




ANNA MIKULSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-6940-7648>

Uniwersytet Jagielloński

Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego Kilka słów o odmianie edukacyjnej polszczyzny w szkole

Teaching Polish as a Foreign/Second Language A Few Words on the School-Taught Variety of Polish

Abstract: The article discusses the issue of teaching Polish to students with migration experience. It also presents the cultural component, often being a determining factor for the dynamic of acquiring the Polish language and successive adaptation in Polish schools. The first part of the article is a brief overview of the language proficiency dichotomy theory by Jim Cummins, the general characteristics of the school-taught variety of language, as well as the potential difficulties/challenges that students may encounter during everyday school lessons. The second part of the text provides examples of good practices – activities that may support the acquisition of the language of school education among students, both in terms of reading comprehension, writing papers, and universal practical solutions that can be used in all lessons.

Keywords: teaching students with migrant experience in Poland, teaching Polish as a foreign and second language, Polish as a language of schooling

Abstrakt: Artykuł przedstawia zagadnienie nauczania polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji. Ważnym aspektem ujętym w tekście jest również komponent kulturowy, który często stanowi czynnik determinujący dynamikę uczenia się przez uczniów polszczyzny oraz ich sukcesywną adaptację w polskiej szkole. W artykule krótko przedstawiono opracowaną przez Cumminsa genezę dychotomii kompetencji językowej, ogólną charakterystykę języka w odmianie edukacyjnej, a także potencjalne trudności, jakie uczniowie mogą napotkać podczas lekcji. Przytoczono ponadto przykłady dobrych praktyk – działań wspomagających uczenia się przez uczniów języka szkolnej edukacji (w zakresie czytania ze zrozumieniem treści, redagowania wypracowań) i nabywania umiejętności szukania praktycznych rozwiązań o charakterze uniwersalnym, które mogą być stosowane na wszystkich lekcjach.

Słowa kluczowe: edukacja uczniów z doświadczeniem migracji, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego, język edukacji szkolnej

Wstęp

Zmieniająca się w ostatnich latach sytuacja geopolityczna sprawia, że Polska coraz częściej staje się miejscem docelowym dla rodzin migrujących. W polskich placówkach edukacyjnych stale przybywa więc uczniów, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym. Wśród nich są młodzi obywatele pochodzący z krajów bliskich, jak Ukraina, a także odległych językowo oraz kulturowo, jak Chiny czy Wietnam.

Miarą osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez uczniów z doświadczeniem migracji jest posługiwanie się językiem szkolnej edukacji. Umożliwia im on nie tylko uczestnictwo w zajęciach razem z polskimi rówieśnikami, lecz także sukcesywne nabywanie wiedzy i wyrażanie jej *explicite*, zarówno w testach pisemnych, jak i w wypowiedziach ustnych. Różnice między językiem szkolnej edukacji, którym dzieci muszą się posługiwać w trakcie lekcji, rozwiązując zadania, pisząc wypracowania czy realizując projekty, a językiem codziennej komunikacji, którego używają na przerwach w rozmowach z rówieśnikami, są znaczące.

Zagadnienie polszczyzny jako języka edukacyjnego jest stosunkowo nowe w glottodydaktyce polonistycznej. Problematyka „szkolnych potrzeb językowych” dzieci z doświadczeniem migracji zaczyna być dopiero podejmowana (zob. Martyniuk, 2015; Miodunka, 2016; Szybura, 2016; Gębał, 2018, 2019; Miodunka i in., 2018; Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; Seretny, 2018, 2021; Li-pińska, Seretny, 2019, 2020). W obliczu wyzwania, przed którym stanęła polska szkoła w związku z masowym napływem dzieci ukraińskich uciekających przed wojną, temat ten staje się dzisiaj ważniejszy niż kiedykolwiek, a wprowadzenie pilnych działań jest wręcz nieuniknione.

Zmiana statusu polszczyzny w szkole

Umiejętność posługiwania się językiem przedmiotowym (w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych) jest kluczowa w procesie edukacji. Dla młodego migranta przybywającego do Polski i rozpoczynającego naukę w szkole polszczyzna jest początkowo językiem obcym. W wyniku całkowitego zanurzenia w języku w trakcie całego dnia w szkole i obcowania z polszczyzną w różnych sytuacjach następuje jednak zmiana jej statusu – z języka obcego na drugi. Wpływa na to nie tylko intensywny kontakt z nowym językiem, jego kontekst nauczania (odbywa się ono

w formie naturalnej i lekcyjnej), lecz także fakt, że uczeń ma okazję poznać zarówno potoczną, jak i standardową odmianę kodu¹.

Podział kompetencji językowej na dwa obszary, tj. **podstawowe umiejętności komunikacyjne** (ang. BICS – Basic Interpersonal Communication Skills) oraz **edukacyjną biegłość/sprawność językową** (ang. CALP – Cognitive Academic Language Proficiency)², został wprowadzony pod koniec lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku przez kanadyjskiego lingwistę Jima Cumminsa, który kontynuował swoje badania przez następne kilkadziesiąt lat. Badacz postawił tezę, że podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS), które w języku ojczystym rozwijają się samoistnie, ułatwiają rozmówcy codzienną interakcję z otoczeniem. Dzięki CALP z kolei, językowi w odmianie dyskursu edukacyjnego, uczeń jest w stanie zrozumieć, analizować oraz wyrażać treści przedmiotowe/specjalistyczne. Miejscem kształtowania się tej drugiej odmiany języka jest właśnie szkoła i to ona odpowiada za przebieg nauczania, a także ma uczniom pomagać w przewyżnianiu potencjalnych trudności, które ci mogą napotkać, wynikające na przykład z różnic kulturowych.

W opinii Cumminsa dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą osiągnąć sukcesy w nauce tylko wtedy, gdy będą miały **odpowiednią kompetencję właśnie w języku szkolnej edukacji** – odpowiednią, tj. porównywalną z kompetencją ich jednojęzycznych rówieśników (Zwiers, 2008). Badania pokazują, że swobodę komunikacji można osiągnąć po 2–3 latach nauki języka. Do opanowania języka na tyle, by możliwe było swobodne uczestnictwo w prowadzonych w nim szkolnych zajęciach, potrzeba jednak dwa razy więcej czasu, tj. 5–7 lat nauki (Cummins, 2008: 71).

Specyfika języka szkolnej edukacji

Samo pojęcie „język szkolnej edukacji” jest złożone. Definiuje się je rozmaicie: jako odmianę języka, którą uczniowie posługują się w szkole, aby zdobyć nową wiedzę i umiejętności (Pamuła-Behrens, 2018: 178); narzędzie zdobywania i wykorzystywania wiedzy potrzebnej do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (A.L. Bailey, M. Heritage,

¹ Szerzej na temat charakterystyki nauczania języka polskiego jako obcego zob. Gębał, 2019; Lipińska, Seretny, 2020.

² Inne tłumaczenie tego terminu proponuje Małgorzata Pamuła-Behrens, nazywając BICS podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej, a CALP – zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego (Pamuła-Behrens, 2018). Anna Seretny tłumaczy BICS jako podstawowe umiejętności komunikacyjne, a CALP jako kognitywną akademicką biegłość językową lub edukacyjną biegłość/sprawność językową (Seretny, 2018).

Formative assessment for literacy grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum – podają za: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 4; zob. też Schleppegrell, 2004: 2); czy w końcu narzędzie komunikacji umożliwiające użytkownikom transfer wiedzy oraz jej werbalizację (Seretny, 2018: 143). Język szkolnej edukacji jest więc równocześnie, co podkreśla Mary J. Schleppegrell (2004: 2), a) przedmiotem nauczania, gdyż trzeba opanować właściwe językowi środki i umiejętnie nimi operować, b) narzędziem przekazywania wiedzy przedmiotowej oraz c) narzędziem samorealizacji umożliwiającym uczniom społeczny rozwój. Znajomość języka szkolnej edukacji umożliwia:

- wyjaśnianie pojęć abstrakcyjnych, których znaczenie trudno wytłumaczyć za pomocą ilustracji lub gestykulacji, między innymi „demokracja”, „fotosynteza”, „religia”;
- opisywanie złożonych pojęć i procesów myślowych w ramach różnych przedmiotów (w języku przedmiotowym określone struktury leksykalne są właściwe poszczególnym dziedzinom nauki; dla biologii będzie to więc na przykład „układ kostny” lub „układ anatomiczny”, dla matematyki – „całka”, „rozdzielność mnożenia względem dodawania”, a dla przedmiotów humanistycznych na przykład „analiza wiersza” lub „analiza przyczyn i skutków II wojny światowej”);
- werbalizację złożonych procesów myślowych, w tym formułowanie hipotez, porównywanie, syntezę, analizę (Zwiers, 2008: 23–27).

W zasadzie język przedmiotowy w ramach każdego przedmiotu ma swoją specyfikę, tj. właściwe tylko jemu słownictwo (tematyczne i/lub specjalistyczne), a także struktury gramatyczne (Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Seretny, 2018). Mowa tu choćby o języku matematycznym, jak i pozostałych odmianach języka używanych na innych przedmiotach ścisłych czy humanistycznych. Opanowanie języka używanego na lekcjach przedmiotów ścisłych pozwala bowiem uczniom na inne działania niż przyswojenie języka szkolnej edukacji właściwego przedmiotom humanistycznym³. Należy również podkreślić, że dzięki przyswojeniu rozmaitych odmian języka uczniowie nie tylko zyskują dostęp do treści nauczania, lecz także poznają strategie uczenia się, dzięki którym w coraz większym stopniu mogą samodzielnie zgłębiać wiedzę.

Dotąd w polskim systemie edukacji niewiele mówiło się o polszczyźnie w odmianie edukacyjnej w szkołach podstawowych i średnich. Wszystkie wymagania zawarte są w podstawie programowej z poszczególnych przedmiotów. W podstawie kryteria oceny rodzimych użytkowników języka i ich kolegów z niewystarczającą znajomością polszczyzny nie są niestety w żaden sposób sprecyzowane.

³ Jeff Zwiers wydziela przy tym, jak już wspomniano, obszar wspólny wszystkim przedmiotom. Określa go mianem języka szkolnej edukacji w odmianie ogólnej. Twierdzi, że język taki umożliwia uczniom zdobywanie wiedzy ogólnej, a także logiczne myślenie, czytanie i pisanie. Szerzej na ten temat zob. Zwiers, 2008: 77–80, 85–86.

W zakresie przedmiotów humanistycznych i nauk społecznych wśród wymaganych umiejętności językowych uczniów wymienia się między innymi:

- zadawanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi;
- opisywanie bohaterów i fabuły dzieła;
- podawanie czasu i miejsca akcji;
- wyszukiwanie najważniejszych informacji oraz słów-kluczy w tekście;
- interpretowanie danych na podstawie wysłuchanego lub przeczytanego tekstu;
- prezentowanie swoich opinii i spostrzeżeń.

Z kolei w zakresie przedmiotów ścisłych do umiejętności językowych, które uczniowie muszą zdobyć, zalicza się:

- definiowanie problemu, zagadnienia, zjawiska;
- przeprowadzanie i opisywanie przebiegu doświadczenia;
- porównywanie wniosków z obserwacji oraz doświadczeń o różnej specyfice;
- umiejętność dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych i mówienia o nich.

Na lekcjach wszystkich przedmiotów należy kształtować u ucznia każdą ze sprawności produktywnych i receptywnych. Przykłady wybranych sprawności, które powinni osiągnąć uczniowie na etapie nauki w szkole podstawowej, przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Umiejętności w zakresie używania języka przedmiotowego
z podziałem na sprawności – przykłady

Sprawności językowe	Umiejętności szczegółowe
Słuchanie	wykonywanie zadania według instrukcji; rozumienie słownych poleceń; odpowiadanie na pytania; robienie notatek po wysłuchaniu wypowiedzi
Mówienie	używanie odpowiedniego słownictwa w kontekście; dzielenie się informacjami w grupie rówieśników
Czytanie	czytanie z podziałem na role; odpowiadanie na pytania; robienie notatek; umiejętność łączenia informacji oraz myślenia przyczynowo-skutkowego
Pisanie	redagowanie zdań o różnej długości z zachowaniem zasad form i kompozycji; redakcja tekstów dostosowanych do celu, sytuacji, a także typu odbiorcy

Opracowanie własne na podstawie: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014.

W dalszej części artykułu bardziej szczegółowo zostaną omówione sprawności czytania i pisanie, gdyż to ich opanowanie jest kluczowe dla nauki w szkole.

Przykłady wyzwań edukacyjnych na drodze nabywania kompetencji w zakresie języka przedmiotowego

Różnorodność treści zawartych w podręcznikach wymaga od uczących się nie tylko umiejętności rozumienia znaczenia słów, lecz także znajomości odpowiednich strategii czytania, pisanie oraz interpretacji tekstów (Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 104). Nie jest to zadanie łatwe ze względu na kilka czynników.

Dużą trudność sprawiają uczniom treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Napisane skomplikowanym językiem, zawierają często zbyt dużą ilość informacji do przyswojenia. Ponadto do tekstów dołączane są liczne mapy, wykresy, diagramy, zdjęcia, w których zawarte są kluczowe informacje. Te dodatkowe materiały często powodują jeszcze większą dezorientację uczniów. Język nauk ścisłych, operujący uniwersalnymi symbolami, znakami i wzorami, nie piętury przed uczniami z doświadczeniem migracji takich trudności jak język przedmiotów humanistycznych.

Wyzwaniem, z którym uczniowie z doświadczeniem migracji mogą się zmierzyć na zajęciach z historii, wiedzy o społeczeństwie i geografii, może być zrozumienie zagadnień i treści wymagających wiedzy ogólnej oraz znajomości tła kulturowego. Pojęcia takie jak „sprawiedliwość”, „prawa człowieka”, „samorządność” czy „demokracja” dla uczniów pochodzących z krajów o innym ustroju politycznym mogą być abstrakcyjne, a dodatkowo, ze względu na niewystarczającą znajomość tła językowo-kulturowego, niezrozumiałe. Bariere dla takich uczniów stanowią również nierzadko odmienne przyzwyczajenia edukacyjne, gdy wartości i postawy wpajane w szkole oraz zapisane w wymaganiach edukacyjnych są różne od tych, do których uczący się byli przyzwyczajeni w swoim kraju i rodzimej kulturze. Przykładowo uczniom z azjatyckiego kręgu kulturowego może brakować umiejętności wyrażania własnego zdania i udzielania odpowiedzi na polecenia typu: „Jak myślisz, dlaczego ...”, „Wyjaśnij, jak rozumiesz pojęcie ...”, „Jak uważasz, Wyraż swoją opinię w kilku zdaniach”.

Często różnice kulturowe pojawiają się na poziomie organizacji lekcji. Ujawniają się w odmiennym sposobie prowadzenia zajęć przez nauczyciela, a także w jego innej roli w procesie nauczania. Uczniowie pochodzący z kręgu kulturowego, w którym nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także modeluje sposób postrzegania

świata⁴, nie są przyzwyczajeni do zadawania pytań czy pracy zespołowej. W efekcie praca metodą projektową czy przy włączaniu elementów aktywizujących może na początku stanowić dla tych uczniów trudność i wyzwanie. Wreszcie, treści nauczane na takich przedmiotach, jak historia, wiedza o społeczeństwie czy geografia, koncentrują się głównie na perspektywie kraju, w którym odbywają się lekcje. Wiedza ta może okazać się zbyt abstrakcyjna dla tych uczących się, którzy pochodzą z innego kontynentu; przykładem lekcja historii, podczas której omawia się okres panowania dynastii Jagiellonów, a w klasie uczą się Hindusi⁵.

Ważną częścią języka szkolnej edukacji są również polecenia (tak zwany język instrukcji) zawarte w podręcznikach szkolnych, ale też w ustnych komunikatach, które nauczyciel wypowiada podczas lekcji. Część poleceń ma charakter uniwersalny (na przykład polecenia typu: „zapisz”, „przeczytaj”, „porównaj”, „wskaz”); istnieją także polecenia typowe dla grupy przedmiotów ścisłych (polecenia typu: „oblicz”, „zmiierz”, „udowodnij, że ...” itp.) oraz specjalistyczne i charakterystyczne dla każdego z przedmiotów (między innymi dla matematyki: „udowodnij twierdzenie”; chemii: „zmiierz objętość roztworu nasyconego”, „wskaz na tablicy Mendelejewa”; dla fizyki: „przeczytaj prawo Newtona”, „oblicz tarcie kinetyczne”). Często zbyt rozbudowane i sformułowane z użyciem trudnych słów stanowią problem dla polskich, rodzimych użytkowników języka, a co dopiero dla uczniów, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym.

Działania ukierunkowane na rozwijanie sprawności językowych

Przykłady dobrych praktyk w nauczaniu języka przedmiotowego

Nauczanie czytania ze zrozumieniem treści przedmiotowych. Jak już podkreślono, wyzwaniem dla uczniów z doświadczeniem migracji są treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec (2007) jednoznacznie stwierdzają, że autorzy pomocy szkolnych mają skłonność do nadmiernej kondensacji przekazu, jego metaforyzacji, a także tworzenia go ze zdań wielokrotnie złożonych, co czyni treść jeszcze trudniejszą i bardziej skomplikowaną w odbiorze⁶. Dochodzenie do

⁴ Taki sposób nauczania jest przyjęty w Chinach.

⁵ Szerzej na temat potencjalnych trudności uczących się zob. Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 105.

⁶ Badaczki zauważyły też, że w tekstach szkolnych (ciągłych, źródłowych), poleceniach, pytańach do ćwiczeń, przypisach, a nawet podpisach pod rysunkami i schematami znajdują się różnego rodzaju usterki językowe. Są to błędy gramatyczne, składniowe, fleksyjne oraz słowotwórcze (Krzyżyk, Synowiec, 2007).

znaczenia takiego przekazu wymaga stosowania odpowiednich strategii czytania, umożliwiających nie tylko odkodowywanie znaczeń tworzących ów przekaz słów, lecz także interpretację wypowiedzi, wnioskowanie, analizę, syntezę (Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 104).

Lektura tekstów podręcznikowych stanowi dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym wyzwanie podwójne⁷. Ograniczeniem dla nich jest i brak znajomości języka, i brak wprawy w czytaniu po polsku, a czasem też, o czym już wspomniano, wiedzy, do której mogą się odwołać. By lektura była mniej uciążliwa, konieczne są pewne „działania wprowadzające”, które nie tylko wspomagają proces rozumienia, lecz także skutecznie kształtują strategie pracy z tekstem. Warto zastosować takie oto działania:

- zwrócić uczniom uwagę na budowę tekstu (na tytuł, podtytuł, podpisy pod zdjęciami, rodzaje czcionek);
- zasugerować uczniom, aby przeczytali pierwsze zdania każdego akapitu (taki zabieg często daje ogólne pojęcie o tym, jakie informacje znajdują się w poszczególnych fragmentach tekstu);
- poprosić uczniów o wypisanie słów-kluczy przy każdym z akapitów oraz o utworzenie tytułów poszczególnych akapitów tekstu (jeśli nie zostały podane w oryginalnej wersji tekstu);
- pozwolić uczniom pracować w dwu-, trzyosobowych zespołach, by mogli wspólnie wykonywać zadania (Gibbons, 2015: 153–154).

Techniką pomocną w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji jest upraszczanie tekstów podręcznikowych, czyli dostosowywanie stopnia trudności do możliwości językowych uczniów. Używanie prostszych zdań, wyróżnienie słów-kluczy, form gramatycznych i zadawanie pytań pomocniczych pomoże uczniom zrozumieć dane zagadnienie, a także zwiększy ich szanse na wzięcie aktywnego udziału w zajęciach (zob. rys. 1).

⁷ Niekiedy nawet potrójne, gdyż po lekturze na lekcji często trzeba wykonać rozmaite zadania, w tym umieć odpowiedzieć na stawiane przez nauczyciela pytania, co bez czynnej znajomości odpowiednich środków językowych nie jest możliwe.

A.

W średniowieczu zainteresowania uczonych i artystów dotyczyły głównie Boga oraz spraw wiary. Pod koniec XIV wieku we Włoszech zaczęło się to zmieniać. Twórcy coraz częściej poruszali tematy związane z życiem ziemskim **człowieka**. Taką ideę nazwano **humanizmem**, a jej zwolenników – **humanistami** (od łacińskiego słowa *humanus*, czyli „ludzki”). Ich hasłem było starożytne motto: *Człowiekiem jestem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce*. Oznacza ono, że akceptowali człowieka z jego wadami i zaletami.

W XIV i XV wieku włoscy twórcy zaczęli się bardziej interesować otaczającym ich dziedzictwem starożytnych Rzymian i Greków. Chętnie czerpano z ich dorobku – uczeni studiowali dzieła wybitnych filozofów, artyści wzorowali się na dziełach **antycznych** rzeźbiarzy i architektów. Naśladowanie starożytnych ideałów nie oznaczało odejścia od wiary chrześcijańskiej. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga był istotą godną uwagi i zachwyty. Ze względu na zainteresowanie kulturą antyczną i wzorowanie się na niej nadano nowej epoce w dziejach kultury nazwę **renesans**. Słowo to pochodzi z języka francuskiego i oznacza **odrodzenie**.

B.

W średniowieczu ludzie **interesowali** się religią i Bogiem.

Pod koniec XIV wieku we Włoszech uczeni i artyści **zaczęli** rozmawiać o człowieku i jego życiu. Dyskusje i ten sposób myślenia **nazwali humanizmem**, a ludzi – humanistami. Słowa *Człowiekiem jestem i nic, co ludzkie nie jest mi obce* **oznaczały**, że **humaniści akceptowali** człowieka z jego wadami i zaletami.

W XIV i XV wieku włoscy artyści **interesowali** się literaturą, architekturą oraz kulturą antyczną – kulturą starożytnych Rzymian i Greków. **Zaczęła** się nowa epoka – renesans (odrodzenie).

1. Co to jest humanizm?

Humanizm to

2. Gdzie i kiedy był początek renesansu?

.....

3. Czym interesowali się ludzie w epoce renesansu?

.....

Rys. 1. Tekst oryginalny z podręcznika (A) oraz propozycja jego adaptacji dla uczniów z doświadczeniem migracji (B).

Źródło: A: Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2018: 22; B: materiały własne zrealizowane w ramach projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „Inna szkoła”*, w ramach projektu Wojewody Małopolskiego (Małopolski Urząd Wojewódzki w Krakowie) *Małopolska przyjazna cudzoziemcom – wsparcie integracji i adaptacji obywateli państw trzecich*, współfinansowanego z Programu Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji. Projekt został zrealizowany w 2021 roku we współpracy z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Redagowanie treści przedmiotowych. Jedną z kluczowych umiejętności, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki szkolnej, jest tworzenie różnej długości wypowiedzi pisemnych – od jedno-, dwuzdaniowych odpowiedzi na zawarte w ćwiczeniach pytania po redagowanie wypracowań szkolnych. W polskim systemie edukacji rozwijanie sprawności pisania odbywa się głównie na przedmiocie język polski⁸. W klasie IV są to początkowo głównie formy krótkie, takie jak ogłoszenie czy zaproszenie. Następnie stopniowo wprowadzane są formy coraz dłuższe i bardziej wymagające, tj. sprawozdanie, charakterystyka czy rozprawka. Kształtowanie u uczniów umiejętności redagowania tekstów o określonej formie, długości i tematyce służy doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej, czyli umiejętności nadawania „powstającemu tekstowi właściwych cech, oddających:

- zrozumienie i właściwe ujęcie tematu (tzw. aspekt poznawczy);
- odpowiednią strukturę (schemat) tekstu (z zachowaniem ram tekstu – początku i końca, z wewnętrznym porządkiem i zaplanowaną kompozycją);
- tło pragmatyczne właściwe wzorcowi gatunkowemu (z zachowaniem celu wypowiedzi, wpisaniem weń nadawcą, odbiorcą oraz relacjami między nimi);
- określone cechy językowo-stylistyczne” (Niesporek-Szamburska, 2018: 107).

W procesie kształtowania sprawności pisania u uczniów z doświadczeniem migracji można wykorzystywać materiały edukacyjne przeznaczone dla uczniów rodzimych (np. Kłakówna, Wiatr, 2007; Kuziak, Rzepczyński, 2008; Surdej, Surdej, 2018, 2019). Pracując z takimi pomocami, należy jednak zawarte w nich zadania odpowiednio dostosowywać. Konieczne jest niekiedy uproszczenie poleceń, ograniczenie liczby przykładów, kontrolowanie ilości nowego słownictwa czy też dodanie leksykalnych ćwiczeń wprowadzających redagowanie tekstu i/lub towarzyszących kształtowaniu takiej umiejętności; innymi słowy, konieczne jest stosowanie technik pracy typowych dla nauczania cudzoziemców (zob. Seretny, Lipińska, 2005; Gębał, Miodunka, 2020). Warto też sięgnąć do adresowanych do cudzoziemców podręczników (zob. np. Ruszer, 2011; Seretny, 2016; Lipińska, Dąmbska, 2018), które, choć powstały z myślą o dorosłych, po odpowiedniej modyfikacji można z powodzeniem stosować na zajęciach ze starszymi dziećmi oraz z młodzieżą (np. Kuziak, Rzepczyński, 2008).

Odpowiednio dostosowane materiały stanowią, zdaniem Pauline Gibbons, bazę czteroetapowego procesu kształtowania sprawności pisania u uczniów z doświadczeniem migracji, na który składają się: budowanie solidnych podstaw redakcji tekstu (etap I), modelowanie i konstruowanie tekstu (etap II), konstruowanie tekstu

⁸ Inaczej na przykład niż w systemie amerykańskim, gdzie umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych kształtuje się także na innych przedmiotach (raporty/sprawozdania z doświadczenia fizycznego na przedmiotach ścisłych, eseje na naukach społecznych).

pod okiem nauczyciela (etap III) oraz samodzielna redakcja tekstu (etap IV). Celem etapu I jest przede wszystkim wprowadzenie uczniów w tematykę i/lub zainteresowanie ich tematem za pomocą zadań angażujących inne sprawności, na przykład słuchanie, mówienie czy czytanie. Na II etapie wdrażana jest określona forma wypowiedzi, zwraca się uwagę na jej budowę, cel itp. Tworzy się też wówczas tak zwany bank formy, tj. listę słów oraz zwrotów/wyrażeń, które są dla tej formy charakterystyczne i muszą/powinny być użyte w wypowiedzi. Etap ten może być połączony z ćwiczeniami przedredakcyjnymi, których celem jest utrwalenie nowo poznanego i już opanowanego słownictwa oraz struktur gramatycznych. Na tym etapie uczniowie mogą także wykonywać zadania polegające na rekonstrukcji tekstu. Do ich realizacji należy wykorzystywać formę, której redagowanie uczniowie mają opanować. Ćwiczenia modelujące stosowane na tym etapie procesu kształtowania sprawności pisania służą doskonaleniu u uczniów zdolności do rozpoznawania najważniejszych elementów poszczególnych tekstów. Znajomość tych elementów będzie niezbędna przy tworzeniu własnych prac pisemnych.

Podczas kolejnego, III etapu uczniowie pracują samodzielnie, a nauczyciel staje się kimś w rodzaju redaktora, który słucha pomysłów, podpowiada rozwiązania, sugeruje poprawki, ale niczego nie narzuca. Jest to także czas konsultacji zagadnień gramatycznych, leksykalnych oraz rozwiewania wszelkich wątpliwości uczniów, którzy starają się stworzyć własny tekst.

Etap IV to samodzielna redakcja tekstu. Uczący się piszą teksty bez pomocy nauczyciela. Dzięki wcześniejszemu przygotowaniu mają odpowiednią wiedzę, umiejętności oraz narzędzia do samodzielnej pracy (Gibbons, 2015: 119–121).

Następnie prace uczniów powinny zostać sprawdzone, błędy zaznaczone, a całość opatrzona komentarzami, sugestiami, które mogą pomóc uczącym się dokonać korekty i zredagować drugą wersję tekstu.

Inne działania

W kształtowaniu umiejętności posługiwania się językiem szkolnej edukacji ważne jest udzielanie uczniom odpowiedniego wsparcia oraz stawianie im wymagań, którym są w stanie sprostać na danym etapie edukacji. Pomimo zróżnicowanych treści oraz specyfiki poszczególnych przedmiotów szkolnych część rozwiązań dydaktycznych ma charakter uniwersalny i może być wprowadzana na każdych zajęciach. Należą do nich między innymi:

1. **Przygotowanie ćwiczeń słownikowych, które mają na celu zapamiętanie i utrwalenie nowej leksyki, a także struktur gramatycznych.** Ważne, aby nauczanie miało miejsce w kontekście – najlepiej zbliżonym do tego, z jakim uczniowie

- mogą się spotkać na zajęciach lub jaki mogą znaleźć w podręczniku. To zachęci uczących się do używania słownictwa i gramatyki⁹.
2. **Wdrażanie metod aktywizujących.** Szansa na skuteczne przyswojenie słownictwa wzrasta, gdy jego poznawanie jest połączone z działaniami aktywizującymi dotychczasową wiedzę. Możliwość porównywania znaczeń wyrazów/wyrażeń/zwrotów sprzyja lepszemu i mocniejszemu kotwiczeniu ich w pamięci. Przykładem takiego działania może być sporządzanie semantycznych map myśli. Uczniowie mogą wykonywać je w grupach, wymieniając się koncepcjami i wiadomościami.
 3. **Tworzenie list pojęć, słowniczków pojęć przedmiotowych oraz stosowanie innych narzędzi edukacyjnych służących do nauczania/utrwalania słownictwa przedmiotowego.** Karty słownikowe, notatki graficzne/wizualne (*sketchnotes*), lapbooki, *story cubes*, mapy skojarzeń, fiszki ułatwiają zapamiętanie nowych treści, które można potem utrwalić, na przykład w pracy metodą projektową lub zadaniową. W zależności od predyspozycji językowych, ale także artystycznych uczniów karty, fiszki oraz słowniczki specjalistyczne mogą przybierać różne formy i kształty¹⁰. Do tworzenia słowniczków pojęć specjalistycznych podczas nauki języka szkolnej edukacji w polskich szkołach zachęcają Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska (2018: 70–77)¹¹.
 4. **Przygotowywanie dodatkowych ćwiczeń z uwzględnieniem tła geograficzno-kulturowego.** W przypadku nauczania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym ważna jest nie tylko jakość, lecz także ilość zajęć. Czas przeznaczony na realizację danego tematu powinien być wydłużony, aby prowadzący zajęcia mogli omówić z uczniem dane dzieło literackie, ale i wyjaśnić tło, miejsce akcji i problematykę utworu. Uczący się muszą bowiem zrozumieć słowa składające się na fabułę lektury oraz inne elementy stanowiące całość dzieła.
 5. **Odwoływanie się do doświadczeń uczniów.** Na ukształtowanie charakteru i postawy dziecka mają wpływ nie tylko jego środowisko rodzinne i najbliższe otoczenie, lecz także kultura kraju, w którym dziecko wzrastało. Dlatego dobrze, jeśli prowadzący zajęcia nauczyciele mają, przynajmniej w podstawowym zakresie, wiedzę na temat państwa i języka kraju pochodzenia swojego ucznia. To pozwoli

⁹ Przykłady ćwiczeń wprowadzających nową leksykę to między innymi: łączenie definicji z nowym słowem, objaśnianie znaczeń, wybór synonimów z tekstu, tworzenie map asocjacyjnych/skojarzeniowych, ćwiczenia kategoryzujące, wyszukiwanie synonimów lub antonimów. Więcej na temat nauczania leksyki zob. Seretny, Lipińska, 2005; Gębał, Miodunka, 2020.

¹⁰ Przykładowe formy ćwiczeń można znaleźć w publikacji *Building academic vocabulary* (Marzano, Pickering, 2014).

¹¹ W swojej koncepcji nauczania nazwanej JES-PL autorki mówią o „tropieniu słówek”. W kartach używają kolorów w sposób nieprzypadkowy – chodzi o zwrócenie uwagi ucznia na dane słowo i jego lepsze zapamiętanie (zob. Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018).

nauczycielom być bardziej świadomymi różnic pomiędzy dwoma kodami i lepiej zrozumieć naturę błędów popełnianych przez uczniów; pomoże również podejmować odpowiednie działania w celu umożliwienia uczniom pokonania tych trudności.

Na zajęciach przedmiotowych pomocne może okazać się tłumaczenie pojęć specjalistycznych na język ojczysty ucznia (konsultacja znaczenia z władającym językiem ucznia kolegą, korzystanie z aplikacji do tłumaczenia lub wsparcie asystenta kulturowego/pomocy nauczyciela). Bezpośrednie tłumaczenie może ułatwić uczniowi zrozumienie tego, co się dzieje na lekcji. Ponadto na lekcjach przedmiotów ścisłych oraz humanistycznych pomocne w uczeniu języka edukacji może być:

1. **Korzystanie z materiałów audialnych, wizualnych i audiowizualnych oraz najnowszych technologii.** Na lekcjach z przedmiotów zarówno ścisłych, jak i humanistycznych podczas wprowadzania nowego materiału leksykalnego należy wykorzystywać, jeśli to tylko możliwe, materiały audialne, wizualne i audiowizualne. Dzięki doświadczeniu nauki zdalnej korzystanie z najnowszych technologii¹², tj. platform edukacyjnych i aplikacji internetowych, prezentacji multimedialnych, nagrań, różnego rodzaju filmów, stało się nieodłączną częścią zajęć w szkołach. Kontynuowanie tych działań po powrocie do nauki stacjonarnej spowoduje, że nie tylko urozmaicimy lekcję, lecz także ułatwimy nowym, nieznanym dobrze polszczyzny uczniom zrozumienie znaczeń terminów, szczególnie tych, które trudno wyjaśnić jedynie za pomocą słów.
2. **Sposób prowadzenia zajęć oraz odpowiednie formułowanie pytań i poleceń.** W edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uczniów uchodźczych, ważny jest także język oraz tempo wypowiedzi nauczyciela. Prowadzący zajęcia w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych powinien cechować się empatią i cierpliwością, pamiętać między innymi o tym, by dawać uczniom więcej czasu na sformułowanie wypowiedzi/odpowiedzi (Gibbons, 2015: 40–41).

Przykładem dobrej praktyki w zakresie doskonalenia znajomości języka instrukcji (poleceń) może być stworzenie na ścianie w sali lekcyjnej tablic z poleceniami, z którymi uczeń ma na co dzień styczność na różnych przedmiotach szkolnych, takimi jak: „przeczytaj”, „uzupełnij”, „dopasuj”, „wybierz”. Zbiór uniwersalnych poleceń uczniowie powinni mieć również w zeszycie.

¹² O korzyściach włączania najnowszych technologii na zajęciach z języka polskiego jako obcego pisano już wcześniej – zob. m.in. Bucko, Prizel-Kania (2012, 2018).

Podsumowanie

Zadaniem szkoły jest umożliwianie uczniom zdobywania wiedzy przedmiotowej, rozwijania zainteresowań, a także kształtowanie u uczniów umiejętności w zakresie efektywnego współdziałania w zespole oraz nauczanie sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Wszystkie te procesy wymagają działań o charakterze językowym, dzięki nim zaś dokonuje się osobniczy i społeczny rozwój jednostek (zob. Seretny, 2018: 141).

Język szkolnej edukacji to język przedmiotowy; pomaga uczniom zdobyć i wykorzystać wiedzę potrzebną do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Jest narzędziem komunikacji pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację, a w efekcie osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (Schlepppegrell, 2004; Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018).

Dyskusja nad językiem szkolnej edukacji i jego specyfiką, zapoczątkowana pracami Cumminsa, umożliwiła nadanie należytej rangi nauczaniu języka przedmiotowego, który jest ilościowo i jakościowo różny od języka codziennej komunikacji. Dowiedziono także, że znajomość języka przedmiotowego umożliwia uczniom osiągnięcie dobrych wyników w nauce.

Język szkolnej edukacji ma różne oblicza, a jego znajomości nie można utożsamiać ze znajomością specjalistycznego słownictwa czy określonych struktur gramatycznych, lecz przede wszystkim z opanowaniem umiejętności takich jak:

- zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, opowiadanie historii, opisywanie bohaterów i fabuły dzieła, porównywanie tekstów lub wyszukiwanie najważniejszych słów-kluczy (przedmioty humanistyczne);
- analizowanie działań matematycznych, porównywanie liczb i ułamków, tworzenie kształtów i brył geometrycznych (matematyka);
- porównywanie wniosków z obserwacji, relacjonowanie przebiegu działań matematycznych/przebiegu doświadczeń, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, definiowanie problemów i zjawisk (przedmioty ścisłe).

Pomimo że treści oraz specyfika poszczególnych przedmiotów szkolnych są różnicowane, część rozwiązań dydaktycznych ma charakter na tyle uniwersalny, że mogą one być stosowane w nauczaniu języka szkolnej edukacji na wszystkich lekcjach, nie tylko na języku polskim. Do takich rozwiązań należą między innymi:

- adaptowanie tekstów podręcznikowych, dostosowywanie ich do możliwości językowych uczniów czy strategia budowania rusztowań;
- przygotowywanie dodatkowych ćwiczeń ułatwiających zrozumienie tekstów podręcznikowych;
- osadzanie działań w zrozumiałym dla uczniów kontekście;

- odpowiednie formułowanie poleceń i pytań, skłaniające uczniów do mówienia;
- korzystanie z materiałów wizualnych, audialnych i audiowizualnych;
- tworzenie list słów o wysokiej frekwencji, słowników pojęć przedmiotowych, a także korzystanie z innych narzędzi edukacyjnych ułatwiających naukę/utrwalanie słownictwa przedmiotowego;
- praca metodami zadaniową oraz projektową;
- wdrażanie metod aktywizujących;
- korzystanie z nowoczesnych technologii.

Niezwykle ważna w procesie nauczania dzieci z doświadczeniem migracji jest postawa nauczyciela. Powinien on mądrze wspierać uczniów, doceniać każdą próbę ich odpowiedzi, stawiać im wymagania odpowiednie do ich umiejętności i możliwości, mieć świadomość ich biografii językowej i przeszłości edukacyjnej. Dobrze byłoby więc, gdyby nauczyciele przedmiotowi poza kompetencjami merytorycznymi, pedagogicznymi, dydaktycznymi mogli legitymować się w pewnym zakresie kompetencjami glottodydaktycznymi i międzykulturowymi (zob. Białek, Jarmuż, Ośko, 2015), gdyż to one ułatwią nauczycielom pracę w polskich szkołach, które na naszych oczach stają się coraz bardziej wielojęzyczne i wielokulturowe.

Bibliografia

- Białek K., Jarmuż M., Ośko K., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, ORE, Warszawa.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2012, *Wędrówki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 50–55.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2018, *Edukacja polonistyczna „online” – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego)*, „Roczniki Humanistyczne”, T. 66, z. 10: *Glottodydaktyka*, s. 7–23, <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2018.66.10-1>.
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, w: *Encyclopedia of language and education*, eds. N. Hornberger, vol. 2: *Literacy*, 2nd ed., Springer Science, Business Media LLC, New York, s. 71–83, https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.
- Gębal P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego: podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Warszawa.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.

- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa.
- Gibbons P., 2015, *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*, 2nd ed., Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Gottlieb M., Ernst-Slavit G., 2014, *Academic language in diverse classrooms: Definitions and contexts*, Corwin Press Publisher, Thousand Oaks, California.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., 2007, *Nowa sztuka pisania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2007, *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*, Rada Języka Polskiego, <https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1358-podrcznik-szkolny-pomoc-czy-przeszkoda-w-opanowaniu-przez-uczniow-wiedzy-i-umiejtnci-dr-danuta-krzyyk-prof-helena-synowiec> [dostęp: 22.11.2022].
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2008, *Jak pisać?*, Wydawnictwo Szkolne PWN–Wydawnictwo Park, Warszawa–Bielsko-Biała.
- Lipińska E., Dąbska G., 2018, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E[|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10, pobrano z: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/fnfcyg/jows-4-2019-online-calosc-0.pdf [22.11.2022].
- Lipińska E., Seretny A., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 5, red. E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 15–34.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria”, nr 2, s. 69–80.
- Marzano R., Pickering D., 2014, *Building academic vocabulary*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna: pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 101–119, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9709> [22.11.2022].
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., 2018, *Wczoraj i dziś 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.

- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 171–186, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9714> [22.11.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10, pobrano z: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/fvx8gf/jows-2-2018-internet-0.pdf [22.11.2022].
- Ruszer A., 2011, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*, Universitas, Kraków.
- Schleppegrell M.J., 2004, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Prolog, Kraków.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 139–156, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9712> [22.11.2022].
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 113–140.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Surdej A., Surdej B., 2018, *Ćwiczenia redakcyjne 4–6. Język polski. Szkoła podstawowa*, cz. 1, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Surdej A., Surdej B., 2019, *Ćwiczenia redakcyjne 7–8. Język polski. Szkoła podstawowa*, cz. 2, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, w: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w Polsce*, red. I. Janowska, P.E. Gębał, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 245–258.
- Zwiers J., 2008, *Building academic language. Essential practices for content classrooms*, Jossey-Bass, San Francisco.

Anna Mikulska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka filologii polskiej (specjalność: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego) na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W 2022 roku obroniła pracę doktorską dotyczącą procesu nabywania polszczyzny przez chińskich uczniów, napisaną pod opieką dr hab. Anny Seretny, prof. UJ. Stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej (2021–2022). Jej zainteresowania

naukowe obejmują nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego dzieci oraz młodzieży z doświadczeniem migracji. Autorka kilku artykułów naukowych. Współpracuje między innymi z Zespołem Obsługi Placówek Oświatowych w gminie Lesznowola, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE) oraz amerykańską szkołą PS 34 im. Olivera Perry'ego w Nowym Jorku.

Anna Mikulska – PhD in linguistics, is a graduate of Polish philology, the Jagiellonian University in Krakow, specializing in teaching Polish as a foreign and second language. In June 2022, she defended her doctoral dissertation on the process of acquiring Polish by Chinese students, written under the supervision of Anna Seretny, PhD, ScD. A Kosciuszko Foundation scholar (2021–2022). Her research interests include teaching Polish as a foreign and a second language to children and teenagers with migrant experience. Author of several scholarly articles. She cooperates, among others, with the auxiliary educational services centre (ZOPO) in the Lesznowola commune (nearby Warsaw), the Centre for Education Development (ORE) in Warsaw, and with PS 34 Oliver H. Perry Elementary School in New York.