



Beata Katarzyna Jędryka

<https://orcid.org/0000-0002-1446-8910>

e-mail: beata.jedryka@uw.edu.pl

Uniwersytet Warszawski

Nauczanie języka polskiego jako obcego w edukacji wczesnoszkolnej na przykładzie uczniów uchodźców z Ukrainy – zarys problematyki

Teaching Polish as a Foreign Language in Early
Childhood Education on the Example of Ukrainian
Refugee Pupils. Outline of the Issue

KEYWORDS ABSTRACT

Polish as a foreign
language, second
language, language
of school education,
early childhood
education, pupils
with migration
experience, refugees
from Ukraine

The aim of this article is to introduce issues related to the education of refugee pupils from Ukraine in early childhood education in Poland. The context for the considerations is teaching Polish as a foreign language, which is something new for teachers of younger primary school grades. The text is theoretical in nature, but it uses the latest open statistical data on pupils with the experience of migration resulting from the war in Ukraine, showing the scope of the issue in question. An important part of the article is the indication of the glottodidactic competences that should be a feature of those who teach Polish as a foreign/second language to pupils in grades 1–3. It is an attempt to describe the didactic and content-related skills which, if used appropriately by the teacher, will be able to support the student in achieving the linguistic proficiency needed not only for peer contacts, but also for learning in Polish in the first and subsequent stages of education. Competences in teaching Polish as a non-primary linguistic code were developed on the basis of two sources of information: as a result of training courses attended by early childhood teachers working with students with migration experience, and the personal teaching experience of the author of the article.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

język polski
jako język obcy,
język drugi,
język edukacji
szkolnej, edukacja
wczesnoszkolna,
uczeń
z doświadczeniem
migracji, uchodźcy
z Ukrainy

Celem artykułu jest przybliżenie zagadnień związanych z kształceniem uczniów uchodźców z Ukrainy w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce. Kontekstem rozważań jest nauczanie języka polskiego jako obcego, co w przypadku nauczycieli klas młodszych szkoły podstawowej jest czymś nowym. Tekst ma charakter teoretyczny, ale wykorzystuje najnowsze otwarte dane statystyczne dotyczące uczniów z doświadczeniem migracji będącej wynikiem wojny na Ukrainie, ukazujące zakres podejmowanej problematyki. Istotną częścią artykułu jest wskazanie polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych, którymi powinni dysponować pedagodzy nauczający języka polskiego jako obcego/ drugiego uczniów w klasach I–III. Jest to próba opisanie umiejętności dydaktycznych i merytorycznych, które, odpowiednio wykorzystane przez nauczyciela, będą mogły wspomóc ucznia w osiągnięciu biegłości językowej, potrzebnej mu nie tylko do kontaktów rówieśniczych, ale także do nauki w języku polskim w pierwszym oraz w kolejnych etapach edukacji. Kompetencje w zakresie nauczania polszczyzny jako nieprymarnego kodu językowego zostały opracowane na podstawie dwóch źródeł informacji: w wyniku szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele wczesnoszkolni pracujący z uczniami z doświadczeniem migracji oraz osobistych doświadczeń dydaktycznych autorki artykułu.

Wprowadzenie

Problematyka nauczania przedszkolaków oraz uczniów z doświadczeniem migracji (UDM) nie jest nowym zagadnieniem w obszarze zainteresowań pedagogiki, logopedii, psychologii, psycholingwistyki oraz językoznawstwa polonistycznego. Już w 2001 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) wprowadziło pierwsze rozwiązania prawne dotyczące procesu nauczania tej grupy uczniów (Rozporządzenie..., 2001)¹, a kwestia małych obcokrajowców uczących się w polskich placówkach edukacyjnych była sygnalizowana nie tylko przez badaczy, ale także przez samych nauczycieli (Gębal i Majcher-Legawiec, 2017; Jędryka, 2015d; Krasuska-Betiuk i Kotarba, 2017; Pamuła-Behrens i Szymańska 2018a; Szybura, 2016). Mimo to środowiska związane ze szkolnictwem, także te odpowiedzialne za organizację dydaktyki, traktowały ją marginalnie.

Wzmożona emigracja ekonomiczna do Polski, szczególnie mieszkańców Europy Wschodniej oraz niektórych krajów azjatyckich, np. Wietnamu czy Chin,

¹ Pierwsza wzmianka prawna dotycząca nauki UDM została umieszczona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 1993 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób niebędących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności za naukę i opiekę w szkołach oraz placówkach publicznych (Rozporządzenie..., 1993).

spowodowała, że temat ten stale powracał. Jednak głośniejsze zaczęto mówić o nim po ogłoszeniu raportu Najwyższej Izby Kontroli, który dotyczył kondycji kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji oraz uczniów powracających z emigracji w polskim systemie oświaty (NIK, 2020). Dokument ten jasno wskazywał uchybienia z zakresu dydaktyki oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego UDM, jednak oprócz ogólnych zaleceń nie proponował rozwiązań systemowych oraz narzędzi je wspierających, które należałoby wprowadzić w szkołach, gdzie uczą się dzieci cudzoziemskie mające słabe kompetencje językowe w zakresie polszczyzny. Wyżej wspomniany raport spowodował, że wśród badaczy znaleźli się tacy, którzy zaczęli głębiej przyglądać się sytuacji UDM w szkole, patrząc na nią z perspektywy ucznia oraz rodzica, a nie nauczyciela lub pracownika administracji szkolnej (np. Jędryka, 2021).

Temat kształcenia UDM powrócił wraz z chwilą agresji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, kiedy w szkołach z dnia na dzień zaczęli masowo pojawiać się ukraińscy uczniowie nieznający języka polskiego oraz realiów polskiej edukacji (Jędryka, 2022). Placówki pod względem logistycznym nie były przygotowane na to, aby przyjąć dodatkowo nowych uczniów. Większość nauczycieli i nauczycielek nie miało odpowiednich kompetencji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO), a tym bardziej materiałów dydaktycznych, z których mogliby korzystać w trakcie zajęć lekcyjnych. Organy prowadzące szkoły oraz dyrektorzy byli zasypywani pytaniami, kto ma pracować z nowymi uczniami i jakimi metodami, szczególnie w oddziałach przygotowawczych, które zaczęto tworzyć na terenie całego kraju. Niepokoje nauczycieli należy uznać za słuszne, ponieważ przepisy dotyczące kwalifikacji osób realizujących kształcenie UDM są wadliwe. Według rozporządzenia MEN z 2020 roku osoby te nie muszą mieć ukończonych studiów – dziennych lub podyplomowych z zakresu głotodydaktyki polonistycznej. Lekcje, podczas których odbywa się nauka polszczyzny w klasach I–III, mogą być prowadzone przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczycieli języka polskiego. W klasach wyższych IV–VIII oraz w szkołach ponadpodstawowych zajęcia prowadzi poloniści (Rozporządzenie..., 2017). W trudnej sytuacji dydaktycznej znaleźli się także nauczyciele języków obcych oraz poszczególnych przedmiotów. Przepisy oświatowe nie wymagają od żadnego z nich umiejętności nauczania JPJO, które mają zasadnicze znaczenie w pracy z UDM na każdym etapie edukacji.

Obecnie wśród UDM, którzy uczą się w polskich szkołach, dominują uchodźcy wojenni z Ukrainy. Ich struktura pod względem liczebności zmienia się. W porównaniu z dniem 4 kwietnia 2022 roku jest ich o 13% więcej (Jędryka, 2022). Według najnowszych danych udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN), na dzień 13 lutego 2023 roku w gronie uczniów mamy 187 973 osoby pochodzące z Ukrainy, które przyjechały do Polski po 24 lutego 2022 roku (MEiN, 2023). W kwestii uczniów pochodzenia ukraińskiego trzeba przypomnieć, że w 2020 roku

do placówek edukacyjnych w Polsce uczęszczało ich 30 777 (NIK, 2020), co stanowiło 16% obecnej liczby. Należy cały czas pamiętać, że w polskim systemie edukacji są także UDM pochodzenia ukraińskiego niemający statusu uchodźcy oraz uczniowie reprezentujący inne narodowości, o których ostatnio mówi się rzadziej.

Celem niniejszego artykułu jest zobrazowanie skali kształcenia małych uchodźców z Ukrainy w klasach I–III oraz próba wskazania polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy pracują z uczniami niepolskiego pochodzenia o zróżnicowanym poziomie znajomości polszczyzny. Opracowując niniejszy tekst, myślało o pedagogach już prowadzących zajęcia z UDM zarówno w oddziałach przygotowawczych, jak i podczas standardowych zajęć z JPJO przyznanych uczniom Rozporządzeniem MEiN z dnia 21 marca 2022 roku (Rozporządzenie..., 2022). Celowość poruszenia tego nietatwego moim zdaniem zagadnienia wynika przede wszystkim z potrzeb sygnalizowanych przez samych nauczycieli na licznych szkoleniach oraz forach społecznościowych dotyczących UDM oraz nauczania polskiego obcokrajowców.

Trzeba zaznaczyć, że kształcenie z zakresu glottodydaktyki polonistycznej na wyższych uczelniach jest przygotowane głównie dla osób, które planują swoją przyszłość jako lektorzy JPJO uczący osoby dorosłe. Dydaktyka polszczyzny na zajęciach w szkole wymaga innych założeń metodycznych z racji zróżnicowanego wieku uczniów oraz celu nauki, nowego kodu językowego, który nie będzie służył wyłącznie do komunikacji – tu mam na myśli znajomości języka ogólnego – ale przede wszystkim do nauki. I ten wariant polszczyzny nazywany jest językiem edukacji szkolnej (JES). Stosunkowo niedawno pojawiły się oferty skierowane do nauczycieli polonistów lub neofilologów, którzy pracują lub będą pracować z uczniami w wieku szkolnym na II lub III etapie edukacji. Niestety nie ma takich ścieżek glottodydaktycznych dla nauczycieli I etapu edukacji. Za niewystarczające należy także uznać wprowadzenie zagadnień międzykulturowych na studiach pedagogicznych, przygotowujących do pracy przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie mówi się głównie o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej nauczycieli, a zapomina się o metodyce nauczania, bez której nie można być dobrym dydaktykiem (por. Majcher-Legawiec, 2021).

Ukraińscy uczniowie z doświadczeniem migracji w klasach I–III

Każde dziecko, które przebywa na terenie Polski, będąc w wieku 7–18 lat, jest objęte obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki. Sytuacja ta dotyczy nie tylko dzieci mających polskie obywatelstwo, ale także tych, które nie mają polskiego

pochodzenia i legalnie przebywają na terenie Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie karty tymczasowego lub stałego pobytu. To samo prawo obowiązuje uczniów, którzy mają status uchodźcy.

Polska edukacja od roku boryka się z problemem kształcenia uczniów z Ukrainy, którzy pojawiają się we wszystkich typach szkół na terenie całego kraju, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Obecnie dzieci, które obejmuje edukacja wczesnoszkolna, stanowią 21% (40 313 osób) wszystkich uchodźczych ukraińskich uczniów (MEiN, 2023). Po dokładnej analizie danych widać, że liczba uczniów UDM w klasach I–III jest zmienna. Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano trzy raporty MEiN, przedstawiające stan liczebny tych uczniów na dzień 27.06.2022 r., 26.06.2022 r. oraz 13.02.2023 r. Daty te wybrano celowo, ponieważ można uznać je za reprezentatywne ze względu na organizację roku szkolnego. Pierwszą można potraktować jako wiążącą, pokazującą, ilu uczniów z Ukrainy uczyło się w II semestrze 2022 roku. Druga data obrazuje liczbę uczniów rozpoczynających naukę w I semestrze roku szkolnego 2022/2023, natomiast pod trzecią można założyć liczbę uczniów klas I–III, którzy zakończyli dydaktykę tego semestru.

Nowy rok szkolny 2022/2023 rozpoczęło ponad 5% więcej uczniów uchodźców z Ukrainy niż było ich w czerwcu 2022 roku (tab. 1). W lutym 2023 ich liczba nieznacznie zmniejszyła się. Należy przypuszczać, że ma to związek z migracją dzieci i ich opiekunów do innych krajów lub z powrotem na teren Ukrainy.

Tabela 1. Liczba uczniów uchodźców z Ukrainy uczęszczających do klas I–III w 2022 oraz 2023 roku

Data	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Suma
27.06.2022	13 104	12 181	13 080	38 365
26.09.2022	12 941	13 254	14 233	40 428
13.02.2023	13 530	12 824	13 959	40 313

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej uczniów klas I–III jest obecnych w pięciu województwach: mazowieckim (6893 – 17%), śląskim (4559 – 11%), wielkopolskim (4260 – 10,5%), dolnośląskim (4212 – 10%) oraz małopolskim (3610 – 9%). Najmniej z nich – 596 uczy się w województwie świętokrzyskim. Dane z 13 lutego 2023 roku są zbliżone do wartości z czerwca 2022 r. Takie rozmieszczenie uczniów nie powinno dziwić, ponieważ to właśnie na tych obszarach mieszka najwięcej uchodźców z Ukrainy, którzy wybierają miejsca z większym dostępem do rynku pracy oraz większymi możliwościami

uzyskania szybkiej pomocy od lokalnych władz samorządowych oraz organizacji pozarządowych.

Uczniowie niebędący polskimi obywatelami mają prawo do nauki JPJO. Tu jednak trzeba zaznaczyć, że ustawodawca wobec UDM stosuje różne rozwiązania legislacyjne dotyczące choćby wymiaru tygodniowego liczby godzin JPJO oraz godzin wyrównawczych. Dla uczniów uchodźców z Ukrainy przewidziano minimalnie 6 godzin JPJO oraz mogą oni mieć więcej niż 5 godzin zajęć wyrównawczych (Ustawa..., 2022), natomiast dla pozostałych UDM wymiar dodatkowych zajęć zarówno z JPJO, jak i wyrównawczych nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo (Rozporządzenie..., 2017). Od roku szkolnego 2022/2023 wszyscy UDM, którzy nie znają polszczyzny albo znają ją w stopniu niewystarczającym, mogą korzystać z dodatkowych bezpłatnych zajęć językowych nie dłużej niż przez okres 24 miesięcy².

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej a dydaktyka JPJO

O kształceniu nauczycieli JPJO pisano niejednokrotnie (np. Dubisz i Jędryka 2013; Gębał, 2008, 2013, 2018), jednak patrzone na nich bardziej jak na lektora języka obcego niż nauczyciela pracującego w polskim systemie edukacji, prowadzącego zajęcia językowe ujęte w planie dla uczniów poszczególnych klas. Na podstawie obserwacji, badań oraz własnych doświadczeń dydaktycznych uważam, że lektor oraz nauczyciel szkolny są dwoma odrębnymi profesjami, wymagającymi odmiennego przygotowania pedagogicznego oraz glottodydaktycznego, o czym z punktu widzenia pedeutologii nie wspomina w swoich pracach Przemysław Gębał. Nie rozgranicza on tych dwóch typów nauczycieli, a w obecnej rzeczywistości glottodydaktycznej jest to konieczne ze względu na to, w jakim celu uczący się nabywa kompetencji w nowym kodzie językowym. Ta sytuacja prawdopodobnie jest związana z tym, że pierwszymi osobami uczącymi się JPJO byli dorośli. Dydaktyka polszczyzny dzieci i młodzieży dotyczyła pierwotnie jej użytkowników poza granicami naszego kraju, gdzie nauczano polszczyzny jako języka odziedziczonego. Natomiast wraz z pojawieniem się dzieci imigrantów ekonomicznych w polskich przedszkolach i szkołach zaczęto ją dostrzegać, jednak nie traktowano jej jako obszaru, który należy rozwijać nie tylko pod względem metodycznym, ale także pod względem preparacji i ewaluacji materiałów dydaktycznych. Dla większości glottodydaktyków było i nadal jest to normą (Miodunka, 2016). Dopiero

² Z punktu widzenia psycholingwistyki oraz glottodydaktyki polonistycznej w okresie, o którym mówi Ustawa z dnia 8 czerwca 2022 r. (Ustawa..., 2022), nie jest możliwe, aby nawet uczeń władający językiem słowiańskim opanował język polski w takim czasie jako podstawowe narzędzie do zdobywania wiedzy – język szkolnej edukacji. Oczywiście interkomprehensja jest tu pomocna, ale nie można się na niej opierać (Jędryka, 2022).

wojna rosyjsko-ukraińska i falowy przyptyw uchodźczych uczniów do polskich szkół spowodowały, że zaczęto dostrzegać, jak niewiele zrobiono dotychczas w zakresie nauczania JPJO w szkołach, a problem ten był sygnalizowany już ponad dekadę temu (np. Jędryka, 2006).

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy rozpoczęli kształcenie językowe uchodźczych UDM z Ukrainy, znaleźli się w szczególnej sytuacji dydaktycznej, ponieważ nie dysponowali wiedzą z zakresu nauczania JPJO, programami ani materiałami przeznaczonymi do nauczania tej grupy wiekowej. Dostępne opracowania metodyczne zostały przygotowane przede wszystkim pod kątem nauczania polszczyzny osób dorosłych (Seretny i Lipińska, 2005; Lipińska i Seretny, 2013; Seretny, 2015; Janowska i in., 2016; Gębal i Miodunka, 2020; Lipińska, 2023). Jediną zwartą pozycją metodyczną, która powstała z myślą o edukacji wczesnoszkolnej, była *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*, której autorkami są Małgorzata Pamuła-Behrens oraz Marta Szymańska (2018b). Nauczyciele mogli także korzystać z *Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego dzieci w wieku przedszkolnym* (autorstwa Beaty K. Jędryki, 2015c), która została dodatkowo wzbogacona o program dydaktyczny *Ja i mój świat*, karty pracy oraz scenariusze zajęć (Jędryka 2015a, 2015b; Jędryka i Stawikowska, 2020). Niestety do tej pory nie przygotowano żadnych pomocy w postaci podręczników, zeszytów ćwiczeń czy kart pracy, które przeznaczone byłyby dla uczniów klas I–III do nauki JPJO, który docelowo ma być pierwszym medium w edukacji. Oczywiście posiłkowano się materiałami opracowanymi dla szkół polonijnych, jednak nie do końca sprawdziły się one w realiach szkoły w Polsce.

Podczas warsztatów dla nauczycieli prowadzonych od marca 2022 roku ich uczestnicy jasno określali swoje potrzeby dydaktyczne z zakresu własnego warsztatu pracy. Na podstawie wypowiedzi oraz obserwacji widać, że brakuje im konkretnych polonistycznych kompetencji glottodydaktycznych związanych z planowaniem oraz samą dydaktyką. Przede wszystkim nie wiedzą, jak poprawnie skonstruować program dydaktyczny, który byłby spójny z programem kształcenia elementarnego w danej klasie. Mają problem z doбором treści edukacyjnych w obszarze poszczególnych podsystemów języka oraz ułożeniem ich w odpowiedniej kolejności tak, aby UDM mogli osiągnąć sukces edukacyjny blokowany zazwyczaj z powodu ich niskich kompetencji językowych. Trudności te wynikają z tego, że UDM będący w klasie II oraz III muszą opanować nie tylko polski zasób leksykalny adekwatny do poziomu rozwoju językowego dziecka monolingwalnego, ale także wyrównać różnice programowe. Nauczycielom brakuje umiejętności dokonywania wyboru treści minimum pod względem glottodydaktycznym. Pedagodzy mają też kłopoty z zagadnieniami czysto metodycznymi dotyczącymi głównie nauczania gramatyki języka polskiego, która na tym etapie edukacji musi odbywać się podprogowo.

Pierwsze kontakty językowe – zarys propozycji dydaktycznej

Organizacja dydaktyki JPJO uczniów klas I–III przede wszystkim na etapie pierwszych kontaktów językowych powinna przebiegać według schematu, który dobrze sprawdza się w przypadku uczniów klas starszych (Jędryka, 2022). Należy jednak podkreślić, że UDM będący w klasie II oraz III muszą przejść proces alfabetyzacji w języku polskim. Powinien on zostać przeprowadzony na słownictwie wysokofrekwencyjnym zarówno z zakresu języka ogólnego, jak i języków specjalistycznych składających się na JES. Uczniowie rozpoczynający naukę w klasie I będą przechodzili go równocześnie ze swoimi polskimi rówieśnikami. Na zajęciach językowych dla pierwszoklasistów należy bazować głównie na pamięci słownej. Trzeba pamiętać, że nauka języka dla UDM jest działaniem, które ma umożliwić im opanowanie JES, dlatego od samego początku jego elementy powinny być jednym z komponentów treści edukacyjnych i tak samo ważne, jak zagadnienia gramatyczne, leksykalne oraz realioznawcze.

Podczas spotkań nauczyciele sygnalizowali, że trudno jest im przygotować „startowy” pakiet umiejętności językowych, którymi powinni dysponować UDM. Ten etap nauki można nazwać wdrożeniem językowym, które powinno charakteryzować się dużą przydatnością komunikacyjną w kontaktach rówieśniczych i edukacyjnych. Te pierwsze wymagają opanowania podstaw języka ogólnego, natomiast te drugie elementów językowych związanych z aktywnościami na lekcji. Dlatego też ważnym krokiem jest wyznaczenie wąskich zakresów tematycznych w obu odmianach polszczyzny, które należy wypełnić odpowiednimi leksemami adekwatnymi do wieku oraz potrzeb językowych ucznia, realizującymi konkretne sytuacje komunikacyjne. Można tu wykorzystać już opracowany katalog dla uczniów starszych, o którym wspomniano wyżej.

Wdrożenie językowe powinno trwać 40 godzin lekcyjnych. Jest to możliwe z punktu widzenia dydaktyki tylko na tym etapie, ponieważ uczniowie władający językiem słowiańskim (ukraińskim czy rosyjskim) mogą nieświadomie wykorzystywać interkomprehensję w odkodowywaniu polszczyzny. W kolejnych krokach jest trudniej, dlatego też należy sięgać po rozwiązania dydaktyczne właściwe zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*), czyli poznawanie treści przedmiotowych oraz uczenie się języka obcego, w którym odbywa się ich przyswajanie. W tej konwencji powinna odbywać się nauka JPJO w klasach I–III, ponieważ UDM poznają wówczas JES. Dlatego też konieczne jest opracowanie list wyrazowych właściwych dla edukacji: polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej oraz wychowania fizycznego. Następnie należy dokonać analizy treści dydaktycznych tych obszarów pod kątem struktur gramatycznych i uporządkować je nie tylko pod względem frekwencyjności, ale także przynależności do konkretnego podsystemu języka. Dzięki temu będzie można opracować wstępny program kształcenia UDM w zakresie polszczyzny.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że na potrzeby dydaktyki JPJO w edukacji wczesnoszkolnej należy opracować dwa modele kształcenia. Pierwszy z nich dotyczy przygotowania zawodowego nauczycieli, którym powierzana jest dydaktyka JPJO na tym etapie edukacji, natomiast drugi model powinien być szczegółowym planem nauczania języka uczniów w klasach I–III. Przyszli nauczyciele powinni uczestniczyć nie tylko w zajęciach poświęconych zagadnieniom międzykulturowym, ale także w blokach zajęć z zakresu metodyki nauczania JPJO oraz JES. Uczelniom kształcącym pedagogów byłoby łatwiej opracować nowe programy studiów, gdyby w podstawie programowej wyodrębniono zagadnienia związane z nauką JPJO lub przygotowano odrębny dokument jasno wskazujący treści dydaktyczne oraz umiejętności w zakresie poszczególnych podsystemów JPJO dla każdego etapu edukacji. Oczywiście powinien uwzględniać on specyfikę uwarunkowań kształcenia językowego w obszarze polszczyzny, która docelowo ma być narzędziem zdobywania wiedzy. Dokument ten mógłby stanowić podstawę przygotowania programów nauczania polszczyzny w warunkach szkolnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, która charakteryzuje się integracją treści kształcenia. Należy wziąć pod uwagę to, że programy te nie powinny być wyłącznie katalogami poszczególnych elementów językowych, tak jak ma to miejsce w wypadku JPJO dla osób dorosłych (por. Janowska i in., 2016). Powinny to być szczegółowe opisy wraz z sugerowanym układem konkretnych treści gramatycznych, leksykalnych oraz kulturowych z uwzględnieniem specjalistycznych odmian języka właściwych JES. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz poloniści uczący JPJO w klasach I–III powinni otrzymać jasny przekaz, jakiej polszczyzny w zakresie poszczególnych jej odmian specjalistycznych na potrzeby szkoły mają nauczać podczas zajęć.

Bibliografia

- Dubisz, S. i Jędryka, B.K. (2013). Profil kształcenia glottodydaktycznego przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego (na podstawie wypowiedzi słuchaczy studiów podyplomowych). W: J. Mazur, A. Małyska i K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych* (t. 1, s. 49–56). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gębał, P.E. (2008). Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych. W: W.T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (s. 463–471). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gębał, P.E. (2013). *Modele kształcenia nauczycieli języków w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Księgarnia Akademicka.

- Gębal, P.E. (2018). *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Księgarnia Akademicka.
- Gębal, P.E. i Majcher-Legawiec, U. (2017). W stronę inkluzji uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Nauczanie języka polskiego jako drugiego w świetle rozwoju glottodydaktyki i glottopedagogiki międzykulturowej. W: A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko i J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja w warunkach wielokulturowości. Konteksty społeczno-metodyczne* (s. 188–213). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Gębal, P.E. i Miodunka, W.T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A. i Turek, A. (2016). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Księgarnia Akademicka.
- Jędryka, B.K. (2006). Status języka polskiego jako drugiego oraz obcego w polskiej szkole. *Poradnik Językowy*, 10, 42–54.
- Jędryka, B.K. (2015a). *Ja i mój świat. Karty pracy do nauki języka polskiego jako obcego drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015b). *Ja i mój świat. Program nauczania języka polskiego jako obcego drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015c). *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2015d). Potrzeby nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących z dziećmi imigrantów – w poszukiwaniu rozwiązań. W: S. Dubisz i U. Sajkowska (red.), *Język polski jako drugi kod komunikacyjny w Polsce* (s. 51–61). Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Jędryka, B.K. (2021). *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jędryka, B.K. (2022). Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 29–46.
- Jędryka, B.K. i Stawikowska A. (2020). *Ja i mój świat. Scenariusze zajęć dydaktycznych z języka polskiego jako obcego drugiego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”.
- Krasuska-Betiuk, M. i Kotarba, M. (2017). Edukacja językowa dzieci imigrantów. Perspektywa glottodydaktyki interkulturowej. W: U. Markowska-Manista i B. Pasamoniak (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa pedagogiczno-psychologiczna* (t. 2, s. 70–94). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lipińska, E. (2023). *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*. Universitas.
- Lipińska, E. i Seretny, A. (2013). *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego drugiego*. Księgarnia Akademicka.
- Majcher-Legawiec, U. (2021). Kompetencje nauczycieli w dobie migracji i przemian społeczno-kulturowych. W: A. Seretny i E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy* (s. 171–195). Universitas.

- MEiN [Ministerstwo Edukacji i Nauki] (2022), *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty*. Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/institution/165,ministerstwo-edukacji-i-nauki>
- MEiN [Ministerstwo Edukacji i Nauki]. (2023). *Uczniowie uchodźcy z Ukrainy w podziale na typy szkół, klasy i powiaty*. Otwarte dane. <https://dane.gov.pl/pl/institution/165,ministerstwo-edukacji-i-nauki>
- Miodunka, W.T. (2016). *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Księgarnia Akademicka.
- NIK. (2020, 8 września). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemskich*. Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html>
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018a). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2, 5–10
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. (2018b). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL. Matematyka*. JES-PL.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 1993 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania do szkół i placówek publicznych osób niebędących obywatelami polskimi oraz zasad odpłatności za naukę i opiekę w szkołach oraz placówkach publicznych. Dz. U. 1993, nr 88, poz. 409. (1993). (Polska)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 roku w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek. Dz. U. 2001, nr 131, poz. 1458. (2001). (Polska)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz. U. 2017, poz. 1655. (2017). (Polska)
- 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. (2022). (Polska)
- Seretny, A. (2015). *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A. i Lipińska, W. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego*. Universitas.
- Szybura, A. (2016). Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 112–117.
- Ustawa 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. (2022). (Polska)