukacji szkolnej, uczeń z doświadczeniem migracji, nauczanie uwrażliwione na język, klasy wielojęzyczne

Abstract: The paper discusses the current situation of pupils with migration background in the Polish education system, based on demo-linguistic data from the 2021 Census in Poland, as well as information about non-Polish children in Polish schools. The authors emphasize the significant increase in the number of non-Polish-speaking students in recent years, while highlighting the lack of teachers' preparedness to work in multilingual classrooms. In the second part of the article, existing legal solutions and educational



approaches aimed at supporting the learning and social integration of these pupils are discussed. It particularly focuses on teaching Polish as the language of school education and on language-sensitive teaching. The article concludes with guidelines for working with pupils with lower proficiency in the Polish language, as well as a list of sample materials for teaching Polish and other subjects in general classes that include students with migration experience, as well as in preparatory classes.

Key words: teaching Polish as a second language, language of school education; pupils with migration experience, language-sensitive teaching, multilingual classrooms

Wstęp

Zjawisko migracji, oraz jego wpływ na środowisko szkolne, stanowi przedmiot wielu dyskusji. Z uwagi na obecną sytuację geopolityczną można oczekiwać, że kwestie te pozostaną równie aktualne w najbliższej przyszłości. W niniejszym artykule zwrócono uwagę na problematykę migracji w Polsce i związane z nią wyzwania edukacyjne. Dotyczą one przede wszystkim sposobów wspierania rozwoju językowego uczniów z doświadczeniem migracji w środowisku szkolnym, w tym – zastosowania odpowiednich metod i strategii pedagogicznych, służących osiągnięciu takich celów.

Polska ma jeden z najniższych wskaźników migracji przyjazdowej w Unii Europejskiej. Jednak w wyniku kryzysu humanitarnego w Ukrainie, w 2022 r., liczba migrantów, zwłaszcza uchodźców, gwałtownie wzrosła. Można się spodziewać zatem, iż w najbliższej przyszłości polski krajobraz demograficzno-językowy będzie zbliżony to tego, jaki obecnie charakteryzuje inne kraje Unii Europejskiej pod względem udziału mieszkańców niepolskiego pochodzenia w ogólnej liczbie ludności oraz stopnia zróżnicowania językowego i kulturowego. Poniżej omawiamy, jak polski system edukacji radzi sobie z tymi zmianami, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dzieci z doświadczeniem migracji.

Sytuacja narodowo-etniczna w Polsce i tendencje demograficzne

Polska, od czasów II wojny światowej, jest krajem w dużej mierze jednorodnym etnicznie. Według wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 r. największe mniejszości w Polsce (o łącznej populacji liczącej 38 036 118 osób) to te zamieszkujące nasz kraj od stuleci¹: Ślązacy – 397 848, z których 54 957 zadeklarowało tylko język śląski jako język kontaktów domowych, Kaszubi – 187 372, z których 1777 zadeklarowało jedynie język kaszubski jako język kontaktów domowych, oraz Niemcy – 11 961, z których 7878 zadeklarowało jedynie język niemiecki jako język kontaktów domowych (dane za 2021 r., GUS 2023). Według tych wyników 1,07% (397 848) stałych mieszkańców Polski deklaruje inną

¹ Dane dotyczą deklaracji w tej części kwestionariusza użytego w spisie powszechnym z roku 2021, która dotyczyła identyfikacji narodowo-etnicznej wymienionej jako jedyna. W spisie można było podać jedną lub dwie identyfikacje.

niż polską identyfikację narodowo-etniczną. Procent ten nieco wzrósł (+0,3%) w porównaniu z danymi z poprzedniego spisu z 2011 r. (GUS 2015).

W 2021 r. wśród stałych mieszkańców Polski, którzy identyfikują się z inną niż polska tożsamością narodowo-etniczną, największą grupę stanowili Ukraińcy – 47% (45 777). W porównaniu z 2011 r. ich liczba wzrosła prawie czterokrotnie (z ok. 13 400). Następną po Ukraińcach grupą byli Białorusini (16,6%), których populacja w porównaniu z 2011 r. wzrosła prawie pięciokrotnie (z ok. 3 800 do 35 370), a następnie obywatele Rosji (4,4%, tj. 7 831), Łemkowie (7 346), Litwini (7 291) i Romowie (7 096) – ten wzrost wyniósł ok. 4% w przypadku każdej grupy. Średnio na 10 tys. mieszkańców Polski w 2021 r. przypadało 29 osób niepolskiego pochodzenia (wobec 14 osób w 2011 r.). Naturalnie są to dane osób objętych spisem powszechnym.

Nowe tendencje widoczne są także w przypadku osób, które przebywają w Polsce tymczasowo. W styczniu 2024 grupa cudzoziemców, którzy zalegalizowali swój pobyt w Polsce, liczyła 882 277 osób (Portal Migracje, 2024) – większość z nich stanowiły osoby mające prawo do pobytu czasowego (676 965). Z tej grupy 508 258 osób to obywatele Ukrainy, 116 789 to Białorusini, 26 676 to Gruzini, 19 628 to obywatele Indii, a 19 089 to Rosjanie. Trudno oszacować, co przyniosą kolejne lata, ale najprawdopodobniej tendencja będzie wzrostowa, bo liczba migrantów osiedlających się w Polsce rośnie, natomiast liczba ludności rodzimej w Polsce maleje i będzie maleć. W konsekwencji, według Anackiej i Janickiej (2018, 14-22), do 2030 roku Polska zmieni się z kraju emigracji netto w kraj imigracji netto². Największe natężenie imigracji do Polski ma nastąpić na przełomie lat 30. XXI wieku, po czym sytuacja będzie się stopniowo stabilizować (Anacka i Janicka 2018, 14-22). Badaczki te przewidują ponadto, że przed 2070 rokiem 14% ogółu ludności zamieszkującej Polskę będzie miało cudzoziemskie korzenie. Oznacza to, że udział migrantów będzie na tyle duży, że Polska z kraju niemal jednorodnego etnicznie – jak było w 2011 roku – przekształci się w państwo podobne pod tym względem do dzisiejszej Holandii, Francji, Wielkiej Brytanii czy Niemiec. Dwa najbardziej prawdopodobne regiony, z których można się spodziewać migracji do Polski, to Europa Wschodnia, zwłaszcza Ukraina, oraz kraje azjatyckie, szczególnie Indie i Wietnam (Anacka i Janicka 2018, 24).

Dzieci cudzoziemskie w polskich szkołach

Podobnie jak w innych krajach UE migrantom i uchodźcom w Polsce często towarzyszą ich rodziny, w tym dzieci. Z ogólnej liczby osób z zalegalizowanym pobytom w Polsce w styczniu 2024 (882 277 osób, Portal Migracje 2024) 63 299 to osoby w wieku 6-18 lat, tj. dzieci objęte obowiązkiem szkolnym. Liczba dzieci cudzoziemskich różni się między obszarami wiejskimi a miejskimi, ale też w poszczególnych województwach: najwięcej dzieci jest w województwie mazowieckim (16 909), a najmniej w świętokrzyskim (673).

² Kraj emigracji netto to kraj o ujemnym wskaźniku migracji (tj. z którego więcej osób wyjeżdża niż przyjeżdża); kraj imigracji netto to kraj, do którego więcej osób przyjeżdża niż z niego wyjeżdża.

Stosunkowo wysoka liczba tych dzieci stwarza ogromne wyzwania społeczne i edukacyjne oraz wpływa na demograficzno-językowy pejzaż szkół. Jak pokazuje wykres 1, od 2009 roku następuje stopniowy wzrost liczby uczniów niepolskiego pochodzenia w szkołach państwowych (z 9610 w 2009 roku do 51 363 w 2019 roku), tj. średnio o ok. 4000 rocznie. Jednak wraz z rozpoczęciem wojny na terytorium Ukrainy w marcu 2022 roku do polskich szkół dołączało codziennie nawet po 10 000 ukraińskich dzieci. Udział uczniów niepolских w wielu klasach zmienił się praktycznie z dnia na dzień. W styczniu 2023 roku 190 000 ukraińskich uczniów kontynuowało naukę w Polsce w 20 557 placówkach oświatowych (Otwarte dane 2023). Natomiast w październiku 2023 było ich jeszcze więcej, bo 292 568, co stanowi około 4% ogólnej populacji uczniów (Chrostowska 2022/2023).



Wykres 1. Uczniowie o innym niż polskie pochodzeniu w polskich szkołach w latach 2009-2023 (NIK 2020, Otwarte dane 2023, Chrostowska 2022/2023)

Polityka edukacyjna wobec różnorodności kulturowej i językowej w Polsce

Dopiero od mniej więcej 2015 roku kwestie związane z integracją osób z doświadczeniem migracji w Polsce stały się przedmiotem większej uwagi. Podobnie jak w przypadku innych nowych państw członkowskich UE Polska starała się przyjąć unijne praktyki w zakresie polityki migracyjnej i integracji społecznej, jednak do tej pory kolejne rządy miały problem z ich dostosowaniem do krajowych potrzeb (Pawlak 2013, 97-121). Ponadto brakowało spójnej polityki i koordynacji działań rządu w tym obszarze, zwłaszcza odnośnie edukacji (Zespół do spraw migracji 2020, 3)³.

Dzieci cudzoziemskie mają prawo uczęszczać do tych samych szkół co dzieci polskie. W większości przypadków (ok. 97%) uczniowie niebędący Polakami są

³ Wprowadzone dotychczas akty prawne i wdrożone rozwiązania mające pomóc dzieciom cudzoziemskim, w tym zwłaszcza dzieciom uchodźczym z Ukrainy, zostały zestawione na liście obowiązujących przepisów w bibliografii. Zapisy te krótko omawiamy w następnej części artykułu.

przyjmowani do klas ogólnych (Chrostowska 2022/2023, 21). Przed wybuchem wojny w Ukrainie jeśli dzieci nie spełniały wymagań programowych z danego przedmiotu, mogły uczęszczać na minimum dwie lekcje języka polskiego jako drugiego i – dodatkowo – na jedną lekcję tygodniowo z przedmiotu, w którym osiągały słabsze wyniki (podczas pierwszego roku od przyjęcia do szkoły). W sumie na wszystkie takie dodatkowe zajęcia obowiązywał limit pięciu godzin tygodniowo. Uczniowie mogli też korzystać z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, ukierunkowanego, np. na pracę nad doświadczeniem migracyjnym oraz rozpoznanie własnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na ich codzienne funkcjonowanie. Po wybuchu wojny niektóre przepisy zostały zaktualizowane. Oprócz wcześniej funkcjonujących dostosowań dzieci uchodźców mogą uczęszczać na dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako drugiego dodatkowo przez okres dwóch lat (w maksymalnym wymiarze sześciu lekcji tygodniowo).

W celu wsparcia nauczycieli pracujących z klasami, w których nie wszystkie dzieci opanowały język polski w stopniu płynnym, szkoły mają prawo zatrudnić asystenta kulturowego, który zna pierwszy język ucznia niemówiącego lub słabo mówiącego po polsku. Należy zaznaczyć, że stanowisko to nie jest objęte tzw. Kartą Nauczyciela (*Ustawa z dnia 14.12.2016 r., Rozporządzenie MEiN z dnia 23.08.2017 r.*), co powodowało mniejsze zainteresowanie tym zawodem ze względu na mało atrakcyjne zarobki i brak przywilejów, które przysługują nauczycielom w ramach tej karty. Przed wojną w Ukrainie szkoły niechętnie zatrudniały asystentów kulturowych, gdyż stanowiło to dodatkowe obciążenie finansowe dla samorządów. W 2020 r. w polskich szkołach zatrudnionych było łącznie 31 asystentów kulturowych, a zadaniem kolejnych 53 było wspieranie integracji dzieci ze społeczności romskiej. Sytuacja zmieniła się jednak, gdy do szkół zaczęli uczęszczać ukraińscy uczniowie uchodźcy. Od 2022 szkoły zatrudniły wielu dodatkowych asystentów kulturowych, opłacanych ze środków publicznych lub w niektórych przypadkach ze źródeł zewnętrznych, takich jak UNICEF. Od tego samego roku, co potwierdzają przeprowadzone wywiady⁴ (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024), znacznie wzrosło zainteresowanie współpracą z asystentami kulturowymi i rozwinęła się świadomość wynikających z niej korzyści, zarówno wśród nauczycieli, dyrekcji szkół, jak i władz lokalnych i centralnych. Nie przygotowano jednak oficjalnych statystyk dotyczących liczby pracowników, których zatrudniono w szkołach w odpowiedzi na sytuację kryzysową związaną z wybuchem wojny w Ukrainie.

Istnieją również przepisy prawne dotyczące oddziałów przygotowawczych dla uczniów cudzoziemskich. W takich klasach realizowana jest podstawa programowa wraz z nauką języka polskiego jako drugiego (w wymiarze minimum sześciu godzin tygodniowo). Uczniowie mogą przebywać w takiej klasie maksymalnie dwa lata. W zależności od warunków i dostępnej kadry ministerstwo zaleca, aby mini-

⁴ Wywiady zebrane w czasie dyskusji panelowych i wywiadów indywidualnych z udziałem pracowników oświaty w łącznej liczbie 26 osób, obejmującej nauczycieli, dyrektorów, asystentów kulturowych, metodyków; przeprowadzono je w okresie między listopadem 2022 a marcem 2023.

malny tygodniowy wymiar zajęć wynosił od 20 godzin w najmłodszych klasach (1-3), 23 godziny w klasach 4-8, 26 godzin w szkole średniej. Oddziały przygotowawcze nie są jednak powszechnie dostępne – w 2019 r. zorganizowano je w 24 szkołach w całej Polsce dla 647 uczniów. Natomiast na koniec roku szkolnego 2021/2022 roku, kiedy do polskich placówek oświatowych uczęszczało najwięcej uczniów z Ukrainy, funkcjonowało 2414 takich klas, zorganizowanych głównie w szkołach podstawowych, w których uczyło się około takich 38 000 uczniów. W roku 2023 liczba ta zmalała do 288 oddziałów, do których uczęszczało 3 700 uczniów (Chrostowska 2022/2023).

Jednym z kluczowych wyzwań, przed którymi stają dzieci z doświadczeniem migracji oraz ich polscy nauczyciele, jest obowiązujący system egzaminacyjny, przygotowywany i nadzorowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i jej okręgowe oddziały (OKE). Uczniom niepolskim oferuje się specjalnie dostosowane arkusze egzaminacyjne i/lub warunki egzaminu (np. polecenia przetłumaczone są na język ukraiński, przyznaje się dodatkowy czas na rozwiązanie zadań, pozwala się na korzystanie z dwujęzycznego słownika oraz zapewnia się obecność tłumacza, który przekazuje zdającym informacje dotyczące zasad przeprowadzania egzaminu).

W roku szkolnym 2023/2024 obowiązywał też przepis stanowiący, iż dyrektor OKE, za zgodą dyrektora CKE, może powołać w skład komisji egzaminacyjnej do sprawdzania prac egzaminacyjnych dzieci ukraińskich osoby niebędące egzaminatorami (*Rozporządzenie MEiN z dnia 21.03.2022*). W 2022 roku do egzaminu ósmoklasisty przystąpiło 6 150 ukraińskich uczniów, a do matury 34 (Gazeta Wyborcza 2022). W roku 2023 było to odpowiednio 14 400 i 166 osób (Onet 2023).

W latach 2018-2019 podjęto pierwszą próbę oceny wsparcia oferowanego przez polski system oświaty dzieciom z doświadczeniem migracji. Raport sporządzony po kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK 2020) w wybranych szkołach, do których uczęszczają uczniowie niebędący Polakami, ujawnił, że w większości przypadków szkoły nie organizowały zajęć wspierających, w szczególności zajęć z języka polskiego jako drugiego i zajęć wyrównawczych, do których ci uczniowie są uprawnieni. Co równie ważne, nadal brakuje jakiegokolwiek systemowej ewaluacji czy nawet systemowego gromadzenia danych, mogących pomóc w formułowaniu przyszłych zaleceń w tym obszarze.

Nauczanie języka polskiego jako drugiego

Jak już wcześniej wspomniano, uczniowie, w tym ci w uczący się w oddziałach przygotowawczych, mają prawo do minimum dwóch godzin (a w przypadku uczniów-uchodźców – sześciu godzin) zajęć z języka polskiego jako drugiego w tygodniu (*Ustawa z dnia 14.12.2016 r.*, *Rozporządzenie MEiN z dnia 23.08.2017 r.*, *Rozporządzenie MEiN z dnia 21.03.2022 r.*). Tymczasem w 2017 i 2018 roku tylko około 30% uczniów niepolskich miało dostęp do dodatkowej oferty zajęć z języka polskiego, a w odniesieniu do zajęć wyrównawczych z innych przedmiotów było to mniej niż 10%. Sytuacja poprawiła się w 2022 roku wraz ze wzrostem liczby ukra-

ińskich uczniów w polskich szkołach. Praktycznie połowie z nich zaoferowano lekcje języka polskiego jako drugiego (prawie 98 000 na 190 000, Otwarte dane 2023), ale z powodu braku specjalistów poziom oferowanego nauczania był zróżnicowany. Podnoszą się też głosy, iż oddziały przygotowawcze, zamiast wspomagać integrację, odseparowują uczniów ukraińskich od ich polskich rówieśników (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024). Z doświadczeń tych z państw należących do UE, które już wcześniej przyjmowały większą liczbę dzieci z doświadczeniem migracji do swoich szkół, wynika, że nie jest to skuteczne podejście i lepszym rozwiązaniem jest ich jak najszybsza integracja (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2019, 83, Plutzer i in. 2022, Szczepaniak-Kozak i in. 2023).

Materiałów do nauczania języka polskiego jako drugiego nadal jest niewiele, co generuje kolejne problemy. Najwięcej jest podręczników do uczenia języka polskiego jako języka obcego lub jako języka odziedziczonego. Brakuje najbardziej podręczników do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej, które byłyby dostosowane do potrzeb dzieci w oddziałach przygotowawczych. Zdaniem specjalistów (Pamuła-Behrens i Szymańska 2018), większość podręczników dla uczniów początkujących nie rozwija umiejętności niezbędnych do uczestniczenia w ogólnych zajęciach szkolnych, lecz raczej wspiera interakcje w życiu codziennym i przyswajanie zasobów oraz zasad gramatyki.

Opracowywaniem odpowiednich materiałów zajmują się obecnie niektóre ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, organizacje wspierające migrantów, takie jak Fundacja Reja czy Migrant Info Point, oraz zespoły prowadzące projekty, np. MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym). Niestety, nie są to działania skoordynowane na szerszą skalę⁵.

Język polski jako język edukacji szkolnej

Język edukacji szkolnej⁶ jest istotnym składnikiem repertuaru językowego ucznia, ponieważ umożliwia funkcjonowanie w szkole i postępy w nauce oraz otwiera dostęp do edukacji na kolejnych etapach czy do udanej kariery zawodowej. Od wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia czy pierwszego języka, oczekuje się, że nauczą się formalnego rejestru języka edukacji szkolnej kraju, w którym przebywają, a proces ten rozpoczyna się zwykle na wczesnych etapach nauki.

Cummins (1979, 1984, 1981 a, b, 1991, 2000a, b) wprowadza rozróżnienie między podstawowymi umiejętnościami komunikacji interpersonalnej (PUKI; ang. BICS - *Basic Interpersonal Communication Skills*) a kognitywną akademicką biegłością językową (KABJ; ang. CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*). Pierwszy termin odnosi się do odmiany języka używanej w codziennych, bezpośrednich interakcjach społecznych, a drugi do umiejętności językowych z zakresu

⁵ Wybór dostępnych materiałów przedstawiono w Załączniku 1.

⁶ W niniejszym artykule używamy terminu *język edukacji szkolnej* do określenia języka używanego w szkole, który w większości przypadków jest językiem dominującym w danym społeczeństwie. Obejmuje on wszystkie rejestry używane w społeczności szkolnej, formalne i nieformalne, mówione i pisane.

bardziej formalnej i często pisemnej odmiany języka, np. używanego w szkole. Cummins zilustrował swoje rozumowanie przykładem jednojęzycznego anglojęzycznego rodzeństwa: 12-letniego i 6-letniego dziecka. Według niego, istnieją ogromne różnice w zdolności tych dzieci do czytania i pisania po angielsku, jak również w ich znajomości słownictwa, podczas gdy różnice w fonologii lub podstawowej płynności językowej są minimalne. Sześciolatki są w stanie zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszą w codziennych kontekstach społecznych, i mogą bardzo skutecznie używać języka w takich sytuacjach, podobnie jak dwunastolatki. Natomiast dzieci z doświadczeniem migracji w ciągu około dwóch lat z reguły nabywają odpowiednią dla rówieśników płynność konwersacyjną w języku większościowym lub w języku edukacji szkolnej, jednak potrzebują więcej czasu (5-10 lat), aby nadrobić zaległości w zakresie umiejętności akademickich (Collier 1987; Cummins 1984). W podobnym duchu Cummins dokonał przeglądu dostępnych danych i zauważył, że testy psychologiczne przeprowadzane na uczniach pochodzących z grup mniejszościowych często prowadziły nauczycieli i psychologów do wniosku, że dzieci, które osiągnęły płynność w języku angielskim, pokonały wszystkie trudności związane z tym językiem, co niekoniecznie było trafnym spostrzeżeniem (Cummins 1984). Cummins zauważył również, że nieuwzględnienie rozróżnienia między PUKI a KABJ doprowadziło do negatywnego lub dyskryminującego oceniania uczniów dwujęzycznych w testach przeprowadzanych przez psychologów i edukatorów, co często skutkowało przedwczesnym opuszczaniem przez te dzieci programów wsparcia językowego (np. edukacji dwujęzycznej w Stanach Zjednoczonych) na rzecz klas ogólnodostępnych (Cummins 1984).

Model Cumminsa obalił mit, że płynność konwersacyjna w danym języku jest dobrym wskaźnikiem „biegłości”. Jego rozróżnienie przyczyniło się do globalnego zrozumienia, że dzieci dwujęzyczne, które nie posługują się płynnie językiem edukacji, nie powinny być „diagnozowane” jako niepełnosprawne lub wręcz „opóźnione w rozwoju”, co niestety miało miejsce przed publikacją jego pierwszych prac. Co najważniejsze, jego rozróżnienie i związane z nim badania sugerują, że jeśli uczniowie uczący się języka drugiego zostaną przeniesieni do klasy regularnej, w której nauczyciel niewiele wie o tym, jak rozwijać umiejętności akademickie w drugim języku, jest mało prawdopodobne, że otrzymają wsparcie dydaktyczne, którego potrzebują, aby nadrobić zaległości akademickie (Cummins 2014).

Teoria Cummina nie jest jednak wolna od krytyki. Niektórzy badacze uważają, że na poziomie teoretycznym jego rozróżnienie jest kontrowersyjne, co odzwierciedla brak interdyscyplinarnego konsensusu w kwestii natury biegłości językowej oraz jej związku z osiągnięciami akademickimi. Co więcej, Cummins zasugerował, że umiejętności fonologiczne w pierwszym języku (lub językach) danej osoby oraz podstawowa płynność osiągają plateau w ciągu pierwszych sześciu lat życia, podczas gdy umiejętność czytania i pisanie oraz znajomość słownictwa (KABJ) rozwijają się przynajmniej przez cały okres edukacji szkolnej, a często przez całe życie. Obecnie powszechnie uznaje się jednak, że można doskonalić każdy aspekt swoich kompetencji językowych i przyswajać język przez całe życie, korzystając z otwierających się „okien”. Co istotniejsze, pojęcie KABJ krytyko-

wano za promowanie „teorii deficytu”, tj. przypisywanie niepowodzeń akademickich samym uczniom z grup mniejszościowych/dwujęzycznych, np. ich rzekomej niskiej sprawności poznawczej lub akademickiej, niż niewłaściwie prowadzonemu tokowi kształcenia (Edelsky 1990; Edelsky i in. 1983; Martin-Jones & Romaine 1986). Rozwijanie formalnych umiejętności językowych (także czytania i pisania) jest podstawą sukcesu w środowisku szkolnym (Echevarría i in. 2017). Uczniowie potrzebują ich, aby móc zrozumieć wypowiedź nauczyciela i zaangażować się w opanowywanie treści przedmiotowych. W toku nauki uczniowie powinni też doskonalić się w interpretowaniu i tworzeniu bardziej złożonych tekstów, często zawierających słownictwo pochodzące z łaciny lub greki oraz zaawansowane konstrukcje gramatyczne i reprezentujące gatunki tekstowe, które prawie nigdy nie są używane w codziennej komunikacji ustnej (Cummins i Early 2015). Użytkownicy języka, którzy biegle opanowali zarówno PUKI, jak i KABJ, wybierają rejestr, uwzględniając konkretną sytuację, w której toczy się interakcja, jej uczestników oraz jej tematykę (Halliday 1978, 185, Maas 2008, 43)⁷.

Oprócz ogólnego języka edukacji szkolnej istnieje również język specjalistyczny, używany w ramach konkretnego przedmiotu, obejmujący np. specjalistyczną terminologię, czasowniki opisujące procesy i przysłówki (np. sposobu), ale także słowa ze standardowej odmiany języka, które w kontekście danego przedmiotu mogą mieć inne znaczenie (np. słowo „równanie” czy „delta” w matematyce). Problematiczna może też być mnogość przedrostków czasownikowych w języku polskim, która uczniom cudzoziemskim utrudnia precyzyjne zrozumienie poleceń (np. narysuj, wyrysuj, obrysuj, zarysuj, przerysuj itp.). Jednak większym wyzwaniem niż konkretne słowa są inne aspekty użycia języka, takie jak: składnia, środki spójności tekstu oraz bogactwo treści⁸. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość cech języka używanego na lekcjach przez siebie prowadzonych, by potrafili zidentyfikować różne rejestry i typy tekstów zwykle w nich stosowane (np. opis przyczynowo-skutkowy na historii, opis składników i przebiegu eksperymentu na chemii) oraz by wspierali proces ich nabywania przez uczniów.

Uczniowie z doświadczeniem migracji, podobnie jak ci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, często doświadczają problemów z opanowaniem kognitywnej akademickiej biegłości językowej. Według wyników badania PISA (OECD 2023, 110-113), oceniającego umiejętności młodzieży w zakresie matematyki, czytania, przedmiotów ścisłych i kreatywnego myślenia, tacy uczniowie osiągają też znacznie gorsze wyniki w standardowych testach wiedzy i umiejętności niż ich rówieśnicy. Niższy poziom umiejętności czytania i pisania często ogranicza ich szanse na sukces szkolny, a braki w tym zakresie okazują się mieć skumulowany negatywny wpływ na kompetencje matematyczne i ogólnoakademickie, takie jak rozumienie i stosowanie matematyki w rozwiązywaniu proble-

⁷ Charakterystykę rejestrów typowych dla niektórych przedmiotów szkolnych można znaleźć w Szczepaniak-Kozak i in. 2023.

⁸ Przykładowe informacje na temat stylistyki języka matematyki i charakterystykę problemów językowych, jakie mogą dotyczyć uczniów z doświadczeniem migracji nieznających języka polskiego w stopniu zaawansowanym, zawarto w Pamuła-Behrens i Szymańska 2018, 49-63.

mów w rzeczywistych kontekstach, zdolność do rozumienia i wykorzystania tekstów w celu realizacji własnych celów i uczestnictwa w życiu społecznym, angażowania się w zagadnienia naukowe i dyskusje oraz umiejętność generowania i doskonalenia pomysłów, które prowadzą do innowacyjnych rozwiązań (OECD 2023, 40). Dzieje się tak między innymi ze względu na to, iż programy nauczania często w sposób niezamierzony ukierunkowane są na potrzeby uczniów z klasy średniej, posiadających potrzebne w edukacji doświadczenia, świadomość, wiedzę i umiejętności. Uczniowie, którzy wcześniej mieli niewielki dostęp do formalnych rejestrów języka i nie mieli kontaktu z różnymi odmianami języka, np. z literaturą piękną i popularnonaukową w swoich rodzinach, nie dysponują na etapie rozpoczęcia edukacji podstawowym kapitałem wiedzy i umiejętności umożliwiającym robienie postępów, a rozwijanie przez nich KABJ nie jest aktywnie wspomagane w domu.

Z powyższych ustaleń wynika, że dzieci z doświadczeniem migracji potrzebują znaczącego, długoterminowego i ukierunkowanego wsparcia, aby osiągnąć poziom biegłości językowej niezbędny do opanowania różnych treści przedmiotowych (Giroux 1988, Smyth i in. 2009, Komisja Europejska 2012, Devine 2013, Sime i Fox 2015). Im starsi są uczniowie, tym większym może to być wyzwaniem. Co ważne, trudno oczekiwać, aby to rodzina ucznia wspomagała jego rozwój w tym obszarze. Jest to zadanie szkół.

Wspieranie uczniów w nabywaniu języka ogólnego i języka edukacji szkolnej wymaga od nauczycieli świadomości istniejących między nimi różnic, a także zrozumienia złożonych wyzwań edukacyjnych, społecznych, kulturowych i emocjonalnych, przed którymi stają tacy młodzi ludzie, wchodzący do nowego, często obcego dla nich środowiska szkolnego, oraz zmienności ich potrzeb, które ujawniają się dopiero podczas realizacji procesu dydaktycznego. W oswojaniu z różnymi rejestrami języka pomocne może być więc zaznajamianie z różnymi poziomami wypowiedzi formalnych i nieformalnych oraz staranne omawianie sposobów ich poprawnego tworzenia (Crystal 2013, 258-265).

Ponieważ nauka języka i nauka przedmiotu są ze sobą ściśle powiązane, warto łączyć te elementy, gdyż język jest zarówno środkiem do nabywania wiedzy i umiejętności, jak i przedmiotem refleksji na temat jego użycia. Język edukacji szkolnej nie powinien zatem być nauczany w izolacji, ale w kontekście charakterystycznym dla danego przedmiotu (tj. obejmującym typowe dla danego przedmiotu zadania, np. w chemii – opisz etapy eksperymentu i jego rezultat końcowy, na biologii – opisz układ narządów). Z tego względu oba aspekty powinny być szczególnie uwzględnione podczas lekcji w klasach przygotowawczych. Takie podejście nie było do tej pory szeroko stosowane w Polsce przede wszystkim ze względu na brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli i niedostatek materiałów dydaktycznych (por. Szczepaniak-Kozak i in. 2023). Istnieje zatem wyraźna potrzeba dostosowania programów kształcenia przyszłych nauczycieli i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przedmiotowych w tym obszarze.

Stosowanie nauczania uwrażliwionego na język

Nauczanie uwrażliwione na język to podejście edukacyjne, które jest coraz bardziej wspierane przez autorów polityki edukacyjnej na szczeblu unijnym i krajowym w niektórych państwach UE oraz przez językoznawców i edukatorów ze względu na potencjał, jaki oferuje w zakresie promowania bardziej integracyjnych i skutecznych praktyk edukacyjnych w wielojęzycznym środowisku szkolnym (por. jeden z dokumentów ramowych Beacco i in. 2016). Ten rodzaj nauczania zachęca nauczycieli do wzięcia odpowiedzialności nie tylko za nauczanie ich przedmiotu, ale też za rozwój językowy uczniów w zakresie nauczanych treści przedmiotowych. W praktyce oznacza to włączenie metod wspomagających nabywanie języka edukacji szkolnej, zarówno podczas zajęć z języka polskiego, jak i pozostałych przedmiotów. Podejście to skłania również do uwzględniania pełnego repertuaru językowego uczniów, w tym języków pierwszych, którymi posługują się dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji.

Istnieją podstawowe zasady sprzyjające opracowywaniu i wdrażaniu nauczania uwrażliwionego na język, zwiększeniu świadomości językowej oraz umiejętności językowych uczniów mających trudności z przyswojeniem (często formalnych) rejestrów języka charakterystycznych dla danego przedmiotu. W podręczniku opracowanym w projekcie MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) zatytułowanym *Promoting Multilingual Practices in School and Home Environments...* (Szczepaniak-Kozak i in. 2023) zaoferowano praktyczne porady dla nauczycieli przedmiotów, pomagające urzeczywistnić to podejście, oraz przedstawiono strategię sprzyjającą temu, by treści przedmiotowe były bardziej dostępne dla uczniów, umożliwiając im pełne w nich uczestnictwo.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach obejmujących uczniów z doświadczeniem migracji

Kadra nauczycielska w Polsce jest w niewielkim stopniu przygotowana do pracy w klasach wielojęzycznych, w których nie wszyscy uczniowie biegle posługują się językiem polskim. Większość programów kształcenia przyszłych nauczycieli nie obejmuje treści mogących uwrażliwić na potrzeby takich uczniów i uwzględniać swoistość pracy z nimi. Nauczycielom brakuje również doświadczenia w pracy w środowisku zróżnicowanym językowo z powodu specyfiki demo-językowej polskich szkół (mających zdecydowanie jednojęzyczny i mononarodowy charakter). Skutki tego stanu rzeczy były widoczne już około 2015 roku. Zwracał na ten fakt uwagę raport opracowany przez Najwyższą Izbę Kontroli w 2020 roku (NIK 2020, 34), w którym stwierdzono, że z wyjątkiem Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu i Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń ośrodkom kształcenia nauczycieli w Polsce brakuje wiedzy specjalistycznej dotyczącej między/wielokulturowości (migracji) i nauczania języka polskiego jako drugiego.

Dzieci, które zaczynały naukę w polskim systemie edukacyjnym przed wybuchem wojny w Ukrainie, przybywały do Polski raczej w wyniku przemyślanej decyzji ich rodziców. Migracja ta miała charakter dobrowolny i była najczęściej

motywowana względami ekonomicznymi, co sprawiało, że dzieci były zazwyczaj przygotowane do pobytu w Polsce i uczyły się języka polskiego w kraju pochodzenia. Przekładało się to z reguły na ich wysoką motywację do nauki języka polskiego oraz asymilacji. Prawdopodobnie mała liczba takich uczniów i ich raczej dobre wyniki szkolne skutkowały tym, że nauczyciele przedmiotów niefilologicznych (np. matematyki, biologii, chemii) nie zgłaszali potrzeby doksztalcania zawodowego i kursów przygotowujących do pracy z uczniami posługującymi się językiem polskim w stopniu mniej zaawansowanym.

Brak przygotowania polskiej oświaty do nowych wyzwań objawił się natomiast w pełni po wybuchu wojny w Ukrainie, kiedy do szkół trafiło znacznie więcej uczniów cudzoziemskich. Najczęściej powierzano wtedy zadanie nauczania języka polskiego jako drugiego w klasach przygotowawczych nauczycielom języka polskiego, mimo że nie posiadają oni wykształcenia glottodydaktycznego. Czasami zlecano to zadanie nauczycielom języków obcych, którzy są specjalistami z zakresu glottodydaktyki, ale którym z kolei brakuje świadomości metodycznej dotyczącej tego, jak uczyć języka polskiego.

W odpowiedzi na tę sytuację podjęto działania (także legislacyjne) służące poprawieniu jakości nauczania w wielojęzycznym środowisku szkolnym. Od września 2021 roku dodatkowe zadania w tym zakresie zostały przypisane kuratorom oświaty. Zostali oni poproszeni o nadzorowanie procesu przyjmowania do publicznych szkół podstawowych i średnich uczniów niebędących Polakami. Dodatkowo, od marca 2022 roku, do polityki oświatowej państwa został dodany nowy priorytet: doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych, w tym nauczania języka polskiego jako drugiego. W kolejnym roku szkolnym priorytet ten został utrzymany w nieco zmienionej formie: doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych, w szczególności z Ukrainy, oraz ze szczególnym uwzględnieniem nowych przedmiotów w podstawie programowej. Niektóre ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli zaczęły też oferować kursy metodyczne z tej tematyki, np. ODN w Poznaniu na podstawie materiałów opracowanych m.in. w projekcie MaM-LiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym).

Krótkie zestawienie podstawowych zasad pracy z uczniami o mniejszym stopniu zaawansowania w języku edukacji szkolnej

Aby zapewnić wielojęzycznym uczniom odpowiednie wsparcie, nauczyciele często opracowują własne projekty lekcji i przygotowują autorskie materiały dydaktyczne. Ze względu na brak podręczników szkolnych, uwzględniających potrzeby uczniów mniej zaawansowanych w języku edukacji szkolnej, są oni zmuszeni do dostosowania publikowanych na rynku materiałów do potrzeb tej grupy oraz celów nauczania i uczenia się. W praktyce często korzystają z podręczników opracowanych pierwotnie dla uczących się języków obcych albo tworzą materiały edukacyjne na podstawie podręczników przedmiotowych. Jest to trudne zadanie, wymagające umiejętności, których z reguły nie nabyli w czasie studiów. Jest to też zajęcie nie-

zwykle czasochłonne. Problem ten wydaje się szczególnie dotkliwy w Polsce, chociaż sytuacja w krajach o dłuższej historii przyjmowania do systemu edukacyjnego uczniów cudzoziemskich nie jest dużo lepsza⁹. Aby sytuacja uległa poprawie, nauczyciele powinni domagać się opracowania materiałów odpowiadających nowym uwarunkowaniom szkolnym oraz prawa korzystania z doskonalenia zawodowego dotyczącego tej kwestii. Sensowne mogą być także spotkania zespołów przedmiotowych, podczas których uczący mogliby wymieniać się praktycznymi pomysłami i doświadczeniami okazały się skuteczne w łączeniu treści przedmiotowych z nauką języka.

Jak wynika z przeprowadzonych w roku 2022 i 2023 wywiadów z pracownikami oświaty (Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024), większość nauczycieli przygotowuje dla uczniów słabiej znających język polski uproszczone materiały na podstawie podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego. Teksty uproszczone nie są jednak rozwiązaniem najlepszym, ponieważ nie umożliwiają uczniom mniej zaawansowanym opanowania bardziej złożonych struktur, charakterystycznego słownictwa/terminologii (a więc kompetencji typowych dla KABJ). Ponadto nie zawsze upraszczanie jest możliwe, ponieważ język specyficzny dla danego przedmiotu w celu przekazywania wiedzy sięga po wiele, często złożonych pojęć i terminów, a także korzysta z określonych funkcji języka, realizowanych za pomocą charakterystycznych dla nich konstrukcji.

Niemożliwe jest opracowanie uniwersalnych pomocniczych materiałów edukacyjnych przydatnych do nauczania każdego przedmiotu w polskiej szkole. Istnieją jednak kryteria dobrze zaprojektowanych zadań. Po pierwsze, należy zastanowić się, jaki język funkcjonalny uczniowie muszą opanować w ramach danego przedmiotu (np. w biologii często muszą opisać funkcje, układy, organizmy, podczas gdy na historii związek między przyczyną, wydarzeniem i jego skutkiem). Należy zatem zaplanować zadania, które pozwolą poznać i opanować środki językowe przydatne do wyrażania takich funkcji. Po drugie, zadania powinny być nie tylko zróżnicowane, angażujące i istotne dla uczniów, ale także ułożone od najłatwiejszych do najtrudniejszych tak, aby każde zadanie stanowiło fundament dla kolejnego. Szczególnie warto zwrócić uwagę na jasne formułowanie poleceń. Tam, gdzie to możliwe, zaleca się włączenie ćwiczeń językowych do ogólnej puli zadań (uczniowie mogą na przykład uzupełniać luki poprawną formą czasowników na podstawie wzorca fleksyjnego przedstawionego w materiale towarzyszącym). Poniżej przedstawiamy kilka innych zaleceń¹⁰:

1. Unikanie niepotrzebnego żargonu lub stylu formalnego; gdy terminologia przedmiotowa jest niezbędna, warto przygotować dla uczniów słowniczek oraz listę wyrażen charakterystycznych dla danego gatunku tekstowego i stylu.

⁹ Na przykład w Niemczech wciąż brakuje materiałów, dzięki którym nauczyciele mogliby dokonywać wyborów uwzględniających potrzeby i specyfikę swoich klas, choć w ostatnich latach opublikowano takie, które uwzględniają potrzeby językowe uczniów mniej zaawansowanych w języku niemieckim (np. Kniffka i Neuer 2018, Balyos i in. 2016).

¹⁰ Zestawienie częściowo przygotowane na podstawie artykułu autorstwa Papasoulioti i in. (2023).

2. Rozwijanie świadomości metajęzykowej i metapoznawczej uczniów za pośrednictwem analizy wyborów językowych dokonanych przez autorów tekstów z danej dziedziny.
3. W celu wyjaśnienia znaczenia danego słowa można użyć kolorowych ilustracji, własnych rysunków, krótkich definicji lub zdań ilustrujących ich znaczenie w kontekście.
4. Używanie tego samego terminu/definicji, formuły/wyrażenia we wszystkich tworzonych materiałach; zachęcanie uczniów do regularnego używania nowo poznanych słów.
5. Zachęcanie uczniów, którzy dopiero uczą się alfabetu łacińskiego, najpierw tylko do przepisywania/kopiowania wyrazu na podstawie podanego wzoru, a na bardziej zaawansowanym etapie do samodzielnego pisania wyrazu bez podanego wzoru.
6. Wykorzystywanie, tam gdzie to możliwe i przydatne, podobieństwa do innych słów.
7. Wskazywanie na homonimy lub słowa polisemiczne, np. torebka stawowa = torebka damska; staw, np. biodrowy = staw.
8. Używanie internacjonalizmów, np. układ szkieletowy = szkielet; stanowić lub tworzyć = konstytuować; wytwarzać = produkować.
9. Zwracanie uwagi uczniów na fakt, że trudne słowa niekoniecznie są terminami naukowymi i mogą być używane zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Słowa, które z tego powodu mogą stwarzać trudności uczniom cudzoziemskim to na przykład: środowisko, ciało, długość, szerokość, grubość, wzór, rodzeństwo.
10. Prezentowanie wzoru odmiany trudniejszych wyrazów¹¹.

Uwagi końcowe: aktualna sytuacja w polskich szkołach i dalsze perspektywy

W Polsce konieczność przygotowania oraz doskonalenia nauczycieli w zakresie nauczania wielokulturowego i wrażliwego na język to nowe wyzwanie. Z danych zebranych przez autorki tego artykułu (2024) w czasie dyskusji panelowych i wywiadów indywidualnych z udziałem polskich pracowników oświaty (26 nauczycieli, dyrektorów szkół, asystentów kulturowych, metodyków), przeprowadzonych od listopada 2022 do marca 2023, wynika, że po początkowych spontanicznych działaniach i próbach jak najlepszego dostosowania sposobu nauczania do potrzeb ukraińskich dzieci uchodźczych sytuacja wróciła do dawnej normy. Obecnie nauczyciele skupiają się na podnoszeniu znajomości języka polskiego tych dzieci (a więc częściowo języka edukacji szkolnej) oraz dostosowaniu narzędzi i kryteriów oceniania do specyfiki dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzycznych¹². Brakuje natomiast skoordynowanych przez władze oświatowe działań umożliwiających uczniom opanowanie języka edukacji szkolnej w toku nauki. Nie stosuje się też podejścia wielojęzycznego,

¹¹ Bardziej szczegółowe informacje można znaleźć w podręczniku dla osób prowadzących szkolenia dla nauczycieli, opracowanym w ramach projektu MaMLiSE (Szczepaniak-Kozak i in. 2023).

¹² Pełne informacje o wynikach tych badań opublikowano w Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej (2024).

uwrażliwiającego na całościowe zasoby językowe uczniów, w tym na transjęzyczność. Przychyłność nauczyciela wobec transjęzyczności umożliwia tymczasem uczniom korzystanie ze wszystkich języków i modalności, którymi dysponują, tj. ich języków pierwszych, domowych, obcych i odziedziczonych, internacjonalizmów oraz innych modalności: gestów, pomocy wizualnych. Jeśli języki kontaktów domowych pojawiają się na lekcjach, to raczej w ujęciu kontrastywnym (polski w porównaniu do ukraińskiego/rosyjskiego). Podnoszone też są głosy, że zbyt wiele uwagi poświęca się uchodźcom z Ukrainy i dzieciom pochodzenia wschodnioeuropejskiego, a pomija rosnącą grupę uczniów przybyłych z Azji. Ze względu na barierę językową ta grupa potrzebuje także szczególnej uwagi i wsparcia.

Doświadczenia zdobyte w ostatnich kilku latach przez wiele krajów UE pokazały, że różnorodność językowa nie jest tymczasowym „problemem”, który można natychmiast rozwiązać; raczej jest to nowa rzeczywistość, wymagająca od systemów oświaty wdrożenia odpowiedniej strategii i poniesienia nakładów finansowych. Fakt, że największe nasilenie migracji dopiero przed nami, daje Polsce możliwość uczenia się od innych krajów UE, znajdujących się na bardziej zaawansowanym etapie tego procesu, oraz wypracowania polityki oraz praktyki oświatowej jak najlepiej odpowiadającej lokalnym i państwowym potrzebom.

Konieczne będzie jednak pokonanie szeregu przeszkód (zob. też Wąsikiewicz-Firlej 2021, Papasoulioti i in. 2023, Szczepaniak-Kozak i Wąsikiewicz-Firlej 2024). Specyficznym dla Polski wyzwaniem wydaje się obecnie integracja dużej liczby uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźców z Ukrainy, mówiących po ukraińsku i/lub rosyjsku. Istnieje także pilna potrzeba przeprowadzenia szkoleń dla nauczycieli przedmiotów niefilologicznych, odślanających i przybliżających potrzeby językowe uczniów niepolskiego pochodzenia. Powinno to stanowić punkt wyjścia do opracowywania i wdrażania strategii nauczania uwrażliwionego na język edukacji szkolnej (np. przy projektowaniu lekcji, opracowywaniu materiałów i przygotowywaniu uczniów do egzaminów). Nie jest to możliwe bez działań systemowych i nakładów finansowych. Wreszcie, istnieje ogromna potrzeba prowadzenia badań i realizowania projektów, które mogą pomóc w wyłonieniu dobrych praktyk oraz formułowaniu zaleceń wspierających nauczycieli i szkoły, takich jak projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) czy – ostatnio – projekt „Dobre praktyki” prowadzony przez Centrum Badań nad Migracjami UAM.

Bibliografia:

- Anacka Marta, Janicka Anna, 2018, *Prognoza ludności dla Polski na podstawie ekonometrycznej prognozy strumieni migracyjnych*, „Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician”, nr 63 (8), s. 5-27.
- Balyos Verena, Donath Silke, Neustadt Eva, Reinke Kerstin, 2016, *Das DaZ-Buch – Für den intensiven Spracherwerb in der Sekundarstufe*, Berlin.
- Beacco Jean-Claude, Fleming Mike, Goullier Francis, Thürmann Eike, Vollmer Helmut, Sheils Joseph, 2016, *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*, Strasbourg.

- CeBaM UAM, 2024, *Dobre początki obiecująca przyszłość. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach*. Kierownik projektu Elżbieta M. Goździak. (dostęp: 31.01.2024).
- Chrostowska Paulina, 2022/2023, *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji*, Warszawa, https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/Uczniowie-uchodzczy-w-polskim-systemie-edukacji-CEO-01_2024.pdf (dostęp: 31.01.2024).
- Crystal Davis, 2013, *The Cambridge encyclopaedia of language*, wyd. 3, Cambridge. Cummins Jim, 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, „Working Papers on Bilingualism”, nr 19, s. 121-129.
- Cummins Jim, 1981a, *Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment*. „Applied Linguistics”, nr 2, s. 132-149.
- Cummins Jim, 1981b, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*, w: California State Department of Education (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles.
- Cummins Jim, 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon.
- Cummins Jim, 2000b, *Język, władza i pedagogika: Dzieci dwujęzyczne w ogniu krzyżowym*, Bristol, DOI: 10.21832/9781853596773 (dostęp: 30.01.2023).
- Cummins Jim, 1991, *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*, „AILA Review”, nr 8, s. 5-89.
- Cummins Jim, 2000a, *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*, w: Childs M. R., Bostwick R. M. (red.), *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education, Katoh Gakuen, Japonia, s. 34-47.
- Cummins Jim, 2005, *A proposal for action. Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*, „Modern Language Journal”, nr 89, s. 585-592.
- Cummins Jim, 2014, BICS and CALP, online (PDF) Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive Academic Language Proficiency (researchgate.net) (dostęp: 30.01.2023).
- Cummins, Jim i Early, Margaret, 2015, *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*, Oakville.
- Devine Dympna, 2013, *Valuing children differently? Migrant children in education*, „Children and Society”, nr 27 (4), s. 282-94.
- Echevarría Jana J., Vogt Mary Ellen J., Short Deborah, 2017, *Making content comprehensible for elementary English learners: The SIOP model*, wyd. 3, Londyn.
- Edelsky Carole, 1990, *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, Londyn.
- Edelsky Carole, Hudelson Sarah, Altwerger Bess, Flores Barbara, Barkin Florence, Jilbert Kristina, 1983, *Semilingualism and language deficit*, „Applied Linguistics”, nr 4 (1), s. 1-22.

Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język

- European Commission/Komisja Europejska, 2012, *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (dostęp: 29.01.2024).
- Fundacja Reja, 2015, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego*, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> (dostęp: 13.11.2023).
- Gazeta Wyborcza (2022, 1.07.2022), *Egzamin ósmoklasisty*, „Gazeta Wyborcza”, <https://wyborcza.pl/7,75398,28642585,egzamin-osmoklasisty-2022-cek-podala-wyniki-jak-poradzili.html> (dostęp: 27.01.2024).
- Giroux Henry A., 1988, *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Nowy Jork.
- Gogolin Ingrid, Dirim Inci, Klinger Thorsten, Lange Imke, Lengyel Drorit, Michel Ute, Neumann Ursula, Reich Hans, Roth Hans-Joachim, Schwippert Knut, 2011, *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*, Münster.
- GUS, 2023, *Przynależność narodowo-etniczna i język używany w domu oraz przynależność do wyznania religijnego w Polsce w 2021*, <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzycznego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> (dostęp: 28.12.2023).
- Halliday Michael A. K., 1978, *Język jako semiotyka społeczna. Społeczna interpretacja języka i znaczenia*, Londyn.
- Jędryka Beata Katarzyna, 2022, *Zbiór zadań z języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla uczniów z doświadczeniem migracji*, Warszawa.
- Karczewska Julia, 2021, *Poznaniacy i poznaniarki, poznaj ich! – materiały edukacyjne do nauki języka polskiego jako drugiego*, Poznań.
- Kniffka Gabrielle, Neuer Birgit (red.), 2018, *INTRO Deutsch als Zweitsprache. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe*, Braunschweig.
- Komisja Europejska / EACEA / Eurydice, 2019, *Integracja uczniów ze środowisk migracyjnych w szkołach w Europie: Krajowe polityki i środki. Raport Eurydice*, Luksemburg.
- Maas Utz, 2008, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen.
- Martin-Jones Marylin, Romaine Suzanne, 1986, *Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence*. „Applied Linguistics”, nr 7 (1), s. 26-38.
- NIK / Najwyższa Izba Kontroli, 2020, *Informacja o wynikach kontroli: Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf> (dostęp: 30.01.2024).
- OECD, 2023, *PISA 2022 Results (tom I: The state of learning and equity in education)*, Paryż, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (dostęp: 30.09.2024).
- Onet, 2023, *Matury 2023. Dziś pierwszy egzamin – Wiadomości (onet.pl)*, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/matury-2023-dzis-pierwszy-egzamin-jezyk-polski-podstawowy/8srewx6> (dostęp: 30.01.2024).

- Otwarte dane, 2023, https://dane.gov.pl/pl/dataset/1426,liczba-uczniow-cudzoziemcow-wedug-gmin/resource/45537/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp 30.07.2023).
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2019, *Program nauczania języka polskiego jako dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej. Metoda JES-Pl-przewodnik*, Kraków.
- Papasoulioti Aspasia, Fountana Maria, Szczepaniak-Kozak Anna, Adamczak-Krysztofowicz Sylwia, 2023, *Approaches to the increasing linguistic diversity in Greek and Polish classrooms: Different contexts with similar problems*, „Glottodidactica”, nr 50 (1), s. 161-189, <https://doi.org/10.14746/gl.2023.50.1.9>.
- Pawlak Mikołaj, 2013, *Imitacja przy tworzeniu polskiej polityki integracji cudzoziemców*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 39 (3), s. 97-121.
- Portal Migracje, 2024, [Migracje.gov.pl](https://migracje.gov.pl) (dostęp 26.01.2024).
- Projekt MaMLiSE (2020-2023). Majority and Minority Languages in School Environment: Helping teachers, pupils and parents. <http://mamlise.home.amu.edu.pl/> (dostęp: 28.08.2024).
- Putzier Agnieszka, Hryniewicz-Piechowska Justyna, Brehmer Bernhard, 2022, „*Muss es denn Polnisch sein?*“ – Rahmenbedingungen und Umsetzung des durchgängigen Nachbarspracherwerbs am Beispiel des Polnischen in der Euroregion Pomerania, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, nr 27 (1), s. 47-79, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (dostęp: 13.11.2022).
- Sime Daniela, Fox Rachael, 2015, *Migrant children, social capital and access to services: transitions, negotiations and complex agencies*, „Children & Society”, nr 29 (6), s. 524-534.
- Smyth Emer, Darmody Merike, McGinnity Frances, Byrne Delma, 2009, *Adapting to diversity: Irish schools and newcomer students*, Research series no 8, Dublin.
- Szczepaniak-Kozak Anna, Farrell Angela, Ballweg Sandra, Daase Andrea, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, Masterson Mary, 2023, *Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland*, Getynga, DOI: 10.14220/9783737015639.
- Szczepaniak-Kozak Anna, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, 2024, *Teacher agency in the times of crisis: A situational analysis of Polish teachers' response to emergent multilingualism in the school environment after the 2022 Russian invasion in Ukraine*, „Frontiers in Psychology”, nr 15:1382403. DOI 10.3389/fpsyg.2024.1382403.
- Zespół do spraw migracji, 2020, *Polityka migracyjna Polski – diagnoza stanu wyjściowego*. <https://www.gov.pl/web/mswia/polityka-migracyjna-polski--diagnoza-stanu-wyjsciowego> (dostęp: 31.01.2024).

Akty prawne

- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 19 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2022/2023. https://oke.waw.pl/files/oke_waw_433020220819%20E8%202023/Komunikat/dostosowaniach.pdf (dostęp: 30.01.2024).

Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2022, poz. 1383. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001383> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017, Dz.U. 2017 poz. 1655. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001655> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2022 poz. 645). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000645> (dostęp: 31.01.2024).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy, Dz.U. 2022, poz. 795). <https://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2022/pozycja/795> (dostęp: 31.01.2024).

Załącznik 1

Tabela 1. Materiały do nauczania języka polskiego i innych przedmiotów w klasach ogólnych obejmujących uczniów z doświadczeniem migracji i w oddziałach przygotowawczych (częściowo na podstawie opracowania Papasoulioti i in. 2023)

Informacje o materiałach	Krótki opis
Jędryka, B. K. (2022). <i>Zbiór zadań z języka polskiego jako języka edukacji szkolnej dla uczniów z doświadczeniem migracji</i> . https://www.ore.edu.pl/2022/06/zbiór-zadan-z-jezyka-polskiego-jako-jezyka-edukacji-szkolnej-dla-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji/	Zestaw 16 ćwiczeń dla szkół podstawowych z: języka polskiego jako drugiego, historii, przyrody, geografii i biologii. Wszystkie zadania opatrzone są komentarzem metodycznym, określającym cele zadania oraz zawierającym propozycje różnych dodatkowych aktywności.
Materiały dla metodyków, nauczycieli, pracowników oświaty i władz oświatowych nt. wielojęzycznych szkół i wsparcia rodzin transnarodowych w podtrzymywaniu i rozwijaniu ich wielojęzyczności opracowane przez zespół realizujący projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) https://mamlise.amu.edu.pl	Podręcznik dla osób szkolących (przyszłych) nauczycieli <i>Promoting multilingual practices in school and home environments: Perspectives from Germany, Greece, Ireland and Poland (book for teacher instructors)</i> . Warsztaty o tematyce: prowadzenie zajęć szkolnych i kształtowanie włączającej polityki ogólnoszkolnej, w tym współpracy z rodzicami (<i>training materials for teachers, school staff and parents</i>), dostępne na Platformie e-learningowej do prowadzenia szkoleń dla pracowników oświaty (e-learning platform, https://lms.amu.edu.pl/projects/). Materiały dla rodziców: Języki domowe, mniejszościowe i wielojęzyczność (<i>materials for parents of children with migration background</i>). Specjalne wydanie czasopisma <i>Glottodidactica</i> (2023/1) – <i>Instytucjonalne i rodzinne wsparcie rozwoju dziecka dwu-/wielojęzycznego: Wspieranie bi-/multilingwizmu poprzez współpracę rodzin i szkół (academic papers)</i> .

<p>Materiały do rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem opracowane przez Fundację Polija: https://www.polija.org.pl/2022/02/02/projekty/</p>	<p>Wybrane utwory literackie z programu nauczania języka polskiego, opatrzone materiałami graficznymi i ćwiczeniami służącymi lepszemu zrozumieniu tych tekstów.</p>
<p>Materiały do nauczania języka polskiego w oddziałach przygotowawczych: https://zpe.gov.pl/a/oddzialy-przygotowawcze/D1EzffxI8</p>	<p>Bezpłatne podręczniki i materiały przeznaczone do nauczania języka polskiego jako drugiego wraz z materiałami uzupełniającymi dla nauczycieli.</p>
<p>Materiały do nauczania języka polskiego jako drugiego: http://fundacjareja.eu/polak-potrafi/</p>	<p>Na podstawie not biograficznych 25 sławnych Polaków opracowano ćwiczenia, podzielone na wszystkie poziomy ESOKJ, poświęcone rozwijaniu umiejętności czytania (i częściowo słuchania) ze zrozumieniem, jednocześnie poszerzając wiedzę ucznia o języku polskim i kulturze.</p>
<p>Strona: <i>Welcome to Poznan</i>: https://pcd.poznan.pl/article/118</p>	<p>Zestaw 20 kart pracy, które mogą służyć jako materiały uzupełniające na lekcjach języka polskiego jako drugiego (z naciskiem na kontekst kulturowy). Dostosowano je do potrzeb dwóch grup wiekowych: uczniów klas 1-3 oraz 4-8.</p>
<p>Strona: <i>Brama Poznania</i> https://bramapoznania.pl/poznaniacy-i-poznaniaki-poznaj-ich</p> <p>Karczewska, J. (2021). <i>Poznaniacy i Poznaniaki, poznaj ich! – materiały edukacyjne do nauki języka polskiego jako drugiego</i>. Poznań: Poznańskie Centrum Dziedzictwa</p>	<p>Materiały składające się z siedmiu części, z których każda poświęcona jest jednej wybitnej postaci historycznej związanej z Poznaniem, m.in.: H. Cegielskiemu, M. Abakanowicz, S. Barańczakowi. Ćwiczenia, zaproponowane w każdym zestawie, obejmują zadania rozwijające umiejętność słuchania (z nagraniami audio), pisania i czytania. Materiały przeznaczone są dla uczniów z doświadczeniem migracji, zainteresowanych historią Polski i planujących dłuższy pobyt w Polsce, uczęszczających do szkół podstawowych (klasy 6-8, wiek 13-14 lat) oraz uczniów szkół średnich/dorosłych (poziom A2+/B1).</p>
<p>Materiały do nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej: http://metodajes.pl/materialy/</p>	<p>Zbiór uproszczonych tekstów, ilustracji i zadań skonstruowanych w oparciu o tzw. metodę JES-PL. Obejmuje materiały dla uczniów szkół podstawowych (klasy 1-3). Ich autorki deklarują, że można je również wykorzystać w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji, uczącymi się w klasach ogólnych i przygotowawczych.</p>
<p>Materiały dla nauczycieli języka niemieckiego i polskiego jako języków przygranicznych: https://polnischliegtnahe.de/didaktische-materialien-publikationen</p> <p>https://www.niemieckizbliza.pl/assets/img/EBOOK_PL-DE.pdf</p>	<p>Materiały dla przedszkoli, szkół podstawowych i średnich w krajach związkowych Meklemburgia-Pomorze Przednie i Brandenburgia oraz regionach Polski Zachodniej (lub innych regionach transgranicznych): piosenki, gry, opowiadania, portfolio językowe z materiałami do samooceny, moduły do pracy w tandemie na różne tematy, np. hobby, jedzenie, tradycje, wymarzone wycieczki, cyrk, pierwsza pomoc, chemia, matematyka, oraz narzędzia do oceny poziomu znajomości języka (patrz Putzier i in. 2022).</p>

O Autorkach:

Anna Szczepaniak-Kozak – pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej główne zainteresowania naukowe to językoznawstwo stosowane, w szczególności pragmatyka interjęzykowa (akwizycyjna), nauczanie języka obcego/drugiego

oraz mowa nienawiści i ekstremizm wyrażany językowo. Jest autorką 6 monografii i ponad 60 innych prac naukowych. Obecnie prowadzi badania w zespołach realizujących dwa projekty: *Online discourse on Ukrainians in the UK and Poland: A comparative study*, finansowany przez British Academy i realizowany we współpracy z Uniwersytetem Heriot Watt w Edynburgu oraz Horyzont Europa *Fostering Linguistic Capital: Strategies for Reversing the Diversity Crisis and Activating Societal Benefits in Europe*). W latach 2020-2023 pełniła funkcję koordynatorki głównej projektu MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym) finansowanego przez Program Erasmus+ i realizowanego przez konsorcjum międzynarodowe obejmujące partnerów z Polski, Niemiec, Grecji i Irlandii. Zespół w ramach tego projektu przygotował ofertę szkoleniową dla nauczycieli pracujących z uczniami zróżnicowanymi pod względem znajomości języka edukacji szkolnej oraz materiały popularnonaukowe dla rodziców dzieci wielojęzycznych.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej - pracuje na stanowisku profesora uczelni w Szkole Języków i Literatury Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują ekolingwistykę i komunikologię, komunikację zawodową i międzykulturową, a ostatnio wielojęzyczność i rodzinną politykę językową. Opublikowała ok. 60 prac naukowych z zakresu językoznawstwa stosowanego, w tym 4 monografie. Badaczka wygłosiła ponad 50 referatów na konferencjach krajowych i międzynarodowych oraz prowadziła gościnne wykłady za granicą, m.in. w Australii, Hiszpanii, Nepalu, Niemczech, Portugalii, Rumunii, Słowacji, Stanach Zjednoczonych, Wietnamie i Włoszech. Obecnie prowadzi badania z zakresu polityki językowej i edukacyjnej w zespole realizującym projekt Horyzont Europa *Fostering Linguistic Capital: Strategies for Reversing the Diversity Crisis and Activating Societal Benefits in Europe*. W latach 2020-2023 była zaangażowana w międzynarodowy projekt MaMLiSE (pl. Języki Większościowe i Mniejszościowe w Środowisku Szkolnym), finansowany przez Program Erasmus+ i realizowany przez konsorcjum międzynarodowe obejmujące partnerów z Polski, Niemiec, Grecji i Irlandii.

