

Kinga Łoś*

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0003-2777-0622

UMIĘTNOŚĆ PISANIA W JĘZYKU POLSKIM JAKO DRUGIM U UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKIEJ SZKOLE – KONTEKST I PRZEGLĄD TEORETYCZNY

Celem artykułu jest przegląd literatury oraz zidentyfikowanie wyzwań związanych z rozwijaniem umiejętności pisania w języku polskim u uczniów z doświadczeniem migracji na etapie szkoły ponadpodstawowej. W pierwszej części artykułu przedstawiono skalę i dynamikę migracyjną w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu szkolnego. Następnie omawiane są podstawowe kategorie teoretyczne takie jak: język polski jako drugi, język edukacji szkolnej (JES) i model BICS/CALP, który według J. Cummins'a podkreśla wysokie wymagania językowe, jakie stawia JES również w zakresie pisania. Kolejne sekcje syntetyzują dotychczasowe ustalenia literatury na temat pisania oraz trudności pisarskich uczniów z doświadczeniem migracji. Artykuł kończy się rekomendacjami praktycznymi dla dydaktyków i badaczy przedmiotu; także postulatami dalszych prac badawczych nad opracowaniem efektywnych rozwiązań dydaktycznych i systemowych.

Słowa kluczowe: migracje, umiejętność pisania, rozwój umiejętności pisania, język polski jako drugi język, język edukacji szkolnej, uczniowie z doświadczeniem migracji, tło migracyjne

WSTĘP

W ostatnich latach polskie szkoły, w tym także te ponadpodstawowe, stały się miejscem dynamicznie rosnącej wielojęzyczności. Zjawisko to nasiliło się po 2022 roku, gdy do systemu edukacji włączyła się duża grupa uczennic i uczniów z Ukrainy. Choć podstawowe umiejętności komunikacyjne w języku polskim wielu z nich opanowuje stosunkowo szybko, rozwijanie sprawności pisania – szczególnie w wymagającym poznawczo języku edukacji szkolnej – pozostaje wyzwaniem zarówno dla uczniów z doświadczeniem migracji, jak i ich nauczycieli. Artykuł podejmuje to zagadnienie z dwóch perspektyw. Po pierwsze, syntetyzuje

* Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, e-mail: kinga.los@doktorant.up.krakow.pl

aktualne dane migracyjne oraz ramy prawno-organizacyjne kształcenia cudzoziemców, ukazując skalę i tempo zmian, którym musi sprostać polski system oświaty. Po drugie, osadza problem w szerokim kontekście teoretycznym: omawia pojęcia języka polskiego jako drugiego i języka edukacji szkolnej (JES), przywołując model BICS/CALP Jima Cummins'a, aby ukazać specyfikę pisania jako kompetencji wysokiego rzędu.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu zidentyfikowano kluczowe bariery rozwoju kompetencji tekstotwórczej – od interferencji międzyjęzykowej i różnic gatunkowych po deficyty w materiałach dydaktycznych. Końcowa część artykułu zawiera rekomendacje systemowe i metodyczne: postulaty modyfikacji podstaw programowych, wcześniejszej i wielowymiarowej diagnozy potrzeb ucznia, zintegrowanego nauczania języka i treści przedmiotowych oraz profesjonalizacji wsparcia nauczycieli. Całość stanowi przeglądowy kompas dla badaczy, decydentów i praktyków, wskazując kierunki niezbędnych działań, by szkoła mogła stać się miejscem rzeczywistej inkluzji, a nie jedynie formalnej obecności uczniów z doświadczeniem migracji.

MIGRACJE W KONTEKŚCIE UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKIEJ SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ

W ostatnich dekadach obserwuje się intensyfikację ruchów migracyjnych zarówno w wymiarze globalnym, jak i europejskim. Szacuje się, że w skali globalnej liczba osób uciekających przed prześladowaniami, konfliktami i przemocą osiągnęła niemal 122,5 mln. Około 40% z nich stanowią dzieci (UNHCR, 2024). W krajach europejskich, w tym w Polsce, osiedla się coraz więcej rodzin z doświadczeniem migracji (dalej: DM). Wojna w Ukrainie znacząco wpłynęła na te procesy w kraju, bowiem według raportów Urzędu ds. Cudzoziemców z ochrony czasowej w Polsce korzysta obecnie ponad 1 mln obywateli Ukrainy, głównie są to kobiety i dzieci. Ważne zezwolenia na pobyt w kraju posiada natomiast 1,4 mln osób. W 2024 roku wnioski o udzielenie ochrony międzynarodowej w Polsce złożyło 17 tys. cudzoziemców. Dwie najliczniejsze grupy wnioskodawców reprezentowali obywatele Ukrainy oraz Białorusi. W 2024 roku Urząd do Spraw Cudzoziemców wydał ponadto decyzje wobec 12 tys. osób (GOV, 2023, 2025). Liczba złożonych wniosków o udzielenie ochrony międzynarodowej była aż o 79% większa w porównaniu z rokiem 2023¹.

Te zmiany i tendencje demograficzne obserwujemy także w polskich szkołach. Dane zebrane przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK, 2024) pokazują, że liczba uczniów cudzoziemskich objętych kształceniem w polskim systemie oświaty wzrosła z 9610 osób w 2009 roku do 51 363 osób w 2019 roku. Najliczniejszą grupę w szkołach dla dzieci i młodzieży stanowili uczniowie z Ukrainy – 30 777 osób. W roku szkolnym 2019/2020 zajęcia dla uczniów cudzoziemców były prowadzone w 7318 szkołach. Z kolei według raportu Centrum

¹ Powyższe dane, jak wskazuje Urząd ds. Cudzoziemców, nie uwzględniają osób przebywających w Polsce w ramach ruchu bezwizowego lub na podstawie wiz.

Analiz i Badań Unii Metropolii Polskich pod koniec roku szkolnego 2021/2022, w miastach zrzeszonych, uczyło się 1,2 mln dzieci i młodzieży. Liczba ta obejmowała 19% wszystkich uczniów w Polsce (Unia Metropolii Polskich, 2022). W czerwcu 2022 roku Ukraińcy byli zdecydowanie największą grupą uczniów w miastach UMP. Stanowili oni 83% społeczności uczniów z doświadczeniem migracji² (Unia Metropolii Polskich, 2022). Znaczna część migrantów przymusowych, która przybyła do Polski w pierwszych miesiącach inwazji rosyjskiej, wyjechała do innych krajów Unii Europejskiej i świata. Niektórzy zdecydowali się powrócić do Ukrainy po odzyskaniu kontroli nad częścią terytorium kraju (nade wszystko po wycofaniu się Rosjan z okolic Kijowa). Miało to naturalnie przełożenie na sytuację z 2022 roku w polskich szkołach, w których uczyło się ponad 150 000 młodych ludzi pochodzenia ukraińskiego, znajdujących tutaj schronienie przed sytuacją wojenną. Tożsame dane upublicznione zostały także przez System Informacji Oświatowej (SIO). Według SIO w roku szkolnym 2022/2023 liczba uczących się w polskich placówkach wzrosła niemal pięciokrotnie³. Jednak od września 2024 roku, w wyniku wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci i młodzieży z Ukrainy⁴, do szkół dołączyła nowa grupa uczniów, wcześniej funkcjonująca poza polskim systemem edukacyjnym. W rezultacie zaobserwowano wzrost liczby uczennic i uczniów w kraju o więcej niż 18 tys. (Chrostowska i in., 2024). W bieżącym roku obowiązek szkolny realizuje ponad 200 tys. dzieci i młodzieży z Ukrainy, z czego 152 tys. to chłopcy i dziewczęta uciekający przed wojną, a 51 tys. to migranci, którzy przybyli do Polski przed konfliktem zbrojnym (Świdrowska i Walczak, 2025). Raporty opracowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej szczegółowo odnoszą się do wspomnianego uprzednio wzrostu uczniów z DM w polskim systemie edukacji. Wynika z nich bowiem, że największy przyrost odnotowany został właśnie w szkołach średnich – ponad 11% w 2025 roku, a więc aż 40% więcej w stosunku do poprzedniego roku szkolnego. Dane te korespondują ze statystykami SIO z lat ubiegłych, jeśli chodzi o przewagę uczniów z doświadczeniem migracji na etapie kształcenia ponadpodstawowego w polskiej szkole.

Uczniowie z DM nie są również odosobnionym zjawiskiem w kontekście lokalnym. Na podstawie ostatniego raportu Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji (dalej: OWiM) wiadomo, że w roku szkolnym 2023/2024 do krakowskich placówek oświatowych uczęszczało niespełna 20 tys. uczniów i uczennic – głównie ukraińskiego pochodzenia. Mimo że

² W artykule przyjęto posługiwanie się terminem „uczeń z doświadczeniem migracji”, który odnosić się będzie wyłącznie do dzieci i młodzieży cudzoziemskiej realizującej obowiązek szkolny w systemie polskim.

³ Dane zebrane przez SIO uwzględniają również rozłożenie terytorialne uczniów z DM. Według raportów za rok 2022/2023 – najwięcej uczniów z Ukrainy uczyło się w szkołach w: województwie mazowieckim – 23 065 tys., co stanowiło aż 17,41% wszystkich uczniów. Na drugim miejscu jest województwo śląskie – 15 415 (11,63%), a na trzecim miejscu plasuje się województwo dolnośląskie – 14 771 (11,15%). Natomiast najmniej uczniów z DM jest w województwie podlaskim – 1881, warmińsko-mazurskim – 2353 oraz świętokrzyskim – 2573.

⁴ Według postanowień ministerialnych od 1 września 2024 roku dzieci uchodźcze z Ukrainy są objęte obowiązkiem edukacyjnym w polskiej szkole (zerówka, szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa). Świadczenia 800+ i Dobry Start zostaną uzależnione od realizacji tego obowiązku. Uczniom przysługują też minimum 4 godziny dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego tygodniowo oraz pomoc asystenta międzykulturowego. W roku szkolnym 2024/2025 naukę w ukraińskim systemie online mogą kontynuować jedynie maturzyści z ukraińskich szkół ponadpodstawowych, którzy planują przystąpić do egzaminu dojrzałości w 2025 roku.

obecność dziecięcych migrantów w miejskich szkołach i przedszkolach w Krakowie przed rokiem 2022 nie była zaskoczeniem, to wyraźnie odcisnęła się na miejskim systemie szkolnictwa po wybuchu wojny w Ukrainie. Według OWiM po lutym 2022 roku odsetek dzieci i młodzieży z DM w lokalnych placówkach oświatowych nie tyle się utrzymał, ile wzrósł o niemalże 15% (Pędziwiatr i in., 2023). W kontekście krakowskich szkół ponadpodstawowych liczba uczniów z DM stanowi nieco ponad 14% z łącznej liczby 20 tys. uczniów dołączających do różnych placówek edukacyjnych (Pędziwiatr i in., 2023).

ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI W POLSKIEJ SZKOLE

Polskie regulacje prawne umożliwiają edukację dzieci cudzoziemskich, dzieci mniejszości narodowych oraz dzieci pracowników migrujących. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 roku (*Rozporządzenie MEN*, 2015, Dz.U. poz. 1202) zarówno dzieci powracające, jak i dzieci cudzoziemskie mają prawo do korzystania z dodatkowych godzin języka polskiego i zajęć wyrównawczych przez 12 miesięcy. W ramach uzupełnionego rozporządzenia z 9 września 2016 roku (*Rozporządzenie MEN*, 2016, Dz.U. poz. 1453) szkoły mają też możliwość tworzenia tzw. oddziałów przygotowawczych. W praktyce jednak, jak zauważyły polskie badaczki (Majcher-Legawiec, 2016; Pamuła-Behrens, 2018; Szybura, 2016), omawiane regulacje nie uwzględniały szczegółowych rozwiązań metodycznych, tj. podstaw programowych zaadaptowanych do potrzeb i doświadczeń edukacyjnych uczniów; czy programów nauczania skierowanych do tejże grupy. W polskiej literaturze wskazuje się ponadto, że brak rozwiązań metodycznych przekłada się na jakość nauczania języka polskiego, a tym samym wpływa na integrację uczniów z doświadczeniem migracji (Pamuła-Behrens, 2018, s. 171–186; Szybura, 2016). Urszula Majcher-Legawiec (2016, s. 112) zauważa także, że w rozporządzeniach jest mowa o konieczności nauczania języka polskiego dzieci z doświadczeniem migracyjnym, jednakże pojawia się problem terminologiczny. Nie jest określone, czy ma być to język polski rozumiany jako przedmiot szkolny, czy też jako drugi język bądź jako język edukacji szkolnej.

Wojna w Ukrainie przyczyniła się do nowelizacji i wzmocnienia wcześniejszych rozwiązań przez *Ustawę z dnia 12 marca 2022 roku o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa* (Dz.U. 2022, poz. 583). Wprowadzone przepisy są rozwinięciem już istniejących regulacji. Ich celem było ułatwienie kształcenia uczniów z Ukrainy w polskich szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Dwa lata po wprowadzeniu ostatniej nowelizacji Ministerstwo Edukacji Narodowej wyznaczyło nowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025. Wśród priorytetów znalazły się: edukacja prozdrowotna w szkole, edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna, wspieranie zdrowia psychicznego dzieci, kształtowanie myślenia analitycznego, wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych, zawodowych oraz umiejętności uczenia się przez całe życie. Przede wszystkim jednak nowe kierunki polityki oświatowej uwzględniają pracę z uczniem

z DM – w szczególności w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego. Punkt ten jest niezbędny i wyraźnie podkreśla konieczność systemowego wsparcia szkół we wszelkich działaniach: edukacyjnych, integracyjnych, (glotto)dydaktycznych oraz w dostosowaniu materiałów odpowiadających potrzebom uczniów z DM.

Niedługo po wyznaczeniu przez MEN nowych kierunków polityki oświatowej Ministerstwo podjęło również kroki związane z uszczupleniem podstawy programowej. W wyniku uprzednich prekonsultacji oraz konsultacji publicznych ze specjalistami z różnych szczebli sektora edukacyjnego zostały podpisane projekty rozporządzeń zmieniających podstawę programową kształcenia ogólnego (o ok. 20%) dla 18 przedmiotów w szkołach podstawowych (IV–VIII), ponadpodstawowych oraz branżowych. Jednymi z kluczowych motywatorów tych zmian były nadmiarowe na konkretnym etapie edukacyjnym, niemożliwe lub bardzo trudne do zrealizowania w praktyce szkolnej treści bądź zadania edukacyjne i nacisk na rozwijanie umiejętności cyfrowych. Sytuacja ta w dalszym ciągu nie uwzględnia specyficznych trudności edukacyjnych najmłodszych migrantów, dla których uszczuplenie podstawy programowej nie jest działaniem wystarczającym, a na pewno nie takim, na którym należałoby poprzestać. Uczniowie, o których mowa, zobligowani są nie tylko do znajomości podstawy programowej – włącznie ze wszelkimi kontekstami literaturoznawczymi, kulturowymi czy historycznymi – ale również do przystąpienia do egzaminu dojrzałości, którego obowiązkowymi elementami są pisemne formy wypowiedzi. Kwestia dostosowania egzaminów zewnętrznych do potrzeb tej grupy uczniowskiej wciąż pozostaje formalnie nierozwiązana. Praktycy (Tędziogolska i in., 2023) uwrażliwiają na fakt, że egzaminy powinny mieć miejsce dopiero wtedy, gdy uczeń faktycznie osiągnie poziom językowy umożliwiający swobodną komunikację i zrozumienie treści programowych ze wszystkich przedmiotów egzaminacyjnych. Szczególnie istotne są tutaj umiejętności budowania dobrych gatunkowo i jakościowo form wypowiedzi pisemnych, stanowiących sporą część kształcenia polonistycznego, zarówno dzieci polskich, jak i tych z DM.

JĘZYK POLSKI JAKO DRUGI I JAKO JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ

We współczesnej glottodydaktyce polonistycznej funkcjonuje rozróżnienie pomiędzy językiem pierwszym (ojczystym), drugim a obcym (Gębał, 2016; Miodunka, 2010). W Polsce pierwszą próbę glottodydaktycznego uściślenia terminu w kontekście nauczania języka polskiego jako drugiego podjął Władysław Miodunka. Według niego nauczanie polszczyzny jako języka drugiego używane jest w odniesieniu do dzieci imigrantów, dzieci pochodzących z mniejszości narodowych czy środowisk, w których używa się innego języka niż polskiego (Miodunka, 2010, s. 233–245). Badacz zaznacza, że początkowo w glottodydaktyce posługiwano się terminami „język obcy” i „ojczysty” – określanymi jako dwa skrajne punkty na łączącej je osi. Zdaniem Miodunki socjalizacja, akulturacja i edukacja osób z doświadczeniem migracji to czynniki, które wpłynęły na pojawienie się terminu „język drugi” w glottodydaktyce polonistycznej (2013). Przemysław Gębał (2016) podkreśla, że stworzona przez Miodunkę definicja uwzględnia propozycje terminologiczne dydaktyków francuskich, takich

jak Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca, oraz anglojęzycznych: Davida Crystala, Keith Johnson i Helen Johnson. W polskiej literaturze przedmiotu wskazuje się również, że język kraju osiedlenia staje się, w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji, zwykle językiem szkolnym (Komorowska i Krajka, 2017; Lipińska i Seretny, 2016; Seretny, 2024).

W kontekście edukacyjnym język drugi łączy zarówno codzienną komunikację, jak i zaawansowany poznawczy dyskurs edukacji szkolnej. W literaturze angielskojęzycznej oraz francuskojęzycznej używa się terminów, takich jak np. *language of schooling*, *academic language* lub *langue de scolarisation*, *langue de l'école*, *langue seconde*. W Polsce badacze glottodydaktycy odwołują się raczej do terminu „język edukacji szkolnej” (dalej: JES). Małgorzata Pamuła-Behrens wskazuje, że jest to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania oraz demonstrowania wiedzy i umiejętności (2018, s. 171–186). Mery J. Schleppegrell zwraca zaś uwagę na złożoność języka edukacji szkolnej i jego odmienną od języka codziennej komunikacji:

Dla większości dzieci rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Obejmują one używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudują wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce (Schleppegrell, 2004, s. 190).

Definicję tę można poszerzyć o perspektywę H. Feilke, który pisze, że:

Termin „język szkolny” odnosi się do co najmniej trzech różnych znaczeń terminów z zakresu dydaktyki przedmiotu, pedagogiki i lingwistyki: po pierwsze, język szkolny jest używany, gdy poszczególne języki używane w szkole jako języki nauczania są rozumiane w kontekstach wielojęzycznych. Mogą różnić się od języka używanego w domu (język rodzinny), a także od języków używanych w kontekstach rytualno-religijnych. Pod względem językowym jest to standardowa odmiana języka (-ów) używanego (-ych) jako język wykładowy. Z politycznego punktu widzenia jest to zwykle język (-i) urzędowy (-e) danego państwa. Zwykle prawo określa, jakiego języka się uczy. Z tego punktu widzenia język szkolny jest przede wszystkim zmienną, zdeterminowaną polityką językową, która odgrywa podstawową rolę w dystrybucji możliwości edukacyjnych w społeczeństwie wielojęzycznym (Feilke, 2019, s. 1, za: Szymańska, 2021, s. 77).

Anna Seretny twierdzi natomiast, że język edukacji szkolnej można traktować jako swoistą hybrydę, powstałą w wyniku przenikania się różnych języków specjalistycznych. Badaczka podkreśla szczególne znaczenie odmiany pisanej „języka edukacji szkolnej” – służącej do przekazywania treści o wysokim stopniu abstrakcji, niezbędnej w procesie kształcenia (Seretny, 2018, s. 45; 2024). Podobnego zdania jest Marta Szymańska, która podkreśla, że JES daje się zauważyć zarówno w wypowiedziach uczestników szkolnej komunikacji, a więc u uczniów i nauczycieli, jak i w podręcznikach szkolnych (Szymańska, 2021, s. 76).

Fundamentalne znaczenie w badaniach nad JES miała koncepcja Jima Cumminsa (2008). Badacz odróżnił podstawowy system komunikacji interpersonalnej (ang. *Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS) od zaawansowanego poznawczo języka dyskursu edukacyjnego (ang. *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP), odrzucając w ten sposób monolityczny charakter sprawności językowej. Cummins podkreśla, że osiągnięcie kognitywnej biegłości językowej nie jest możliwe bez nauki szkolnej (Cummins, 2008, s. 71–83; 2014, s. 3–40), co oznacza, że dzieci z DM muszą opanować język zarówno na płaszczyźnie codziennej komunikacji, jak i język edukacji szkolnej. Przy czym ten drugi sprawia dzieciom i młodzieży większą trudność. Jego zdaniem opanowanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych zajmuje uczniom z doświadczeniem migracyjnym średnio około 2 lat. Osiągnięcie biegłości kognitywnej na poziomie porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami trwa znacznie dłużej, z reguły około 5 lub 6 lat (Cummins, 2008).

Catherine E. Snow i Paola Uccelli dokonały oglądu strukturalnego języka edukacji szkolnej i wyróżniły elementy, które oddalają go od języka codziennej komunikacji, a jednocześnie przybliżają do stylu naukowego. Wśród tych elementów są:

- postawa mówiących – JES bliski jest stylowi oficjalnemu, akcentuje dystans mówiącego do odbiorcy i przekazywanych treści;
- nasycenie informacyjne tekstów – JES pojawia się zazwyczaj w tekstach dotyczących tematów abstrakcyjnych, które prezentowane są w sposób zwięzły i możliwie jednoznaczny;
- układ (kompozycja) informacji – teksty charakteryzują się specjalnym uporządkowaniem, akcentującym logikę wyводу; przeważają zdania wielokrotnie złożone [...], w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia [...]; występują także gatunki typowe dla dydaktycznej odmiany języka naukowego;
- dobór słownictwa – teksty charakteryzuje duże zróżnicowanie leksykalne, dominują w nich wyrazy abstrakcyjne, terminy specyficzne dla danej dziedziny oraz terminy ogólnoakademickie;
- kongruencja (zgodność) przedstawieniowa – w JES często używane są tzw. metafory gramatyczne, silnie związane z nominalizacją struktur składniowych, która powoduje nasycenie przekazu informacjami;
- prezentacja przekazu w oderwaniu od kontekstu (Snow i Uccelli, 2009, s. 119–120; za: Szymańska 2021, s. 77).

Język edukacji szkolnej jest więc zgoła odmienny od języka codziennej komunikacji. Ten drugi nie wykazuje żadnych specyficznych cech, które wyróżniałyby go stopniem wyspecjalizowania bądź obligowały użytkownika do wymagających poznawczo zachowań, jak ma to miejsce w JES (Bailey, 2007, s. 9). Cechy języka edukacji szkolnej dają się wyodrębnić również na poziomie składni – jak zostało przywołane za Snow i Uccelli – struktury te wpisują się w styl naukowy, są przepełnione i gęste informacyjnie, występuje też niski lub bardzo niski stopień kontekstualizacji przekazów. Wszystko to składa się na ten wymagający poznawczo twór, który w zależności od odmiany – pisanej czy mówionej – wymaga aktywowania wielu umiejętności trudnych do wykształcenia poza środowiskiem szkolnym czy akademickim, takich jak np.: procesy poznawcze, kognitywne przetwarzanie pojęć czy zjawiska typowe dla pewnych dyscyplin czy przedmiotów (Seretny, 2024; 2018, s. 143). Znajomość tak złożonego języka edukacji szkolnej będzie szczególnie istotna w budowaniu wypowiedzi pisemnych i realizacji zwłaszcza tych form gatunkowych, które stanowią obligatoryjną część podstaw

programowych i mają praktyczne przełożenie na egzaminie maturalnym⁵. Celem nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z DM powinno stać się zapewnienie takich metod i technik nauczania, by (uczący się) mogli dalej zdobywać wiedzę, rozwijać umiejętności i kompetencje związane z nauką; komunikować się w sposób skuteczny i zrozumiały w sytuacjach szkolnych (Pamuła-Behrens, 2018, s. 182) bez względu na to, czy jest to odmiana mówiona, czy pisana języka.

ZNACZENIE UMIEJĘTNOŚCI PISANIA W JĘZYKU POLSKIM JAKO DRUGIM I JĘZYKU EDUKACJI SZKOLNEJ

W literaturze przedmiotu powszechnie przyjmuje się, że pisanie jest szczególnie ważną umiejętnością komunikacyjną i odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się drugiego języka bez względu na to, czy jest to język ojczysty, drugi czy obcy (Kłakówna, 1993; Komorowska, 2011; Pamuła-Behrens i Szymańska, 2018, s. 5–10; Simin i Tavangar, 2009). Perspektywa ta jest zgodna z szerszym poglądem, według którego opanowanie języka oznacza nie tylko umiejętności mówienia i rozumienia wypowiedzi ustnych, lecz również zdolność precyzyjnego tworzenia i wyrażania myśli w formie pisemnej (Komorowska, 2011; Sharwood-Smith, 1977). W polskiej literaturze przedmiotu wskazuje się także na fakt marginalizowania w codziennej praktyce dydaktycznej pisanie, pomimo że stanowi ono wartościowy zbiór wszelakich działań językowych (Lipińska i Seretny, 2016, s. 9–14). Praktyka pisarska jest też umiejętnością trudną w nauczaniu i uczeniu się. Trudność ta polega między innymi na tym, że nie jest to umiejętność naturalna (Lipińska i Seretny, 2016, s. 9–14). Nauczyciel musi zatem nauczyć uczniów pisanie, tak jak uczył gramatyki czy słownictwa (Zajac, 2008, s. 173–184). Halina Wiśniewska zauważa, że jest to trudna do opanowania sprawność, gdyż wymaga od uczącego się przekładu własnego myślenia na ściśle znormalizowany tekst. Wymusza to jednocześnie kształtowanie umiejętności logicznego myślenia, kreatywności czy zdolności do naśladowania wzorcowych form tekstów (Wiśniewska, 2001). Zauważa się również, że pisanie może stanowić jeden z najtrafniejszych wskaźników faktycznej znajomości języka (Sharwood-Smith i Sharwood-Smith, 1977, s. 7), to właśnie bowiem w pisaniu uwidacznia się realny stopień opanowania poprawności językowej czy klarownego formułowania myśli.

Pojęcie kompetencji tekstotwórczej w polskiej literaturze przedmiotu definiowane jest np. jako:

ludzka umiejętność tworzenia i odbierania spójnego tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo [...] ukształtowane oraz ujęte w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec organizacji tekstu (Gajda, 2001, s. 225).

⁵ W *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym)* od roku szkolnego 2024/2025 wskazuje się, że zdający może zrealizować temat w wybranej przez siebie formie wypowiedzi, tj. np.: rozprawka, szkic krytyczny, przemówienie, list otwarty, artykuł, esej, pod warunkiem że będzie to wypowiedź argumentacyjna.

Tekst nie stanowi zatem tylko ciągu słów i zdań, ma charakter całkowicie zorganizowany, określony gatunkowo i odpowiedni pod kątem stylu (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 107). Dobry tekst powinien być także spójny pod względem składniowym i semantycznym, wymagana jest również poprawność językowa (Tabisz, 2006, s. 66). Podobną myśl sformułowali, wcześniej przywołani, E. Sharwood-Smith i M. Sharwood-Smith (1977), odwołując się do kategorii „tekstu” i „nie-tekstu”. Zwrócili oni uwagę na fakt, że pojedyncze zdania, pozbawione wzajemnych powiązań i spójności wywodu, nie mogą zostać nazwane pełnowartościową wypowiedzią pisemną. Inne ujęcie kompetencji tekstotwórczej zaproponowała Anna Wileczek (2015, s. 170), która definiuje ją jako sprawność w budowaniu intencjonalnych tekstów – zróżnicowanych gatunkowo i pod względem stylu oraz dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej czy potrzeb uczestników interakcji językowej. Z kolei dla Anny Tabisz (2006, s. 64) kompetencja tekstotwórcza jest umiejętnością tworzenia spójnych, zorganizowanych, stanowiących całość informacyjną tekstów. Badacze są też zgodni co do tego, że trudno mówić o prawdziwej biegłości językowej w oderwaniu od pisania (Gaudani, 1991, s. 43; Komorowska, 2011; Pfeiffer, 2001, s. 148).

Kwestia pisania w języku drugim jest podejmowana również w podstawowych dokumentach glottodydaktycznych, takich jak: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (SWE) czy *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in., 2016). Choć w ESOKJ (Rada Europy, 2003) wyraźny nacisk kładzie się na inną umiejętność produktywną – mówienie, to wskazuje się na konieczność oceniania umiejętności tworzenia tekstów pisanych. SWE natomiast zapewniają (glotto)dydaktykom precyzyjny przekrój wymagań pisemnych, akcentując rolę pisania w systemie certyfikacji języka polskiego jako obcego (Lipińska i Seretny, 2016). Wreszcie w *Programach nauczania...* rozwijany jest aspekt wymogów związanych z tą kompetencją na każdym poziomie zaawansowania językowego. Traktuje się ją jako ważny element rozwoju pełnej kompetencji komunikacyjnej. Uwzględniona została też potrzeba opanowania bardziej zaawansowanych rejestrów polszczyzny, charakterystycznych dla środowiska szkolnego i akademickiego.

Dokumentem szczególnie ważnym w nauczaniu polonistycznym jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* obowiązująca od 2024/2025 roku (dalej: *Podstawa programowa*) dla przedmiotu język polski. Obejmuje wszystkie typy szkół ponadpodstawowych: liceum, technikum oraz szkołę branżową I i II stopnia i rozróżnia cztery kluczowe obszary: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi oraz samokształcenie. W części dotyczącej rozwijania umiejętności pisanie i kompetencji komunikacyjnych podkreśla się zwłaszcza rozwijanie świadomości językowej (gramatyka, leksyka, stylistyka) leżącej u podstaw rozumienia tekstów, wypowiadania się ustnie oraz pisemnie w różnych formach argumentowania własnych przekonań. Autorzy *Podstawy programowej*, w ślad za badaczami-glottodydaktykami, piszą, że kompetencje językowe i komunikacyjne warunkują kształcenie odbioru tekstów oraz ich tworzenie. Jeśli zaś mowa o formach tekstotwórczych, których opanowanie jest obligatoryjne dla wszystkich uczniów w polskiej szkole, wśród działań tekstowych tamże przewidziano m.in.: formy użytkowe, tj.: protokół, opinia, zażalenie; formy gatunkowe: rozprawka, referat, szkic interpretacyjny i krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne czy notatka syntezująca (2024, s. 23). Ponadto uczeń powinien umieć formułować pytania, redagować i uzasadniać swoje stanowisko, stosować etykietę językową oraz znać retoryczne zasady kompozycyjne tekstu. Większość wymienionych działań tekstotwórczych wymaga

przynajmniej bardzo dobrej znajomości polszczyzny⁶ i stosowania się do reguł rządzących językiem, co w praktyce dydaktycznej może okazać się nie lada wyzwaniem – zarówno dla młodych Ukraińców z DM, jak i ich nauczycieli, którzy z powodu niewystarczających rozwiązań systemowych zmuszeni są do szukania własnych w obrębie pisania.

Pisanie w kontekście szkolnym wiąże się z konkretnymi aktywnościami tekstotwórczymi, budowaniem kompozycji i spójności wywodu. Uczeń czy uczennica w trakcie pisania muszą czerpać z kompetencji lingwistycznych (słownictwo, gramatyka, fonia, grafia), socjolingwistycznych (np. konwencji grzecznościowych czy rejestru wypowiedzi) i pragmatycznych (np. spójność gramatyczna i logiczna tekstu) (Rada Europy, 2003), co czyni pisanie umiejętnością wieloetapową i złożoną. Gębał zauważa, że podczas tego procesu uczniowie rozwijają wiele zdolności metapoznawczych, takich jak: planowanie tekstu, szukanie źródeł, organizacja tekstu czy też autorefleksja nad tekstem i umiejętność wprowadzenia poprawek (2019). Nabycie zdolności metapoznawczych jest jednym z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się (Celce-Mercia, 1991). Jest także jednym z najlepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich (Czerniawska, 2005, s. 53–73). Może również podnosić motywację uczniowską poprzez wartość użytkową i komunikacyjną tekstów (Stawna, 1991). Dla uczących się języków obcych pisanie jest jednak skomplikowaną czynnością, która wymaga znajomości konwencji tekstotwórczych, wiedzy językowej, gramatyki i słownictwa oraz strategii myślowych, które pozwolą im wyrażać się biegle w obcym języku (Bridges, 1997; Erkan i Saban, 2011; Łompieś, 2015). Słaba umiejętność pisania może zaś wpływać na sukces uczących się, zwłaszcza że jest to najczęstszy sposób oceny studentów przez nauczycieli (Tan i in., 2011); także obligatoryjny obszar edukacji polonistycznej, zwieńczonej egzaminem maturalnym.

WYZWANIA ZWIĄZANE Z PISANIEM U UCZNIÓW Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI NA ETAPIE POLSKIEJ SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ

Uczniowie z doświadczeniem migracji napotykają na wiele trudności w rozwoju umiejętności pisania. Przede wszystkim są to bariery i deficyty językowe oraz literackie. Także brak biegłości w języku edukacji szkolnej, który powoduje, że proces opanowywania umiejętności tworzenia tekstów jest dla nich znacznie trudniejszy niż dla uczniów polskich. Raport CEO (2024) ponadto wskazuje, że nauczanie języka edukacji szkolnej w szkołach praktycznie nie istnieje, co znacząco utrudnia rozwój kompetencji pisania w języku polskim⁷.

⁶ W *Programach nauczania* formy takie jak esej czy zażalenie zostały ujęte od poziomu B1/B2. Natomiast reportaże i felietony realizowane są dopiero na ostatnim poziomie biegłości językowej, czyli C2. Inne formy pisemne, tj. interpretacja porównawcza czy hasło encyklopedyczne, nie znalazły miejsca w tym dokumencie, jednakże z uwagi na wysoki stopień formalności, nominalizacji oraz gęstość leksykalną można przypuszczać, że wymagają co najmniej średniozaawansowanego poziomu biegłości językowej, tj. B1+/B2.

⁷ W Szwecji podobny problem rozwiązano poprzez *Language Introduction Programme*, w którym uczniowie otrzymują ≥ 15 godz./tyg. zintegrowanego nauczania języka i przedmiotów, a tzw. *study tutors* tłumaczą zadania związane z pisaniem w L1 i L2 – znacząco skracając czas przejścia z oddziałów przygotowawczych do klas regularnych (Wedin, 2022).

Odrębną kwestią jest nauczanie pisania uczniów ukraińskiego pochodzenia, reprezentujących największą grupę cudzoziemców w Polsce. Wielu z nich bardzo szybko osiąga poziom komunikatywny w mowie, jednak to właśnie kompetencja tekstotwórcza jest obszarem trudniejszym do opanowania. Powierzchnowa znajomość języka z kolei może prowadzić do fosylizacji⁸, która w rezultacie uniemożliwia dalszą pracę nad doskonaleniem językowym. Uczniowie ukraińscy mogą również napotkać problemy związane z różnicami w alfabecie (przejście z cyrylicy do systemu łacińskiego⁹) czy transferem negatywnym (Izdebska-Długosz, 2017, s. 237). Inny problem mogą stanowić różnice w konwencjach tekstowych, stylu czy gatunkach, na które zwróciła uwagę Samanta Busiło, zestawiając różne formy wypowiedzi pisemnej w kontekście edukacji polonistycznej i ukraińskiej. Gatunki naukowo-dydaktyczne wymienione przez badaczkę realizowane są podczas edukacji wyższej. Część form jest jednak poznawana już wcześniej – na etapie szkoły ponadpodstawowej. Badaczka zauważa, że:

kontynuujący naukę w Polsce z jednej strony może wykorzystać nabyte umiejętności w zakresie organizacji tekstu, znajomość struktury tekstu, a także takich wykładników stylu naukowego jak logiczność, zwięzłość, spójność, abstrakcyjność czy obiektywizm, z drugiej jednak strony jest narażony na konsekwencje transferu negatywnego i różnice systemów edukacji, praktyk edukacyjnych, a także tradycji dyskursu naukowo-dydaktycznego w Polsce i na Ukrainie (Busiło, 2022, s. 236).

Uwzględnianie więc języka ojczystego uczniów podczas rozwijania pisania odgrywa równie istotną rolę i może dostarczyć cennych informacji nauczycielom oraz glottodydaktykom, w jaki sposób powinni oni dopasować program nauczania do potrzeb ich uczniów i uczennic. Ponadto – jak zostało podkreślone wcześniej – uczniowie cudzoziemcy muszą opanować pełną polską podstawę programową, w tym elementy literackie czy historyczne, do których nie byli przygotowani, a równocześnie zdawać takie egzaminy jak matura (pisemne formy wypowiedzi) na równi z polskimi uczniami. Brak modyfikacji programów i egzaminów sprawia, że pisanie – szczególnie wypowiedzi wymagających zaawansowanego słownictwa i kulturowych kontekstów – staje się dla nich dodatkowym ciężarem (Tędziągolska i in., 2023).

Na poziomie szkolnym głównym wyzwaniem jest brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z DM¹⁰. Konwencjonalne metody nauczania języka polskiego nie są zazwyczaj dostosowane do specyfiki wielokulturowej klasy. Dodatkowo rosnąca liczba uczniów migracyjnych powoduje zwiększone obciążenie organizacyjne szkół (np. potrzeba oddziałów przygotowawczych, tłumaczy, asystentów międzykulturowych), co – według IBE oraz CEO – nie zawsze idzie w parze z odpowiednimi kompetencjami nauczycieli i dostępnymi

⁸ Selinker (1972) zwrócił uwagę na zjawisko fosylizacji błędów (ang. *fossilisation*), czyli zatrzymania się procesu przyswajania języka na pewnym etapie rozwoju. W polskiej literaturze przedmiotu zjawisko występuje często pod nazwami: skamielina (Skalska i Skalski, 1995), pułapka komunikatywności (Komorowska, 1982) lub efekt *plateau* (Nickel, 2002; za: Lipińska, 2003, s. 93).

⁹ Przykładem skutecznego podejścia są *Willkommensklassen* w Berlinie: tydzień zaczyna się blokiem „Schreiben neu denken”, w którym alfabet łaciński ćwiczy się przez równoległe pisanie np. po ukraińsku i niemiecku, co redukuje interferencję w późniejszych wypracowaniach, dipf.de [30.04.2025].

¹⁰ W Kanadzie (Ontario) problem ten rozwiązano pakietem szkoleń *STEP & ELL Toolkit*. W kontekście pisania – nauczyciele mapują postępy pisarskie ucznia na 6-stopniowej skali i dobierają minizadania do każdego etapu, co ułatwia formatywny feedback, https://ontariodirectors.ca/projects-resources/coep-projects/supporting-english-language-learners-ell?utm_source=chatgpt.com [30.04.2025].

zasobami dydaktycznymi (Chrostowska i in., 2024; IBE, 2024; Tędziogolska i in., 2023). Nauczyciele wskazują także na potrzebę dostępności materiałów dydaktycznych¹¹ dostosowanych do realiów pracy z uczniem z DM (Chrostowska i in., 2024). Nie bez znaczenia są także czynniki pozajęzykowe. Wielu uczniów przebywało w sytuacjach traumatycznych (ucieczka przed wojną, niepewność prawna, migracja, PTSD), co może wpływać na ich zaangażowanie i koncentrację w nauce (OECD, 2021)¹². W efekcie brak początkowej biegłości językowej bywa mylnie interpretowany jako ogólna niezdolność do nauki. W jednym z dokumentów IBE (*Edukacja dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy – dobre praktyki i rekomendacje*) alarmuje się o niedostatecznym rozpoznawaniu przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci. Często są one diagnozowane jako wynikowe z „ogólnej nieznamomości polskiego” zamiast ewentualnych zaburzeń rozwojowych (np. dysleksji) (IBE, 2024). Obserwacje te szczególnie podnoszą konieczność wielokierunkowej diagnozy, która jeśli jest przeprowadzana w języku pierwszym, pozwala na dokładniejszą ocenę sytuacji ucznia. UNESCO (2023) i UNICEF (2024) wskazują, że nauka i diagnoza w języku ojczystym budują solidne podstawy poznawcze i motywacyjne dzieci oraz przyspieszają naukę drugiego języka. Polskie źródła też rekomendują takie podejście: IBE sugeruje prowadzenie wstępnej oceny wiedzy narzędziami standaryzowanymi „np. w języku ukraińskim”, a Tomasik (2024) zaleca wcześniej wykonać „diagnozę funkcjonalną oraz umiejętności językowych” ucznia. Podkreśla się również fakt, że diagnoza powinna obejmować rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny ucznia (w tym skutki traumy) (Tomasik, 2024). Z kolei jeden z poradników CEO (Tędziogolska i in., 2023) zachęca do wczesnego rozpoznawania symptomów PTSD – obserwacje nauczycieli mogą wtedy „uruchomić profesjonalną diagnozę psychologiczną” i wsparcie terapeutyczne. Wszystkie te źródła dowodzą więc, że kompleksowa, wielopoziomowa diagnoza (wraz z uwzględnieniem języka ojczystego) jest kluczowa dla prawidłowego wsparcia edukacji uczniów z DM.

PODSUMOWANIE I REKOMENDACJE

W ostatnich latach Polska doświadczyła bezprecedensowej intensyfikacji ruchów migracyjnych, której kulminacyjnym momentem stał się napływ uchodźców z Ukrainy po 2022 roku. Zmiana ta znacząco przekształciła demografię szkół ponadpodstawowych, wprowadzając do nich grupę uczniów wymagających jednocześnie edukacji przedmiotowej i rozwoju kompetencji w języku polskim jako drugim oraz w języku edukacji szkolnej (JES). Formalne ramy edukacji uczniów migracyjnych w Polsce określają rozporządzenia MEN z 2015 i 2016 roku, dające dzieciom powracającym i cudzoziemcom prawo do dodatkowych godzin języka

¹¹ Australia udostępnia bezpłatny *EAL/D Teacher Resource*: sekwencję gatunków szkolnych z modelowymi tekstami i listami kontrolnymi JES, gotowe do adaptacji na lekcje języka drugiego, https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/meeting-the-needs-of-students-for-whom-english-is-an-additional-language-or-dialect/?utm_source=chatgpt.com [30.04.2025].

¹² Badania przeprowadzone przez IBE (2024) wykazują, że u 56,8% uczniów uchodźców występują objawy PTSD, co silnie uzasadnia potrzebę wsparcia psychologicznego i psychoedukacyjnego. Brak takiego wsparcia może dodatkowo utrudniać naukę pisanie (zmniejszona odporność na błędy, lęk przed zadaniem pisemnym itp.).

polskiego i zajęć wyrównawczych oraz przewidujące możliwość tworzenia klas przygotowawczych. Praktyka wykazuje jednak, że brakuje szczegółowych wytycznych metodycznych i programów nauczania dostosowanych do specyfiki i potrzeb migrantów (Majcher-Legawiec, 2016; Pamuła-Behrens, 2018; Szybura, 2016; Tędziągolska i in., 2022, 2023). Samo pojęcie nauczania języka polskiego w tych warunkach budzi wątpliwości – nie jest jasne, czy chodzi o naukę języka jako przedmiotu szkolnego, czy jako języka drugiego (Majcher-Legawiec, 2016). Dopiero w odpowiedzi na napływ uczniów z Ukrainy wprowadzono ustawowe ułatwienia (*Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa*, Dz.U. 2022 poz. 583) oraz uwzględniono potrzeby migrantów w nowych priorytetach polityki oświatowej MEN na rok 2024/2025, które eksponują konieczność systemowego wsparcia – zarówno dydaktycznego, jak i integracyjnego – w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego czy drugiego. Problem *Podstawy programowej* nie rozwiązują jednak w pełni planowane zmiany, polegają one bowiem głównie na redukcji treści nauczania (MEN, 2024). Uczniowie z doświadczeniem migracji nadal muszą opanować *Podstawę programową* oraz przystąpić do egzaminu maturalnego¹³ w tym samym zakresie, w jakim wymagane jest to od ich rówieśników polskich. W praktyce oznacza to konieczność realizacji treści literackich, kulturowych i historycznych, których nie poznali wcześniej, oraz opanowanie form pisemnych wymagających zaawansowanego słownictwa i umiejętności stylistycznych (Tędziągolska i in., 2024). W dyskursie glottodydaktycznym podkreśla się, że to właśnie sprawność pisania stanowi najbardziej czuły probierz rzeczywistej biegłości językowej. W jej rozwijaniu uczniowie napotykają jednak liczne bariery, takie jak: fosylizacja błędów, interferencja międzyjęzykowa czy niedostatek materiałów uwzględniających odmienne konwencje gatunkowe uczniów, zwłaszcza tych używających cyrylicy.

W świetle omówionych zagadnień należy podkreślić kilka kluczowych wniosków i rekomendacji. Po pierwsze, rozwój kompetencji tekstotwórczej u uczniów z doświadczeniem migracji jest nieodzowny dla ich równouprawnionego uczestnictwa w edukacji i równych szans na rynku pracy. Aby teksty pisane mogły spełniać funkcję komunikacji naukowej i użytkowej, niezbędne jest kształcenie wielowymiarowe: integrowanie nauki języka edukacji szkolnej z ćwiczeniem strategii pisarskich (planowanie, redagowanie, rewizja) czy stosowanie integrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Po drugie, potrzebne jest systemowe wsparcie – nie wystarczą doraźne działania. Konieczne jest zatem opracowanie i wdrożenie zaadaptowanych podstaw programowych do uczniów z DM, uwzględniających stopniowanie wymagań językowych oraz wprowadzenie innych kryteriów oceny bądź oceny formatywnej. Równolegle warto doskonalić nauczycieli i tworzyć zespoły ds. edukacji wielokulturowej w szkołach oraz programy mentorskie, które pomagają uczniom migracyjnym rozwijać umiejętność pisania w indywidualny sposób. Ważne będą też wszelkie działania diagnostyczne oraz materiały (metodyczne i dydaktyczne) wspierające zarówno uczniów z DM, jak i ich nauczycieli. Istotne

¹³ Nowa Zelandia stosuje tzw. *English Language Learning Progressions*: egzamin próbny adaptuje się do poziomu ELLP ucznia, a rubryki jasno opisują wymogi JES na każdym poziomie – zapobiegając „porażce na starcie”, https://esolonline.tki.org.nz/ESOL-Online/Planning-for-my-students-needs/Professional-support-for-teachers-and-teacher-aides/English-Language-Learning-Progressions-ELLP-Pathway-professional-development-module?utm_source=chatgpt.com [30.04.2025].

będą również dalsze badania czy ekspertyzy akademickie dotyczące potrzeb i trudności tychże uczniów w zakresie pisania. W ostatecznym rozrachunku kluczowa jest integracja wysiłków nauczycieli, dydaktyków, zarządzających oświatą i samych uczniów, aby tworzyć inkluzyjne środowisko szkolne sprzyjające nauce pisania (Chrostowska i in., 2024; IBE, 2024).

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, S. (2007). *Academic Writing: A Handbook for International Students*. London: Routledge.
- Bridges, L. (1997). *Writing as a Way of Knowing*. Los Angeles: The Galef Institute.
- Busiło, S. (2022). Gatunki naukowe i dydaktyczne w edukacji polonistycznej na Ukrainie. *Poradnik Językowy*, 1, 12, 226–247. <https://doi.org/10.33896/PolJ.2022.1.12>
- Celce-Murcia, M. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.
- Chrostowska, P. i in. (2024). *Uczniowie uchodźczy z Ukrainy w polskim systemie edukacji. Materiał powstał w ramach projektu finansowanego przez Norwegian Refugee Council, Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Pobrano z: <https://ceo.org.pl/dzieci-uchodzyczne-w-pol-skich-szkolach-co-mowia-nowe-dane/> [10.01.2025].
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. W: B. Street, N.H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition*, nr 2. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J., Persad, R. (2014). Teaching through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada. *Education Matters*, 2, 1, 3–40, Special Themed Issue in EAL Education. Pobrano z: <https://globalconversationsinliteracy.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/cummins2014.pdf> [10.01.2025].
- Czerniawska, E. (2005). O złożonych związkach między zdolnościami a metapoznaniem. W: W. Limont, J. Cieślukowska (Red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Erkan, D., Saban, A. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. *Asian EFL Journal*.
- Feilke, H. (2019). *Schulsprache*. Pobrano z: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61964/> [15.01.2025].
- Gajda, S. (2001). Gatunkowe wzorce wypowiedzi. W: J. Bartmiński (Red.), Lublin. *Współczesny język polski*,
- Gaudiani, C. (1991). Teaching Writing in the Foreign Language: The Role of Composition in Language Learning. W: B.F. Freed (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (s. 43). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Gębał, P. (2016). Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7.

- GOV. (2023). Obywatele Ukrainy w Polsce – aktualne dane migracyjne. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> [10.01.2025].
- GOV. (2025). Obywatele Ukrainy w Polsce – raport. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> [25.06.2025].
- Izdebska-Długosz, D. (2017). Ukraińcy o własnych błędach w polszczyźnie – przykład statystycznej analizy danych w glottodydaktycznych badaniach eksploracyjnych. *Przegląd Wschodnioeuropejski*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (Red.). (2016). Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. (*Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka t. 1*). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kłakówna, Z.A., Wiatr, A. (2006). *Nowa sztuka pisania. Klasy 4–6 szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Komorowska, H. (1980). *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwizm, kognitywizm, interferencja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (2011). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2017). Monolingualism – Bilingualism – Multilingualism; The Teacher’s Perspective. *Gdansk Studies in Language*. Peter Lang D.
- Kozak, W., Romerowicz, A., Romanowska, M. (2024). *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2024/2025*. Warszawa: CKE.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2013). O praktycznych aspektach nauczania języka polskiego w grupach mieszanych. W: A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (Red.), *Sukcesy, problemy, wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016). Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych. *Poradnik Językowy*, 10, 738, 45–61.
- Łompięś, J.B. (2015). Kognitywne konsekwencje tworzenia tekstów pisanych. *Lingwistyka Stosowana*, 15, 4, 61–76.
- Majcher-Legawiec, U. (2016). Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 7, 223, 110–125.
- Miodunka, W.T. (2010). Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego. W: J.S. Gruchała, H. Kurek (Red.). *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji jej jubileuszu*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Niesporek-Szamburska, B. (2018). Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 22, 101–119.
- NIK. (2024). *NIK o dzieciach cudzoziemskich w polskich szkołach*. Pobrano z: <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli-ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow.html> [10.01.2025].

- Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 22, 171–186.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, 2. Pobrano z: <https://jows.pl/artykuly/metoda-jes-pl-nauczanie-jezyka-edukacji-szkolnej-uczniow-z-doswiad-czeniem-migracji> [10.01.2025].
- Pędziwiatr, K., Stonawski M., Brzozowski, J., Szkołut, S. (2023). *Imigranci ekonomiczni i przymusowi w Krakowie w 2023 roku*. Obserwatorium Wielokulturowości i Migracji, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Pobrano z: <https://owim.uek.krakow.pl/wp-content/uploads/2024/02/RAPORT-OWIM-2023.pdf> [10.01.2025].
- Pfeiffer, W. (2001). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: Eine Einführung [Didactics of Foreign Language Teaching: An Introduction]*. Stuttgart: Klett.
- MEN. Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Język polski. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, MEN. Pobrano z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Formula_2023/podstawa_programowa/jezyk-polski.pdf [10.01.2025].
- Rada Europy. (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) z dnia 30 lipca 2015 r. 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 (Dz.U. 2015 poz. 1202).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) z 9 września 2016 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. 2016 poz. 1453).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) 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).
- Sharwood-Smith, M., Sharwood-Smith, E. (1977). *O pisaniu w języku obcym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Seretny, A. (2018). Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 22, 139–156.
- Seretny, A. (2024). *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków: Universitas.
- Simin, S., Tavangar, M. (2009). Metadiscourse Knowledge and Use in Iranian EFL Writing. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11, 1, 230–255.

- Skalska, A., Skalski, T. (1995). Pułapka komunikatywności. W: J. Mazur (Red.). *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty konferencji nt. „Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu” zorganizowanej wspólnie z Polonijnym Centrum Nauczycielskim w Lublinie* (s. 49–57). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Snow, C.E., Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. W: D.R. Olson, N. Torrance (Red.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (s. 119–120). Cambridge.
- SWE. *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Pobrano z: <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZ.U.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [15.01.2025].
- Szybura, A. (2016). Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów. *Języki Obce w Szkole*, 1, 112–117.
- Szymańska, M. (2021). Znajomość języka edukacji jako warunek sukcesu szkolnego. *Annales Ad Didacticam. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 12, 74–88.
- Świdrowska, E., Walczak, B. (2025). *Różnorodność kulturowa polskich szkół – perspektywa nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania ilościowego*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. Pobrano z: <https://ceo.org.pl/poznaj-raport-roznorodnosc-kulturowa-polskich-szkol-perspektywa-nauczycieli-i-nauczycielek/#:~:text=z%20ca%C5%82ej%20Polski.-,Czytaj%20raport%20PL,-Read%20the%20report> [20.06.2025].
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tan, L.K.W., Na, J.C., Theng, Y.L., Chang, K. (2011). Sentence-Level Sentiment Polarity Classification Using a Linguistic Approach. W: C. Xing, F. Crestani, A. Rauber (Red.), *Digital Libraries: For Cultural Heritage, Knowledge Dissemination, and Future Creation*. ICADL 2011. Lecture Notes in Computer Science, vol. 7008. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24826-9_13.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkola zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Pobrano z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_report_sierpień22.pdf [20.06.2025].
- Tędziągolska, M., Walczak B., Wielec K.M. (2023). *Uczniowie uchodźczy w polskich szkołach. Gdzie jesteśmy u progu kolejnego roku szkolnego? Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej przez firmę Badania i Działania*. Pobrano z: https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/Raport_Uczniowie_uchodźczy_w_polskich_szkolach_CEO_wrzesień_2023.pdf [10.01.2025].
- Tomasik, A. (2024). *Szkola dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Ocenianie uczniów z doświadczeniem migracji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych..
- OECD. (2021). *The resilience of students with an immigrant background*. PISA 2018.
- UNHCR. (2024). *Azyl i migracja w UE – fakty i mity*. Pobrano z: <https://www.europarl.europa.eu/topics/pl/article/20170629STO78630/azyl-i-migracja-w-ue-fakty-i-liczby> [10.01.2025].

- Unia Metropolii Polskich (2022). *Raport dotyczący uczniów ukraińskich w polskim systemie edukacji*. Pobrano z: <https://metropolie.pl/publikacje/raporty> [10.01.2025].
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa. Dz.U. 2022, poz. 583.
- Wileczek, A. (2015). „Zrobić tekst”: o kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 167–184.
- Wiśniewska, H. (2001). Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi. W: B. Witosz (Red.), *Stylistyka a pragmatyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zajac, J. (2008). Wypowiedzi pisemne w języku obcym: dociekania nad źródłami motywacji. W: *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.

WRITING SKILLS IN POLISH AS A SECOND LANGUAGE IN STUDENTS WITH MIGRATION EXPERIENCE IN POLISH SCHOOLS – CONTEXT AND THEORETICAL REVIEW

The article presents a literature-based review and identifies the principal challenges involved in fostering writing proficiency in Polish as a second language among upper-secondary students with migration experience. The introductory section delineates the scale and dynamics of recent migration to Poland, paying particular attention to its repercussions for the school system. The subsequent theoretical section clarifies key constructs – Polish as a second language, the language of schooling (Język Edukacji Szkolnej, JES), and Cummins’s BICS/CALP model – underscoring the stringent linguistic demands that JES imposes on learners’ writing development. Later sections synthesise current research on writing and document the specific obstacles faced by migrant students, including cross-linguistic interference, limited access to genre-appropriate models, and assessment practices that insufficiently accommodate their linguistic profiles. The article concludes with practice-oriented recommendations for educators and researchers and calls for further empirical studies aimed at devising effective instructional and systemic solutions.

Keywords: migrations, writing skills, writing development, polish as the second language, the language of schooling, pupils with migration experience, migration background

Zgłoszenie artykułu: 22.02.2025

Recenzje: 29.05.2025

Akceptacja: 8.06.2025

Publikacja online: 30.06.2025