

KSZTAŁCENIE DZIECI I MŁODZIEŻY

*Urszula Majcher-Legawiec**

NA PRZERWIE I NA LEKCJI – JĘZYK SPECJALISTYCZNY W EDUKACJI DZIECI I MŁODZIEŻY Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACYJNYM

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, inkluzja, uczeń z doświadczeniem migracyjnym, techniki pracy, specjalne potrzeby edukacyjne, bariera językowa, uczeń cudzoziemski

Streszczenie. W Polsce obowiązuje system integracyjny: uczeń cudzoziemski uczestniczy w zajęciach szkolnych niezależnie od znajomości polskiego. Ten model nazywany bywa edukacją włączającą (inkluzywną). Warunkiem inkluzji społecznej jest w znacznym stopniu znajomość języka, bez której kontakt z kulturą i jej reprezentantami jest niepełny albo wręcz niemożliwy. Brak wspólnego kodu językowego stanowi barierę, która uniemożliwia wytworzenie więzi i wymianę informacji między rodzimymi użytkownikami języka polskiego a cudzoziemcami, którzy jeszcze tego języka nie opanowali, lub opanowali w stopniu niewystarczającym. Z punktu widzenia procesu inkluzji ważne będzie znalezienie technik i sposobów pokonujących te bariery, wspierających uczenie się języka i prowadzących do porozumienia. Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem nieznanym języka polskiego lub znającym język słabo jest koniecznością. Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. Kluczem do sukcesu jest nauczyciel – przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia. Artykuł przedstawia i omawia propozycje technik pracy z uczniem z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w szkole polskiej.

* majle@poczta.onet.pl; Uniwersytet Warszawski, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa; Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja, Nad Potokiem 20, 30-830 Kraków.

1. WPROWADZENIE

W raporcie Komisji Europejskiej z roku 2002 zatytułowanym „Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010”¹ czytamy, że jednym z trzech celów strategicznych jest otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat². O ile sam dokument, po piętnastu latach od jego przyjęcia, możemy uznać za mało aktualny, o tyle nadal trafny pozostaje sformułowany w nim cel. Trafność tę w szczególny sposób podkreśla dynamika ostatnich procesów migracyjnych, które – zwłaszcza ze względów statystycznych – coraz częściej porównywane są do wędrówki ludów³.

Za wielkimi liczbami stoją wielkie wyzwania. Niektóre z nich określone zostały w raporcie *Projekt Europa: wyzwania i szanse*, który sporządzony został przez grupę 12 doradców, zwanych Grupą Mędrców⁴. Jednym z obszarów refleksji jest demografia krajów UE, rozważana z uwzględnieniem dwóch perspektyw: starzejącego się społeczeństwa i niedoborów kadrowych na rynku pracy. Stawia to przed Unią ważne zadanie polegające na konieczności zniwelowanie wpływu zmian demograficznych na liczbę przyszłych pracowników. I to właśnie migrujący pracownicy mają być odpowiedzią na niedobory kadr i kwalifikacji, natomiast UE „będzie musiała stworzyć wyprzedzającą wizję migracji” (*Projekt Europa 2030 2010*, s. 27). W siedem lat po opublikowaniu sprawozdania możemy powiedzieć, że dynamika procesów migracyjnych zdezaktualizowała potrzebę tworzenia „wyprzedzającej wizji migracji” i przyczyniła się do konieczności dostosowania działań do faktów demograficznych i społecznych.

Celem wspólnej polityki migracyjnej państw Unii Europejskiej jest przyciągnięcie najbardziej wykwalifikowanych imigrantów przy jednoczesnym założeniu, że państwa pochodzenia chronione są przed utratą kapitału ludzkiego. Unia Europejska mówi o „zarządzaniu migracją”. Dotyczy to tak zmiany mentalności (Europa często postrzega migrację jako zagrożenie, a nie jako szansę),

¹ Tłum. polskie tytułu raportu: „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010”. Raport opublikowany na stronie [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)) w języku angielskim, brak polskiej wersji językowej. Data publikacji 14.06.2002 [17.06.2017].

² Policy cooperation in education and training (...) focuses on (...) opening-up education and training systems to the wider world. „Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010”, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)). [17.06.2017].

³ <http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow> [7.11.2015].

⁴ Grupa Mędrców (Wise Men Group) powołana została na szczycie Rady Europejskiej w Brukseli w 2007 r. i ma charakter doradczy UE.

jak i aspektów prawno-organizacyjnych. Imigranci, którzy legalnie osiadą w UE muszą mieć te same prawa socjalne, co obywatele Unii (*Projekt Europa 2030* 2010, s. 28). Oczekuje się, że dzięki potencjałowi migracji zniweluje się wpływ niekorzystnych zjawisk demograficznych na rynek pracy. Jednak, aby ten potencjał wykorzystać, należy najpierw zainwestować w edukację.

Wspomniany na wstępie raport Komisji Europejskiej był pierwszym oficjalnym dokumentem przedstawiającym ramy europejskiej polityki edukacyjnej w krajach UE. W dokumencie czytamy, że w świetle zasad demokracji wszyscy obywatele powinni mieć równy dostęp do nauki⁵. Raport podkreśla, że należy przede wszystkim zwrócić uwagę na grupy i osoby znajdujące się w mniej korzystnej sytuacji. Wskazuje między innymi osoby niepełnosprawne, mające trudności w nauce czy mieszkające z dala od dużych ośrodków miejskich. Gdyby raport powstał dzisiaj, z pewnością mógłby objąć szczególną uwagę także migrantów i uchodźców jako grupy znajdujące się właśnie w „mniej korzystnej sytuacji”. Projektowany w raporcie model edukacji, która jest otwarta na różnorodność językową i kulturową oraz zapewnia równość szans, powinien uwzględniać potrzeby edukacyjne wszystkich, w tym także cudzoziemców. Realizacja tak sformułowanych założeń wymaga przygotowania systemu edukacji każdego kraju europejskiego na wielu płaszczyznach: począwszy od prawno-organizacyjnej, poprzez przygotowanie społeczeństwa przyjmującego na różnorodność językową, kulturową czy religijną a na kompetencjach nauczycieli kończąc. Niniejszy tekst stanowi zbiór propozycji technik pracy z uczniem z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w szkole polskiej opracowany przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja w Krakowie.

2. KONTEKST PRAWNY

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Dokumenty prawne podkreślają wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, możliwość tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji.

Szczegółowe regulacje przyjęcia do szkoły, pobytu i nauki uczniów cudzoziemskich w szkole polskiej określiło jako pierwsze rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób nie-

⁵„All citizens should have equal access to education and training”, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01)) w języku angielskim, brak polskiej wersji językowej. Data publikacji 14.06.2002. Dostęp 17.06.2017.

będących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek (Dz.U. z 2001 r. nr 131, poz. 1458), które określało ponadto wysokość odpłatności za naukę w publicznych szkołach oraz sposób wnoszenia tych opłat. Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu (a więc uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum) mieli zagwarantowane prawo do bezpłatnej nauki oraz – w przypadku niedostatecznej znajomości języka polskiego – do bezpłatnego kursu przygotowawczego lub dodatkowych lekcji języka polskiego w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny w tygodniu i nie dłużej niż jeden rok szkolny. Cudzoziemcy niepodlegający obowiązkowi szkolnemu (uczniowie szkół ponadgimnazjalnych) nie byli objęci obowiązkiem nauki, a w przypadku chęci korzystania z takiego przywileju, zobowiązani byli do wniesienia opłaty w wysokości 1200 euro, powiększonej w pierwszym roku nauki o 200 euro. Nie mieli też prawa do bezpłatnej nauki języka polskiego. Prawo do bezpłatnej nauki, gwarantowane między innymi przez Konwencję Praw Dziecka oraz Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej w art. 70. nie dotyczyło cudzoziemców, było prawem wyłącznie polskich obywateli.

Bezpłatna edukacja oparta na przymusie szkolnym jest w równym stopniu obowiązkiem, co przywilejem, który do roku 2009 w Polsce nie obejmował dzieci obcokrajowców. Zasadnicza zmiana nastąpiła z dniem 19 marca 2009 roku i dotyczyła art. 94a Ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425), w którym dodano ust. 4, 4a, 4c⁶. Zgodnie z tą regulacją osoby „niebędące obywatelami polskimi korzystają z nauki i opieki w publicznych przedszkolach, a podlegające obowiązkowi szkolnemu korzystają z nauki i opieki w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach, publicznych szkołach artystycznych oraz w placówkach, w tym placówkach artystycznych, na warunkach dotyczących obywateli polskich”⁷. Prawo do nauki i obowiązek dotyczy w równym stopniu polskich i nie-polskich obywateli.

Szczegółowe uregulowania praw obywateli polskich i niepolskich do bezpłatnej edukacji nastąpiło 1 kwietnia 2010 roku w rozporządzeniu w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2010 nr 57 poz. 361), w którym określono, że osoby niebędące obywatelami polskim są przyjmowane do przedszkoli i szkół na warunkach i w trybie dotyczących obywateli polskich, co w praktyce oznaczało zrównanie praw obywateli polskich i niepolskich w dostępie do bezpłatnej edukacji⁸. Dokument ten wprowadza także inną ważną zmianę, która polega na uznaniu

⁶ Art. 94a ustawy z 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

⁷ Art. 94a, ust. 1 cytowanej ustawy.

⁸ Rozporządzenie z 1 kwietnia 2010 roku wyprzedziło o kilka miesięcy obowiązek narzucony ustawą z 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. Nr 254, poz. 1700).

prawa do bezpłatnych lekcji języka polskiego nie tylko dla cudzoziemców, ale także dla obywateli polskich podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego na poziomie wystarczającym do korzystania z nauki. Osoby takie, mocą rozporządzenia, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki w formie zajęć dodatkowych z języka polskiego, grupowych lub indywidualnych w wymiarze nie mniejszym niż 2 godziny tygodniowo tak długo, jak długo będą tego potrzebować, aby uczestniczyć w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych. Uwzględnienie w rozporządzeniu praw do dodatkowej nauki języka polskiego i zajęć wyrównawczych także dla obywateli polskich wynika najprawdopodobniej z faktu, który jakiś czas potem określony został zjawiskiem „powrotów do domu” dzieci i młodzieży urodzonych za granicą w polskich rodzinach lub powracających z emigracji po kilku latach.

Kolejne dwa rozporządzenia: z 2 stycznia 2015 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31) oraz rozporządzenie z 30 lipca 2015 roku, w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia precyzją zapisy rozporządzenia z 2010 roku.

Wszystkie dotychczas omówione akty prawne tworzyły integracyjny model edukacji: wszyscy uczniowie szkół polskich, bez względu na kraj pochodzenia i stopień opanowania języka polskiego realizowali podstawę programową w jednej klasie. W ramach zajęć dodatkowych wyrównywali różnice programowe oraz uczyli się języka polskiego. Model ten tworzył sytuacje dużej ekspozycji na język polski, dużego zanurzenia w języku tak w sytuacjach w klasie, jak i poza nią. Sprzyjał, mimo pewnych trudności i niepewności, procesowi inkluzji (włączenia). Do roku 2016 regulacje prawne polskiego systemu edukacji w zasadzie nie przewidywały modelu separacyjnego, wykluczającego uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Sytuację tę zmieniło ostatecznie rozporządzenie z 13 września 2016 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, które wprowadza (fakultatywnie) separacyjny model edukacji w szkole polskiej. Zgodnie z zapisami znajdującymi się w tym rozporządzeniu szkoły mogą tworzyć oddziały przygotowawcze dla uczniów przybywających z zagranicy, którzy nie znają języka polskiego lub znają

go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywności ich kształcenia. W zależności od etapu edukacyjnego będą przebywać w szkole od 20 do 26 godzin, z czego trzy godziny spędzą na nauce języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego w roku 2011⁹.

Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej posiada dodatkowo prawo do korzystania z pomocy tzw. asystenta kulturowego – osoby, która pochodzi z kręgu kultury i języka ucznia i zna język polski¹⁰. Rolą asystenta jest pomoc w pokonaniu barier językowych i różnic kulturowych, jak również w pośredniczeniu w kontaktach między nauczycielami a uczniami i rodzicami-imigrantami. Dyrektor szkoły może zatrudnić taką osobę w charakterze pomocy nauczyciela na okres maksymalnie 12 miesięcy.

Do obowiązków szkoły należy także wspieranie uczniów cudzoziemskich w zachowaniu ich tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej oraz w zachowaniu ich języka¹¹. W ramach tego wsparcia na terenie szkoły mogą być organizowane lekcje języka i kultury kraju pochodzenia. Realizują te zajęcia placówki dyplomatyczne lub konsularne kraju pochodzenia ucznia działające w Polsce albo stowarzyszenie kulturalno-oświatowe danej narodowości.

Na podstawie art. 9a ust. 2 pkt 10 lit. a¹² uczniowie doświadczający trudności adaptacyjnych związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą oraz osoby, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu mogą przystąpić do egzaminu gimnazjalnego, maturalnego i potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po dostosowaniu tych egzaminów do ich możliwości. Szczegółowe sposoby dostosowania warunków przeprowadzania egzaminu i form arkuszy egzaminacyjnych określa komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) publikowany do 10 września każdego roku szkolnego. Na podstawie analizy komunikatów obowiązujących w roku szkolnym 2016/17 i dostępnych na stronie CKE¹³ przygotowano zestawienie sposobów dostosowania egzaminów dla obu grup: zdających, którzy mają trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą i osób, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu (tabela 1).

⁹ Rozporządzenie Ministra edukacji z dnia 18 lutego 2011 w sprawie ramowego programu kursów języka polskiego dla cudzoziemców, Dz.U.Nr 61, poz. 306.

¹⁰ Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 4a (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

¹¹ Ustawa o systemie oświaty, art. 94 ust. 13 (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

¹² Ustawa o systemie oświaty, art. 9a ust 2 (tekst jedn. Dz.U. z 2015 r., poz. 2156, ze zm.).

¹³ <https://www.cke.edu.pl>

Tabela 1. Sposoby dostosowania egzaminów

	Zdający, którzy mają trudności adaptacyjne związane z wcześniejszym kształceniem za granicą		Osoby, o których w art. 94a ust. 1 a ustawy o systemie oświaty (cudzoziemcy), którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu	
	Egzamin ustny ^a	Egzamin pisemny	Egzamin ustny	Egzamin pisemny
Egzamin gimnazjalny	nie przeprowadza się	przedłużenie czasu w zależności od potrzeb przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali zastosowanie szczególnych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego	nie przeprowadza się	arkusze dostosowane do potrzeb zdających przedłużenie czasu w zależności od potrzeb przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego jak dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
Egzamin maturalny	przedłużenie czasu (nie więcej niż 15 minut) zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania wypowiedzi z języka polskiego	przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu (nie więcej niż o 30 minut) zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, jak dla zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	przedłużenie czasu (nie więcej niż 15 minut) zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania wypowiedzi z języka polskiego	przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu (nie więcej niż o 30 minut) przystąpienie do egzaminu w oddzielnej sali możliwość korzystania ze słownika dwujęzycznego jak dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się
Egzamin zawodowy	przedłużenie czasu (nie więcej niż 30 minut)	przedłużenie czasu (nie więcej niż 30 minut)	brak dostosowań (kategoria zdających nie ujęta w komunikacie)	brak dostosowań (kategoria zdających nie ujęta w komunikacie)

^a odpowiednikiem egzaminu ustnego dla egzaminów zawodowych jest część praktyczna

Źródło: opracowanie własne na podstawie komunikatów dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej na rok szkolny 2016/17 (<https://www.cke.edu.pl> [17.06.2018])

Na podstawie analizy komunikatów obowiązujących w roku szkolnym 2016/17 i dostępnych na stronie CKE¹⁴ możemy stwierdzić, że najczęściej pojawiającym się sposobem dostosowania jest przedłużenie czasu trwania egzaminu, zastosowanie szczegółowych zasad oceniania oraz możliwość przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali. Uczeń przystępuje do egzaminu dostosowanego do jego potrzeb na podstawie pozytywnej opinii rady pedagogicznej.

W zaprezentowanych powyżej ramach prawnych działają polskie szkoły, jednak do efektywnej realizacji procesu potrzebne są – obok regulacji prawnych – kompetencje kadry, odpowiednia organizacja pracy szkoły i procesów dydaktycznych, współpraca ze środowiskiem i podmiotami związanymi ze szkołą.

3. ZADANIA SZKOŁY WIELOKULTUROWEJ

Konieczność dostosowania polskiej szkoły do nowej sytuacji wybrzmiała wyraźnie jako konkluzja pierwszej w Małopolsce konferencji poświęconej problemowi dziecka cudzoziemskiego w szkole polskiej (*Edukacja dzieci imigrantów, migrantów europejskich i reemigrantów jako wyzwanie dla szkolnictwa małopolskiego*), zorganizowanej w listopadzie 2012 przez Katedrę Języka Polskiego jako Obcego UJ i Kuratorium Oświaty w Krakowie. Jedną z propozycji praktycznego wdrożenia tego postulatu jest koncepcja stworzenia szkoły wielokulturowej zaproponowana przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja podczas konferencji *Otwarty Kraków*, która odbyła się w lutym 2017 roku. W teorii polskie szkoły publiczne są otwarte na przyjmowanie dzieci imigrantów, jednak praktyka pokazuje, że nie są jeszcze wystarczająco do tego przygotowane. Zwracają na to uwagę między innymi autorzy opracowania *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności* (Barzykowski i in, 2013) oraz A. Szybura (2016) na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w szkołach małopolskich. Brak przygotowania zgłaszają także sami nauczyciele biorący udział w warsztatach przygotowujących do pracy w klasie z uczniem z doświadczeniem migracji, realizowanych w krakowskich szkołach przez Fundację im. M. Reja.

Tymczasem polska szkoła wielu kultur to szansa zarówno dla dzieci polskich, jak i dla imigrantów. Zwłaszcza, że wielokulturowy staje się rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej. Gimnazjum czy liceum wielokulturowe może być ważnym etapem przygotowawczym dla uczniów, którzy w ramach studenckiego programu Erasmus będą mieli szansę na edukację w zakresie odmienności kultur i poznawania kultur i języków innych narodów. Powołanie szkoły

¹⁴ <https://www.cke.edu.pl>

wielokulturowej w Krakowie byłoby odpowiedzią na potrzeby uczniów i ich rodziców. Szkoła tak mogłaby pełnić również rolę centrum wsparcia metodycznego dla nauczycieli innych szkół krakowskich, w których uczą się dzieci cudzoziemskie.

4. KONIECZNOŚĆ INDYWIDUALIZACJI PROCESU NAUKI

Każdy uczeń jest inny, ale nie każdemu potrzebna jest indywidualizacja procesu nauki. Konieczność indywidualizacji w przypadku ucznia cudzoziemskiego nie budzi wątpliwości, ale wywołuje niepewność. Niepewność pojawia się już na etapie diagnozy w zasobie wiedzy, umiejętności oraz doświadczeń edukacyjnych ucznia oraz diagnozy potrzeb. Ograniczona komunikacja w języku ucznia cudzoziemskiego, nieznajomość podstaw programowych kraju pochodzenia oraz nieznajomość kultury kraju pochodzenia ucznia są barierami trudnymi do pokonania, jeśli nauczyciel nie miał okazji dowiedzieć się wcześniej, jak pracować z uczniem cudzoziemskim. Nawet duże doświadczenie w diagnozowaniu różnic w rozwoju poszczególnych uczniów polskich może okazać się nieprzydatne, kiedy zamiast porozumienia mamy niezrozumienie: sytuacji, języka, kultury, religii itd.

Tymczasem indywidualizacja, poprzedzona diagnozą rozwoju ucznia, jest jedną z zasad, której przestrzeganie jest niezbędne dla osiągnięcia celów kształcenia. Poniżej przedstawiony został opis trudności, jakie mogą pojawić się w procesie diagnozy i indywidualizacji w podziale na kluczowe obszary diagnozy rozwoju ucznia.

Tabela 2. Diagnoza ucznia cudzoziemskiego

Diagnozowany obszar	Opis trudności procesu diagnozy i indywidualizacji
zasób wiedzy i umiejętności oraz doświadczeń edukacyjnych ucznia	Praktycznie niesprawdzalny z uwagi na nieznajomość lub słabą znajomość języka kraju pobytu. Diagnoza utrudniona z powodu nieznajomości podstaw programowych kraju pochodzenia, braku informacji o trudnościach i sukcesach dziecka w nauce w szkole kraju pochodzenia. Możliwa fragmentaryczna diagnoza wybranych umiejętności kluczowych: kompetencji matematycznych, kompetencji informatycznych. Możliwa diagnoza porozumiewania się w języku obcym, jeśli dziecko uczyło się go w szkole kraju pochodzenia.

przebieg procesów poznawczych	Diagnoza możliwa przy zastosowaniu technik kompensujących nieznaną języka, w którym przebiega proces nauczania (wszystkie procesy i operacje pozasłowne, np. kod obrazkowy, operacje logiczne na przedmiotach itp.). Możliwa diagnoza procesów poznawczych w zakresie przyswajania języka polskiego jako obcego, pod warunkiem realizowania nauki przez specjalistę glottodydaktyka.
zainteresowania	Diagnoza (pośrednia, z wyłączeniem kanału werbalnego) możliwa na podstawie obserwacji dziecka i analizy jego zaangażowania w procesy realizowane w szkole. Bariery kulturowe czy religijno-kulturowe mogą utrudniać diagnozę.
motywacja i poczucie celu	Diagnoza utrudniona z powodu nieznaności języka, kultury i religii. Obszar szczególnie trudny do diagnozowania z powodów egzystencjalnych, psychologicznych lub – w skrajnych przypadkach – traumatycznych. Motywacja i poczucie celu czasami osłabione przez sytuację „zawieszenia egzystencjalnego”, plany dalszej migracji rodziny itp.
budowanie relacji z rówieśnikami, otoczeniem	Diagnoza utrudniona – dziecko może być wycofane z powodu bariery językowej. Sposób budowania relacji z rówieśnikami może przebiegać nietypowo. Dziecko czuje się obco, nie może przełamać bariery językowej i kulturowej. W szkole funkcjonuje w warunkach stresu poza strefą komfortu (dom, język rodzimy, rodzima kultura itd.).
warunki środowiskowe: dom i rodzina ucznia	Diagnoza utrudniona: bariera językowa, kulturowa, religijna itp. Rozpoznanie warunków środowiskowych możliwe przy wsparciu kompetentnego asystenta kulturowego. Najczęściej rodzina dziecka cudzoziemskiego ma taką samą barierę językową, jak dziecko.

Źródło: opracowanie własne

Problem z diagnozą pedagogiczną poprzedzającą proces indywidualizacji uświadamia, że uczeń cudzoziemski nieznający lub znający w ograniczonym stopniu język polski to uczeń wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a przede wszystkim pomocy w zniesieniu barier utrudniających mu funkcjonowanie w szkole i grupie rówieśniczej, w tym przede wszystkim bariery kultury i języka kraju pobytu. Zarówno diagnoza pedagogiczna jak i psychologiczna powinny być osadzone w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności – postu-

lują autorzy cytowanego już opracowania poświęconego zagadnieniu diagnozy psychologicznej (Barzykowski i in. 2013, s. 19) oraz konsultowana ze specjalistami takich dziedzin, jak kulturoznawstwo, religioznawstwo, logopedia i in.

Bariera kulturowa w pewnym stopniu zredukowana jest niejako przy okazji pobytu w szkole i codziennego kontaktu z kulturą, ale poznawanie kultury i realiów może (i powinno) być planowanym procesem dydaktyczno-wychowawczym. Jak już wspomniano, polski system edukacji to tzw. system integracyjny – uczeń cudzoziemski uczestniczy w zajęciach szkolnych niezależnie od znajomości polskiego, a szkoła organizuje dodatkowe, bezpłatne zajęcia językowe tak długo, jak długo potrzebuje tego uczeń. Jest to system promowany w UE i zgodny ze standardami dotyczącymi zwłaszcza ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym uczeń cudzoziemski bez wątpienia jest. Ten model nazywany bywa edukacją włączającą (inkluzywną) i ma dość bogatą literaturę w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami, czy w odniesieniu do dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym. Tymczasem ciągle odczuwamy niedosyt tego typu opracowań w odniesieniu do cudzoziemców, a przecież to właśnie inkluzywna wydaje się najskuteczniejszym sposobem kształcenia uczniów nie mówiących po polsku lub mówiących słabo i nie znających polskiej kultury i realiów.

Niesłusznie widzi się tę perspektywę edukacyjną prawie wyłącznie w aspekcie niepełnosprawności, bowiem jej istotą jest proces uczenia się w sytuacji immersji osób wymagających szczególnego wsparcia w związku z zagrożeniem wykluczeniem. Brak językowych kompetencji komunikacyjnych i niedostateczna znajomość obcej kultury mogą sprzyjać marginalizacji, dlatego tak potrzebne są działania „zanurzające” w języku i kulturze. Włączenie jest z jednej strony procesem naturalnym, analogicznym do poznawania rodzimego języka i rodzimej kultury poprzez zanurzenie w języku i uczestnictwo w kulturze. Jednak w przypadku języka drugiego i drugiej kultury środowiskiem włączającym nie jest środowisko rodzinne, ale – najczęściej – szkolne, rówieśnicze. Z tego powodu procesem inkluzywnym, tak jak i innymi procesami realizowanymi w szkole, należy zarządzać.

Warunkiem inkluzywności jest w znacznym stopniu znajomość języka, bez której kontakt z kulturą i jej reprezentantami jest niepełny albo wręcz niemożliwy. Brak wspólnego kodu językowego stanowi barierę, która uniemożliwia wytworzenie więzi i wymianę informacji między naturalnymi użytkownikami języka a cudzoziemcami, którzy jeszcze tego języka nie opanowali lub opanowali w stopniu niewystarczającym. Konsekwencją tego faktu może być ukształtowanie negatywnych postaw i niepowodzenie w budowaniu relacji między uczestnikami życia społecznego/szkolnego. Z punktu widzenia procesu inkluzywności ważne będzie znalezienie technik i sposobów pokonujących te bariery, wspierających uczenie się języka i prowadzących do porozumienia.

5. (NIE)KOMPETENCJE UCZNIĄ CUDZOZIEMSKIEGO I POLSKIEGO NAUCZYCIELA

Nauczanie języka polskiego jest procesem zintegrowanym z nauczaniem kultury i realiów (Gębał 2010, s. 178). W procesie dydaktycznym, realizowanym w wielokulturowej klasie szkolnej, nauczyciel powinien zintegrować działania kognitywne skoncentrowane na faktach dotyczących treści programowych), komunikacyjne (kładące nacisk na kompetencję socjolingwistyczną) oraz międzykulturowe (zmierzące do uświadomienia uczącemu się różnic między kulturą własną i kulturą poznawaną, prowadzące do zrozumienia tej kultury i jej akceptacji). W przypadku lekcji języka polskiego jako obcego proporcje tych działań ustalone są przez cel, jakim jest nauka języka. W praktyce oznacza to, że proces glottodydaktyczny uzupełniany jest treściami kulturowymi i kognitywnymi, mającymi związek z poznawaniem świata. Model ten może być realizowany przez uczącego – w zależności od jego przygotowania do wykonywania zawodu – intuicyjnie lub celowo i świadomie. Zazwyczaj też sam uczący się zmierza do uzyskania informacji, zadając pytania o realia i kulturę kraju, którego języka się uczy. Jednak w przypadku lekcji przedmiotowej w szkole, procesem głównym jest proces kognitywny: uczniowie poznają informacje określone w podstawie programowej. Nauczanie w klasie monokulturowej i jednojęzycznej nie wymaga od nauczyciela podejmowania działań w obszarze języka. Jeśli na lekcji pojawia się nowe słownictwo, to poszerza ono przede wszystkim wiedzę uczących się. Często jest aktywizacją biernych zasobów leksykalnych: uczniowie poznają terminy i pojęcia skupiając się na ich znaczeniu i swobodnie włączając w struktury języka rodzimego. Zgola inaczej wygląda sytuacja dydaktyczna na lekcji, w której uczestniczy uczeń nieznający lub słabo znający język polski. Poznawanie faktów jest jednocześnie poznawaniem języka: treści programowe są dla ucznia cudzoziemskiego tak samo nowe, jak słowa i struktury, przy pomocy których są przekazywane. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel miał świadomość tego, w jaki sposób może pomóc uczniom w dotarciu do wiedzy pomimo bariery językowej i w jaki sposób może przyczynić się swoim działaniem do postępów ucznia w zakresie opanowywania języka polskiego.

6. (NIE)ZNAJOMOŚĆ JĘZYKA A UCZENIE SIĘ I POZNAWANIE KULTURY

Uczeń cudzoziemski znajduje się w sytuacji międzykulturowej (interkulturowej): będąc w obcej dla siebie przestrzeni kulturowej jest jednocześnie dość kompetentny w zakresie kultury własnej. Prawdopodobnie posiada także pewien zasób wiedzy, ale

z uwagi na barierę językową nie jest w stanie tego zaprezentować. W szkole polskiej zamierza osiągnąć cele określone w podstawie programowej. Celem pośrednim i warunkującym sukces dydaktyczny jest zdobycie językowej kompetencji komunikacyjnej wystarczającej do swobodnego prezentowania zdobytej wiedzy oraz swobodnego poruszania się w tej międzykulturowej sytuacji, w jakiej się znalazł. Realizacji celu nadrzędnego (zdobycie wiedzy) sprzyjać będzie nie tylko zdolność komunikowania się w nowym języku, ale także predyspozycje psychologiczne (np. trening postrzegania, strategia właściwej interpretacji, umiejętność i strategie uczenia się itp.). Zdobywanie wiedzy nie zależy bowiem jedynie od kompetencji językowych. Wiedza może mieć także pozajęzykowy wymiar i może być zasobem migranta zanim nabędzie on kompetencje językowe. Dotyczy to na przykład takich uniwersalnych aspektów kultury, jak muzyka, architektura, sztuki plastyczne, symbole, artefakty materialne czy behawioralne. Nieznajomość języka kraju pobytu nie utrudnia w żadnym stopniu poznania realiów. Informacje na temat geografii, historii, czy specyfiki danej kultury a nawet języka dostępne są w języku rodzimym migranta. Tak więc brak kompetencji językowej nie wyklucza posiadania wiedzy i poznania pewnej części kultury ani też uczestnictwa w kulturze (np. wysłuchania koncertu czy obejrzenia wystawy). Właściwie nigdy w procesie dydaktycznym nie spotykamy uczącego się, który nie ma wiedzy i nie zna w jakimś stopniu kultury kraju pobytu, ponieważ znajomość kultury i realiów zawsze wyprzedza znajomość języka, nigdy odwrotnie. Często natomiast w praktyce szkolnej spotkać możemy ucznia nieznanego języka polskiego, o czym przekonuje doświadczenie nauczycieli polskich szkół.

W tej sytuacji celem działań dydaktycznych powinno być uruchomienie i stymulowanie procesów sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się w kontekście działań związanych z realizacją podstawy programowej tego etapu edukacyjnego, na którym znajduje się uczeń. Aby to zrobić skutecznie, należy poznać kilka technik pracy z uczniem nie mówiącym albo słabo mówiącym po polsku. Prezentowane niżej propozycje nie stanowią katalogu zamkniętego i będą rozwijane. Stanowią część programu szkoleniowego przygotowanego przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi.

7. ZASADY PRACY Z UCZNIEM NIEZNAJĄCYM JĘZYKA LUB ZNAJĄCYM JĘZYK SŁABO

W pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do których zaliczani są uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, sprawdza się stosowanie wymienionych niżej zasad (Jolanta Rafał-Łuniewska, *Indywidualizacja nauczania...*, s. 7):

1. Zasady gruntownej znajomości dziecka i przychodzenia mu z racjonalną specjalistyczną pomocą;
2. Zasady dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych m. in. indywidualne wymagania i metody, dobór środków dydaktycznych oraz odpowiednia organizacja i tempo pracy; przystępność treści nauczania; stopniowanie trudności;
3. Zasady aktywnego i świadomego udziału dziecka w procesie nauczania - uczenia się;
4. Zasady wszechstronnej pogłębłości i przykładu;
5. Zasady zintegrowanego oddziaływania (spójność, korelacja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa, współdziałanie specjalistów);
6. Zasady trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego ich doskonalenia:
 - zasada systematyczności (planowy i logiczny układ materiału);
 - zasada trwałości wiedzy (stałe utrwalanie nabytej wiedzy i umiejętności);
 - zasada wiązania teorii z praktyką (zastosowanie nabytej wiedzy w życiu codziennym).

W tym miejscu warto sięgnąć jeszcze po doświadczenia glottodydaktyków, którzy podkreślają konieczność zorientowania procesu nauczania języka na działanie (Gębał 2010, Janowska 2011). Jedną z metod kładącą nacisk na realizację tej zasady jest podejście zadaniowe. Każde zadanie „powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat” oraz powinno być działaniem spójnym, zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiadać związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamiać proces uczenia się” (Janowska 2011, s. 175). Wykonanie zadania wymaga podjęcia określonych działań językowych, które mogą mieć charakter receptywny (rozumienie tekstów), produktywny (tworzenie tekstów), interakcyjny (wymiana informacji) i mediacyjny (przetwarzanie istniejących tekstów) (tamże, s. 105).

Przygotowanie zadań wymaga od nauczyciela świadomości funkcjonowania systemu własnego języka, co jest o tyle trudne, że nauczyciele – nie będąc glottodydaktykami – nie posiadają tej wiedzy. Tymczasem świadomość tego, jak „działa” język polski pozwoli nauczycielowi na takie posługiwanie się nim, które da szansę na sukces edukacyjny uczniowi cudzoziemskiemu. W pierwszej kolejności nauczyciel powinien zdać sobie sprawę z tego, że język polski, należąc do języków fleksyjnych, tworzy znaczną liczbę form dla odmiennych części mowy (czasownika, rzeczownika, przymiotnika, zaimka i liczebnika). Dla osoby nieznającej języka każda z tych form jest osobnym słowem. I tak na przykład słowo „miasto” i „(w) mieście” to dwa różne słowa. Nieznający języka polskiego będzie szukał obu w słowniku i natrafi na barierę nie do pokonania: nie znajdzie słowa „(w) mieście”, ponieważ słownik prezentuje formę podstawową, czyli mianownik liczby pojedynczej. Mając na uwadze powyższe, nauczyciel powinien tak przygotować komunikaty, aby uczeń nieznający języka mógł rozpoznać znaczenie słowa – forma gramatyczna jest w tym przypadku wtórna. **Redukcja form fleksyjnych** na początku i powolne ich wprowadzanie w miarę osłuchania się z językiem jest

pierwszym krokiem do nawiązania kontaktu z uczniem uczącym się języka polskiego jako obcego/drugiego. Takiej adaptacji nauczyciel może poddać ważne z punktu widzenia zawartości informacyjnej teksty, które uzupełni formami podstawowymi, ułatwiającymi zrozumienie czytanego tekstu przez ucznia.

Ważnym elementem samodzielnej pracy ucznia z językiem jest **posługiwanie się słownikiem dwujęzycznym** (tradycyjnym lub online). Uczącego się należy do tego zachęcić zawsze wtedy, gdy pokazanie znaczenia przekracza możliwości nauczyciela lub kolegów i koleżanek z klasy, którzy z powodzeniem mogą być włączani w proces demonstrowania znaczeń. **Demonstrowanie znaczeń przy pomocy rysunku, gestu, ruchu, mimiki, mini interpretacji aktorskiej** jest ważnym elementem wyjaśniania sensu słowa. Zdecydowana większość procesów i obiektów konkretnych może być właśnie w ten sposób prezentowana. Trudność pojawia się wówczas, gdy prezentowane słownictwo ma charakter abstrakcyjny, co oczywiście w rzeczywistości szkolnej ma prawo zdarzyć się często. Z pomocą nauczycielowi i uczniowi przyjść mogą w tej sytuacji – obok słownika dwujęzycznego – **multimedia**. Przewidując trudności, nauczyciel może wcześniej przygotować fragment filmu, zdjęcie, infografikę, którą w odpowiednim momencie zaprezentuje.

Największą trudność sprawia uczącym się kontakt z literaturą. Decyduje o tym między przede wszystkim uporządkowanie naddane i figuratywność (np. metafory, symbole) utrudniające zrozumienie tekstu. W tej sytuacji jedną z możliwości pozostających do dyspozycji nauczyciela jest **przekład intersemiotyczny** tekstu. W przypadku zamiaru realizacji lekcji z tekstem literackim w roli głównej, nauczyciel ma do dyspozycji inne, pozajęzykowe sposoby istnienia dzieła, np. ilustracje adekwatne do treści tekstu, adaptację i ekranizację tekstu (w tłumaczeniu, całość lub fragmenty), rysunek czy obraz. W ramach analizy i interpretacji tekstu warto wykorzystać także te formy, które angażują uczniów jako aktorów, a więc np. dramę czy formy teatralne. Uczeń nieznający języka także może wziąć **udział w aktorskiej interpretacji tekstu literackiego**. Jego zadaniem może być przedstawienie emocji za pomocą mimiki. Jeśli jego rola będzie wymagała wygłoszenia tekstu, będzie to doskonała okazja do ćwiczenia poprawności artykulacyjnej.

Nie wszystkie informacje uczeń musi przyswoić sobie w języku polskim. Nauczyciel może w procesie dydaktycznym **zaplanować czas na samodzielną pracę ucznia z tekstem w jego języku rodzimym**. W tym celu nieocenionym źródłem może okazać się internet. W ten sposób uczeń zdobędzie wiedzę, która może zostać sprawdzona przy pomocy takich technik, jak łączenie elementów pasujących do siebie czy selekcja elementów według kategorii. Jeśli połączymy pracę ze słownikiem z pracą z tekstem w języku rodzimym ucznia, efektem może być dwujęzyczny słownik tematyczny, który stanie się zindywidualizowaną pomocą dydaktyczną. Przy jego pomocy uczeń będzie mógł na teście podpisać kategorie, elementy, wykresy czy diagramy.

Warto też, zwłaszcza na początku pracy, **przygotować praktyczne infografiki**, odpowiadające podstawowym poleceniom sterującym procesem dydaktycznym. Np. *proszę czytać, proszę pisać, proszę powtórzyć* itp. Wskazanie na grafikę z jednoczesnym wymówieniem komunikatu będzie skutecznym komunikatem perswazyjnym i jednocześnie elementem nauki języka.

Ważną, tak ze względów dydaktycznych, jak i wychowawczych formą pracy jest **praca w parach albo praca w grupach**. Jest to proces do pewnego stopnia nieformalny (z punktu widzenia komunikacji). Wspólnie realizowane zadanie może być katalizatorem procesu otwierania się społeczeństwa na obcokrajowców i ich potrzeby, tworzenia klimatu akceptacji i zrozumienia potrzeb. Kontakt następujący w niezobowiązującej atmosferze zabawy sprzyja postrzeganiu różnorodności jako czegoś normalnego i zmienia postawę wobec obcokrajowców. Różnorodność kulturowa i językowa staje się codziennym doświadczeniem uczestników procesu komunikacji. W parach lub w grupach uczniowie mogą **realizować projekty edukacyjne**, cenne nie tylko ze względów dydaktycznych, ale także wychowawczych. Podczas realizacji projektu uczniowie polscy i cudzoziemscy realizują różne cele, w tym między innymi:

- kognitywny – zdobywają wiedzę, porządkują informacje, poszerzają słownictwo;
- afektywny – dzięki obecności elementów ludycznych projekt uczy radzić sobie z reakcjami w naturalnej sytuacji komunikacyjnej (rzeczywistość cechuje się niestałością, która może nie sprzyjać komunikacji; jest to ważny aspekt kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, z którym uczący się muszą nauczyć sobie radzić);
- zorientowany na działanie (negocjacje i mediacje) – rozwija umiejętność efektywnej komunikacji, daje szansę zrealizować zadanie komunikacyjne w kontekście naturalnych komponentów sytuacji komunikacyjnej (mowa ciała, gesty, strategie).

8. PODSUMOWANIE

Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem nieznaną języka polskiego lub znającym język słabo jest koniecznością. Uczeń cudzoziemski w szkole polskiej może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. Kluczem do sukcesu jest nauczyciel – przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., 2013, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa.
- Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52002XG0614(01))
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., 2015, 2015. *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Universitas, Kraków.
- Bernacka-Langier A. i in., *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa 2010.
- Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse*, 2010, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Rafał-Łuniewska J., *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, ORE, dokument elektroniczny: http://kuratorium.krakow.pl/user/sok/MR_201511040828_0.pdf, [8.11.2015]
- Szybura A., *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, w: „Języki Obce w Szkole” 2016/01, s. 112–117.
- <http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow>. [7.11.2015].

Urszula Majcher-Legawiec

DURING THE BREAKS AND IN CLASS: SPECIALIST LANGUAGE IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Keywords: inclusive education, inclusion, pupil with migratory experience, techniques, special educational needs, language barrier, foreign pupil

Summary. Poland follows an integrative system when it comes to working with foreign pupils: the pupil attends classes without regard to his or her knowledge of Polish. This model is sometimes called inclusive education (inclusion). Knowledge of the language is a significant factor in social inclusion, as without it any contact with the culture and its representatives is only partial or is simply impossible. The lack of a common linguistic code creates a barrier in forming bonds and exchanging information between the native speakers of the language and foreigners who have not learned the language or have done so only partially. Finding techniques and ways to overcome these barriers by supporting language learning and facilitating understanding is crucial for the inclusion process. It is necessary to prepare teachers for working with pupils with limited or non-existent Polish skills. In Polish schools, the foreign pupil can count on modified requirements and individualized instruction, yet the goal of this is to allow the pupil to achieve autonomy in acquiring and presenting knowledge, as well as in communication with peers and others in both formal and informal situations. The teacher is the key to success here: when prepared, he or she is more comfortable, performs better and can take pride in his or her pupil's progress. This paper presents and discusses some proposed techniques for working with students with language barriers during subject lessons in Polish schools.