

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

4/2019

TEMAT NUMERU

Język polski jako
drugi / jako język
edukacji

EWA LIPIŃSKA
ANNA SERETNY

E|I|Ree|migracyjny
język polski

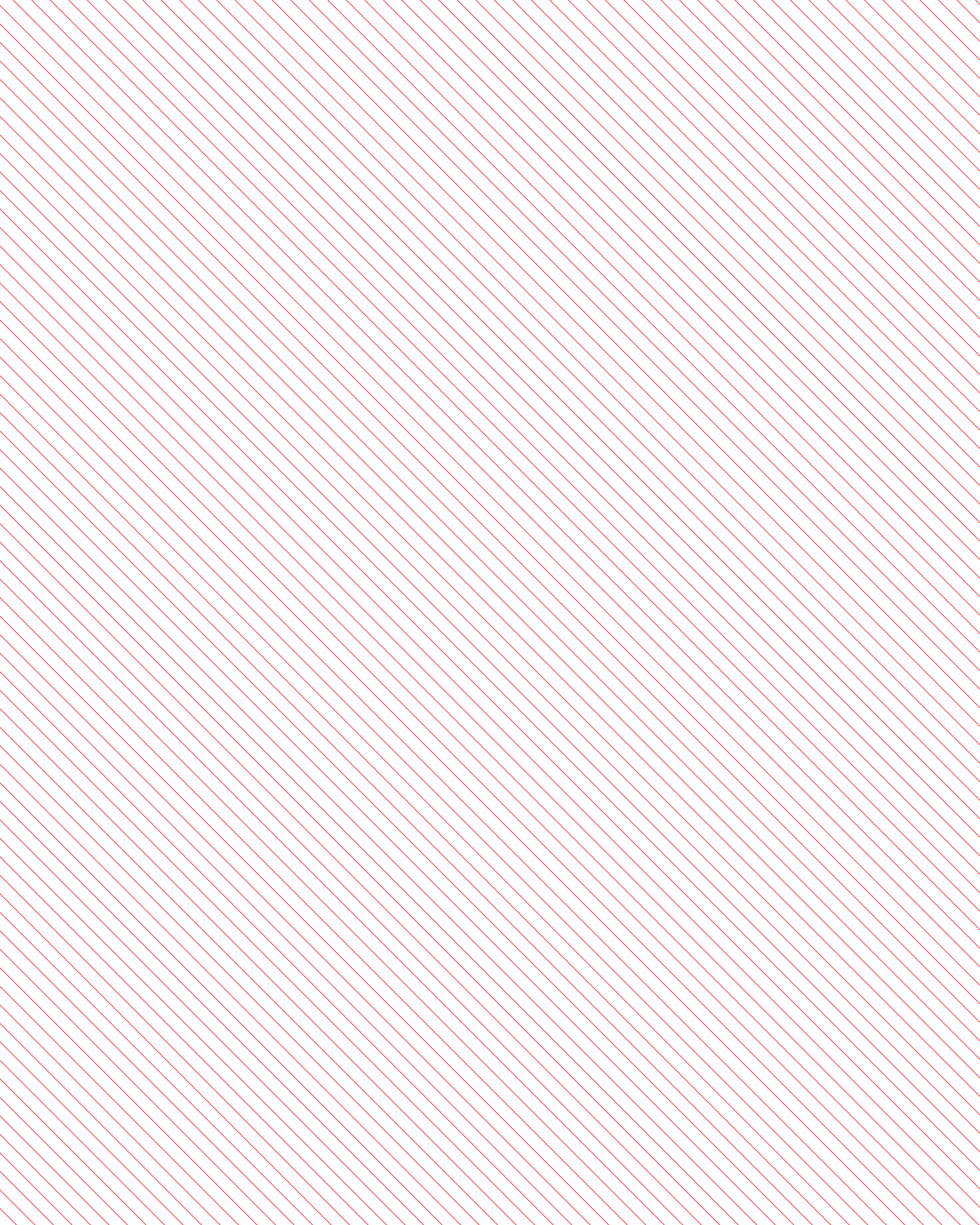
ANNA PEZA
GRAŻYNA PRZECHODZKA

Uczeń reemigrant
w polskiej szkole
– teoria a praktyka

IZABELA CZERNIEJEWSKA
JULIA KARCZEWSKA

W 90 minut dookoła
języka polskiego





Czy jeszcze dwadzieścia lat temu poloniści szkolni mogli przypuszczać, że czeka ich praca podobna do tej wykonywanej przez anglistów czy germanistów? Czy mogli przewidywać, że przyjdzie im uczyć języka polskiego jak języka obcego, a nie jak przedmiotu szkolnego, którego treścią jest głównie osvajanie z literaturą i rudymenty metawiedzy o języku? Tymczasem również w tej kwestii świat bardzo szybko się zmienia, a owe zmiany dotyczą nas – w Polsce – bezpośrednio.

Obecność uczniów z doświadczeniem migracji w polskich szkołach jest faktem. Podjęto konieczne kroki legislacyjne w oświacie. Przeszliśmy (miejmy nadzieję, że to sprawa zamknięta) drogę od przekonania, że poloniści pracujący w szkołach mają kwalifikacje i kompetencje, by uczyć polskiego jako języka obcego, drugiego, języka edukacji szkolnej, do pewności, że muszą to robić osoby wyspecjalizowane w glottodydaktyce. Porównanie z anglistami czy romanistami jest tu o tyle nietrafione, że polscy nauczyciele języków obcych sami najpierw nauczyli się danego języka, a potem kształcili się, by tego języka uczyć innych. Poloniści zaś to rodzimi użytkownicy języka polskiego, który przyswoili w sposób naturalny, a wykształcenie filologiczne dało im narzędzia do pracy nauczycielskiej w zakresie przedmiotu szkolnego „język polski”. Jednak wielu polonistów (a także nauczycieli innych przedmiotów) podjęło podyplomowe studia glottodydaktyczne, wielu także brało i bierze udział w kursach i warsztatach z międzykulturowości i pracy z uczniami migrantami.

Kształcenie językowe uczniów z doświadczeniem migracji dotyczy osób bardzo różnych: to migrujący z powodów wojen i konfliktów, dzieci z rodzin decydujących się na emigrację ekonomiczną, z rodzin powracających z dłuższego pobytu za granicą czy „wędrujących” w związku z kontraktami rodziców. Wszyscy ci uczniowie mają specyficzne potrzeby w zakresie opanowywania i znajomości języka polskiego, choć właściwie każdy z nich nieco inne.

To wydanie „Języków Obcych w Szkole” poświęcamy problematyce uczenia języka polskiego jako języka drugiego i języka edukacji szkolnej. Nie od dziś wiadomo: *verba docent, exempla trahunt*, dlatego proponujemy jedno i drugie. Na początek warto zagłębić się w rozważania na temat istoty statusu polszczyzny u osób ją znających (E. Lipińska i A. Seretny) oraz przyjrzeć się wynikom badania tempa czytania (po polsku) u Polaków i cudzoziemców (T. Moździerz). Z perspektywy praktycznej zachęcamy do zapoznania się z działaniami podejmowanymi w kilku placówkach oświatowych w Polsce, w tym ze sposobami funkcjonowania tzw. oddziałów przygotowawczych i programów nauczania dla nich tworzonych (D. Bucko i A. Mikulska, A. Szulgan, K. Tu) czy z pracą z maturzystami we Francji (W. Sowa). Szczegółowe analizy konkretnych faktów bywają niezmiernie inspirujące, dlatego tak ciekawe jest studium przypadku w artykule Anny Pezy i Grażyny Przechodzkiej. Z kolei podpowiedzi metodyczne i sugestie poszukiwania materiału językowego można znaleźć w artykule opisującym wykorzystywanie mediów społecznościowych w nauczaniu Chińczyków (K. Furmianiak i A. Olkowska) oraz w relacji z poznańskich warsztatów z języka polskiego dla bardzo młodych przybyszów zza naszej wschodniej granicy (I. Czerniejewska, J. Karczewska). Na końcu tego numeru pisma zamieszczamy także fragmenty przepisów oświatowych dotyczących nauczania języka polskiego jako nieojczystego.

Mamy nadzieję, że opublikowane artykuły i materiały okażą się inspirujące dla wszystkich pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji. Obiecujemy też, że problematyka nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego i jako języka edukacji szkolnej – tak jak do tej pory – będzie obecna na łamach naszego czasopisma.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ	Beata Maluchnik
KOREKTA	Beata Bociąg (Editio)
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	 RZECZYOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 264, jows@frse.org.pl



WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS

Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Mirosław Pawlak Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Clarinda Calma Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie

Paweł Poszytek Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Aleksandra Ratuszniak Dyrektor XIII LO z Oddziałami Dwujęzycznymi w Łodzi

Danuta Szczęsna Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

RÓŻNY STATUS JĘZYKA POLSKIEGO

Ewa Lipińska, Anna Seretny

E|I|Reemigracyjny język polski 5

REEMIGRANCY I JĘZYK ODZIEDZICZONY

Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek

Spotkania z kulturą polską dla uczniów powracających z emigracji na dodatkowych lekcjach języka polskiego 11

Anna Peza, Grażyna Przechodzka

Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka Studium przypadku 19

Weronika Sowa

Język polski odziedziczony w Paryżu, czyli o lekcjach przygotowujących do francuskiej matury z polskiego 27

MIGRANCY I JĘZYK EDUKACJI SZKOLNEJ

Anna Mikulska

你好波兰! Chińscy uczniowie w polskiej szkole 33

Dominka Bucko, Anna Mikulska

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji
Propozycja programu nauczania dla oddziału przygotowawczego 43

Katarzyna Tu

Dzieci z innego świata
Rola asystenta kulturowego w szkole 49

Alina Szulgan

Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole
Metody działania i własne doświadczenia 55

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Terapeutyczna rola literatury. Wokół książki Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczynka i mur...*
Inspiracje dydaktyczne 61

ŹRÓDŁA MATERIAŁU JĘZYKOWEGO I METODY PRACY

Katarzyna Furmaniak, Adrianna Olkowska

Popkultura i media społecznościowe na lekcjach języka polskiego jako obcego 67

Izabela Czerniejewska, Julia Karczevska

W 90 minut dookoła języka polskiego 73

BADANIA W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Tomasz Możdzierz

Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny 79

PRZEPISY OŚWIATOWE

Przepisy oświatowe o języku polskim w systemie edukacji 87

ABSTRACTS 91

E|I|Ree|migracyjny język polski

EWA LIPIŃSKA
ANNA SERETNY

Polszczyzna ma różny status dla swoich użytkowników – może być językiem ojczystym, pierwszym, drugim, odziedziczonym, obcym, edukacyjnym. Rozróżnienia terminologiczne są istotne z dwu powodów. Po pierwsze – bez precyzyjnego nazywania rzeczy i zjawisk, w tym bez ścisłości w posługiwaniu się terminami, nie ma mowy o dyskursie naukowym. Po drugie – w glottodydaktyce status języka (obszar poznania) ma bardzo określone konsekwencje praktyczne (obszar działania) – w inny sposób naucza się bowiem języka ojczystego, inaczej drugiego, obcego czy edukacyjnego.

W życiu osób, które decydują się na migrację, zachodzą zmiany obejmujące wiele aspektów funkcjonowania, z czym migranci się liczą (np. inna praca i otoczenie, rozłąka z rodziną, brak znajomych, zanurzenie w nowym języku), często jednak umyka im sprawa języka ojczystego. „Kierunek” emigracyjny spowoduje, że język ten ulegnie modyfikacji, niekiedy zaniedbaniu, a nawet porzuceniu. Reemigracyjny oznacza zwykle próbę powrotu do poprzedniego środka komunikacji, a imigracyjny – konieczność uczenia się nowego kodu. Ma to ścisły związek ze statusem przyjmowanym przez język na skutek zmiany miejsca i czasu pobytu w nim; wynika też z przynależności przemieszczających się ludzi do określonych pokoleń.

Migracja stwarza szansę na osiągnięcie dwujęzyczności, ale nie wszyscy z tej szansy korzystają, gdyż najczęściej stają się użytkownikami dwu języków, którymi władają w niejednakowym stopniu (zob. Lipińska 2015). W niniejszym tekście opisujemy to zjawisko. Pokazujemy również zmiany statusu polszczyzny, które są następstwem e/i/reemigracji. Ich konsekwencje bywają trudne szczególnie dla dzieci, gdyż ich język za granicą nie ma szans na równie intensywny rozwój jak w Polsce, stając się odziedziczonym (JOD); po powrocie/przyjeździe¹ musi zaś szybko przeobrazić się w język edukacyjny (JSE).

Pokolenia a odmiany polszczyzny i jej status

Rodzaj i jakość polszczyzny, jaką członkowie zbiorowości polonijnych posługują się poza Polską oraz jej różny status, to często wynik przynależności do określonego pokolenia (zob. tab. 1 i schematy 1 i 2). Emigranci bezpośredni – dorośli, tworzący pokolenie emigracyjne, używają „zagranicznego” języka polskiego, który do chwili osiedlenia się w nowym państwie był dla nich ojczystym, należącym do zbioru odmian krajowych. Poza Polską język ten traci swoją prymarną funkcję, przyjmując sekundarną. Dzieci tych emigrantów posługują się już językiem odziedziczonym, a następne pokolenie najczęściej traktuje polszczyznę jak język obcy.

¹ Zjawisko reemigracji rozważamy wyłącznie z perspektywy języka i problemów z nim związanych, mając pełną świadomość, że nakładają się one na bóle adaptacyjne, emocjonalne, psychiczne, a nawet psychofizyczne, zob. m.in. H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak (red.), 2010; H. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, 2016; K. Białek (red.), 2015.

TABELA 1. Pokolenia i ich języki (poza Polską)

POKOLENIE	JĘZYK POLSKI
Pokolenie emigracyjne → dorośli, bezpośredni e/imigranci	„zagraniczny” język ojczysty
Pokolenie polonijne I → ich dzieci (w tym: zerowe)	język odziedziczony
Pokolenie polonijne II → ich wnukowie	język obcy

(źródło: opracowanie własne)

SCHEMAT 1. Zmiana statusu polszczyzny u dorosłych



SCHEMAT 2. Zmiana statusu polszczyzny u dzieci



(źródło: opracowanie własne)

Polszczyzna krajowa a zagraniczna

Przez polszczyznę krajową rozumie się język służący do codziennej komunikacji z różnymi jej uczestnikami we wszystkich sytuacjach. Rozwija się żywiołowo nie tylko w swojej wersji standardowej, lecz także w rozmaitych wariantach. Kod używany za granicą nie nadąża za naturalnym rozwojem polszczyzny w kraju. Ulega swego rodzaju zamrożeniu, skostnieniu, co często dobrze mu służy, bo pomaga zachować czystość i poprawność, sprawia jednak, że ma on postać nieco archaiczną, niewspółczesną (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016). Mowa o wersji standardowej, którą wszyscy Polacy (bez względu na wykształcenie) powinni władać, by wszędzie móc się porozumieć z rodakami. Stanowi ona nasze wspólne narzędzie komunikacji.

W polszczyźnie zagranicznej stopniowo pojawiają się odchylenia od normy, które narastają w miarę wydłużania się okresu przebywania migrantów poza polskim żywiołem językowym. Powodem jest słabszy kontakt z nią oraz liczne ograniczenia w jej używaniu, np. zawężenie zakresu rejestrów (do nieformalnego, poufałego, naturalnego i czasem intymnego) czy sfer (tylko do prywatnej), co pociąga za sobą zredukowanie liczby ról komunikacyjnych w interakcjach. Język polski poza Polską jest więc używany z małą częstością, nie z wszystkimi uczestnikami aktów komunikacji i w wybranych sytuacjach. Przede wszystkim jednak ulega wpływowi kodu miejscowego,

a to znacznie zmienia jego istotę. Trzeba też pamiętać, że część emigrantów „wywozi” nie język ogólnopolski, lecz jego odmianę regionalną lub gwara, i taką postacią polszczyzny się posługuje, taką przekazuje dzieciom oraz wnukom. Dotyczy to na ogół osób słabiej wykształconych, które też nierzadko bezrefleksyjnie posługują się mieszkanką tej właśnie wersji i nowego, słabo znanego kodu. Mówimy tu o języku polonijnym, który nie jest uniwersalnym kodem dla wszystkich Polaków. Co więcej – przedstawiciele różnych Polonii, zwłaszcza ci mieszkający na obczyźnie od dawna lub „od zawsze”, mogą mieć trudności we wzajemnej komunikacji (zob. Lipińska, w druku).

Język odziedziczony

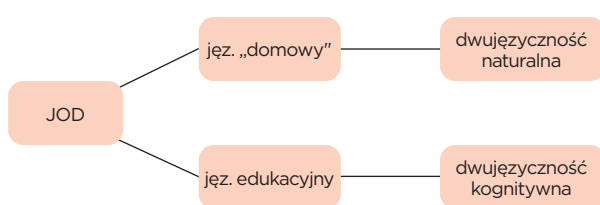
Językowi odziedzicznemu (JOD) poświęcono już bardzo wiele publikacji (zob. m.in. Valdés 2000, 2001; Fishamn 2001; van Deusen-Scholl 2003; Carreira 2004, Polinsky, Kagan 2007; Lipińska, Seretny 2012a, 2012b, 2012c; Montrul 2013; Lipińska, Seretny 2013, 2016; Żurek 2016). Termin ten odnosi się do polszczyzny używanej poza „macierzą”, nabywanej w sposób naturalny, tak jak każdy pierwszy kod. Może ona mieć większość cech języka polonijnego lub standardowego – zależy to od konkretnych sytuacji, ale jeśli jest używana jedynie w wersji słuchowo-ustnej, jej użytkowników nazywa się MJOD (mówiący językiem odziedziczonym, ang. *heritage language speakers* – HLSs).

Język odziedziczony zazwyczaj jest środkiem porozumiewania się w obszarach związanych z najbliższym otoczeniem, co powoduje jego niepełny rozwój, widoczny m.in. w ubóstwie leksykalnym, brakach w zakresie kompetencji gramatycznej, znacznych nieraz zniekształceniach wymowy i intonacji, niedostatkach wiedzy (socjo)kulturowej. Jeśli jednak staje się przedmiotem i środkiem nauczania w polskich szkołach, scala się z nauczaniem tam i używanym językiem *literackim*, stając się EJOD (edukacyjnym JOD, którym władają *heritage language learners* – HLLs). Oddaje wtedy w pełniejszym zakresie historyczno-kulturowo-emocjonalną istotę polskości, a uczącym się pozwala mocniej poczuć przynależność do kultury przodków. Użytkownicy kodu w takiej postaci mają kompetencje językowe znacznie rozszerzone w porównaniu do osób posługujących się nim jedynie w mowie.

Dwujęzyczność dorosłych i dzieci

Odróżnienie języka *odziedziczonego* mówionego („domowego”) od jego wariantu edukacyjnego w wersji mówionej i pisanej u pokolenia polonijnego skutkuje podziałem *dwujęzyczności* na *naturalną* i *kognitywną* (zob. schemat 3).

SCHEMAT 3. Dwujęzyczność naturalna a kognitywna

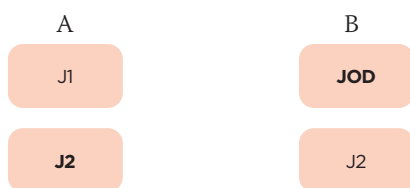


(źródło: opracowanie własne)

Dwujęzyczność naturalna kształtuje się w toku bezpośrednich interakcji (znajomość drugiego języka w odmianie mówionej), tymczasem istotą dwujęzyczności kognitywnej jest wzmacnianie *przyswajania* kodu systematycznym *uczeniem się* go (znajomość drugiego języka w odmianie mówionej i pisanej) (zob. Lipińska 2015).

Na emigracji są duże szanse na osiągnięcie dwujęzyczności, nie jest ona jednak dana raz na zawsze, należy więc ją pielęgnować zarówno poza Polską, jak i po powrocie/przyjeździe do ojczyzny. W pierwszym przypadku dorośli emigranci mogą ją osiągnąć pod warunkiem, że zadbają o kultywowanie polskiego, ale też bardzo dobrze opanują język kraju osiedlenia. Dzieci natomiast muszą włożyć wiele trudu w opanowanie/rozwój polszczyzny (zob. Lipińska 2015), gdyż język lokalny niejako sam wnika w ich życie dzięki edukacji szkolnej, kontaktom z rówieśnikami, zanurzeniu w nowej kulturze itp. (zob. schemat 4).

SCHEMAT 4. Dwujęzyczność dorosłych (A) i dzieci (B) na emigracji



Źródło: opracowanie własne

W drugim przypadku, w sytuacji całkowitego zanurzenia w języku ojczystym, dla dorosłych powracających „do korzeni” koniecznością jest dbałość o zachowanie umiejętności zdobytych w języku kraju czasowego osiedlenia w zakresie receptywnym (czytanie, oglądanie filmów) i produktywnym (pisanie listów, maili czy innych tekstów oraz mówienie). Dotyczy to też dzieci, które nie przebywały poza Polską zbyt długo, a opuściły ją z dobrą znajomością polszczyzny. Natomiast te dzieci, które nie powracają, ale przyjeżdżają do Polski, muszą jednocześnie

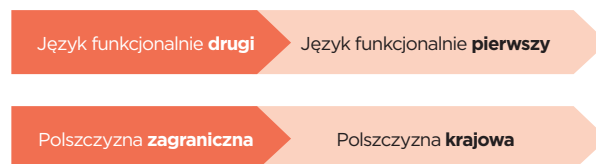
wdrażać się w nowy dla nich system szkolny i opanowywać język zazwyczaj na zasadzie powtórnego uczenia się, nie porzucając przy tym kodu kraju dotychczasowego pobytu.

Należy pamiętać, że trwanie bilingwizmu może być ograniczone w czasie i formie w zależności od wielu czynników, w tym: prestiżu języka kraju przyjmującego, pracy/szkoły, nastawienia do polskości oraz typu emigracji (planowanego czy rzeczywistego) (zob. Lipińska 2014).

Powroty – łatwiejsze dla dorosłych i niełatwe dla dzieci

Dorośli w Polsce stają się ponownie użytkownikami polszczyzny krajowej, a ich język, jeśli na obczyźnie posługiwali się odmianą standardową, wymaga jedynie niewielkiego odświeżenia (zob. Lipińska, Seretny, Turek 2016). Gdy używali języka polonijnego, proces powrotu do „polskiego” polskiego jest nieco dłuższy, rzadko jednak wiąże się z koniecznością jego nauki. W obu przypadkach zmienia się status polszczyzny – z języka funkcjonalnie drugiego staje się znów funkcjonalnie pierwszym (zob. schemat 5).

SCHEMAT 5. Zmiana statusu polszczyzny w wyniku reemigracji u dorosłych



(źródło: opracowanie własne)

Przeobrażenia te nie są duże, bowiem dorośli w chwili wyjazdu posługiwali się kodem w pełni ukształtowanym, który na obczyźnie, jeśli uległ przemianom, to zazwyczaj niewielkim (choć zależy to od wielu czynników, przede wszystkim zaś od stosunku do polskości). Obecność w wypowiedziach dorosłych elementów charakterystycznych dla polszczyzny polonijnej (np. nieco innej intonacji, zapożyczeń, kalk) rzadko staje się przyczyną porażki komunikacyjnej. Innymi słowy, ich język na ogół nie odbiega od tego, którym mówią ich równolatkowie w kraju.

Rodzice, dla których po powrocie do kraju polszczyzna pozostaje językiem pierwszym/ojczystym, nie wiedzą na ogół, że u ich pociech na skutek przemieszczania się kod (nie w pełni zresztą ukształtowany) będzie kilkakrotnie ewoluować. Dla dzieci migrujących wraz z rodzicami język polski, który w kraju miał status języka pierwszego, na emigracji staje się odziedziczonym (zob. schemat 6A), a po powrocie jest przez jakiś czas drugim, by ponownie

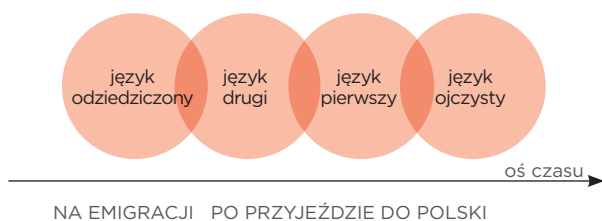
przeobrazić się w pierwszy. Dla dzieci urodzonych poza Polską od razu ma status odziedziczonego, po przyjeździe – drugiego, który musi stać się przynajmniej funkcjonalnie pierwszym (zob. schemat 6B).

SCHEMAT 6. Zmiana statusu polszczyzny u dzieci w wyniku reemigracji (A) lub przyjazdu (B)

A: POKOLENIE ZEROWE



B: POKOLENIE POLONIJNE



(źródło: opracowanie własne)

Wynika z tego, że dzieci z polskich rodzin z doświadczeniem migracji potrzebują podobnego wsparcia jak dzieci cudzoziemskie, ponieważ znajomość polszczyzny wyniesiona z domu, czasem nawet wzmocniona edukacją szkolną, nie jest wystarczająca², żeby mogły swobodnie rozpocząć lub kontynuować w Polsce naukę, której fundamentem jest JSE³. Ich problemy językowe są zaskakujące dla nauczycieli i rodziców, którzy są przeświadczeni, że młodzi migranci mówiący po polsku⁴ wszystko rozumieją i potrafią się odnaleźć w szkolnej rzeczywistości. I jedni, i drudzy nie mają jednak świadomości, że język w funkcji komunikacyjnej i w funkcji poznawczej to wymiary diametralnie różne, tylko po części nakładające się na siebie.

Polszczyzna jako narzędzie poznania, czyli o języku szkolnej edukacji

Język szkolnej edukacji (JSE) nie ma na razie (glotto)dydaktyce polonistycznej ustalonej definicji. Określenia tego

używa się zazwyczaj w odniesieniu do szeroko rozumianego dyskursu dydaktycznego na poziomie szkolnym (zob. Seretny 2018). Dla nauczycieli JSE jest środkiem transferu wiedzy, dla uczniów zaś – narzędziem jej zdobywania, przy czym i jednym, i drugim umożliwia werbalizację przekazywanych/przyswajanych treści. Takie myślenie o JSE zapoczątkował w latach 80. ubiegłego wieku kanadyjski badacz Cummins (1982), wprowadzając rozróżnienie na podstawowe umiejętności komunikacyjne – BICS (*basic interpersonal communication skills*) i edukacyjną biegłość językową – CALP (*cognitive academic language proficiency*) (zob. diagram 1). Te pierwsze użytkownicy wykorzystują ją na co dzień w działaniach w pełni (A) lub częściowo (B) skontekstualizowanych, które podejmują głównie w sferze prywatnej i społecznej. Do ich realizacji wystarcza znajomość leksyki codziennej oraz podstawowych struktur gramatycznych i to głównie w mowie. Dzięki CALP natomiast użytkownicy są w stanie sprawnie posługiwać się językiem w sferze edukacyjnej, w sytuacjach niemal całkiem pozbawionych kontekstu (D). Służy im on także jako narzędzie poznania (C i D) i umożliwia uczenie się. Kośćcem CALP są kompetencje lingwistyczne: złożona składnia, typowa dla języka pisanego oraz słownictwo, którego znajomość liczy się w dziesiątkach tysięcy jednostek.

Podstawowe umiejętności komunikacyjne, choć niezwykle ważne, gdyż bez nich trudno rozwijać CALP, są w istocie rzeczy jak czubek góry lodowej. Edukacja szkolna opiera się na przekazie werbalnym, sprawność językowa ma zatem zasadnicze znaczenie dla rozwoju kompetencji przedmiotowych, stanowiąc ich integralną część, gdyż to ona umożliwia procesy myślowe wyższego rzędu, tworzenie znaczeń, rozumowanie itp. Nie da się czynnie uczestniczyć w zajęciach szkolnych, znając jedynie najczęściej używane wyrazy języka ogólnego, szereg potocznych i proste struktury morfosyntaktyczne właściwe językowi mówionemu. A to zazwyczaj jest „stan posiadania” dzieci reemigranckich, przy czym im są starsze, tym ich początkowy potencjał językowy w polszczyźnie jest mniejszy (w porównaniu z polskimi równolatkami). Umiejętności CALP, rozwinięte w języku kraju dotychczasowego zamieszkania, nie podlegają prostemu transferowi, co bywa dla nich niekiedy powodem dodatkowej frustracji, gdyż, rozumiejąc zagadnienie, nie potrafią go odpowiednio zwerbalizować⁵.

Nauka w szkole wiąże się nie tylko z koniecznością opanowania kompetencji merytorycznych, czyli językowych

2 Ze względu na ograniczone poza krajem możliwości dostępu do danych językowych (ilość) i ich zbyt małe zróżnicowanie (jakość).

3 Inne określenia to: język edukacyjny, polszczyzna edukacyjna, język w szkolnej edukacji (zob. Szybura 2016; Seretny 2018).

4 Komunikacja dzieci/młodzieży, choć zazwyczaj płynna, często daleka jest od poprawności.

5 Szerzej na temat problemów uczniów reemigranckich, zob. Lipińska, Seretny (2017, 2018).

TABELA 1. Umiejętności użytkownika a poziom wymagań poznawczych

BICS: UMIEJĘTNOŚCI MAŁO WYMAGAJĄCE POZNAWCZO	
PEŁNY KONTEKST	A
	B
C	D
OGRANICZONY KONTEKST	A
	B
C	D
D	E

CALP: UMIEJĘTNOŚCI STAWIAJĄCE WYSOKIE WYMAGANIA POZNAWCZE

(Cummins, 1982)

i przedmiotowych, lecz także psychospołecznych⁶. Uczniowie po powrocie/przyjeździe do Polski muszą więc też wiedzieć, jak radzić sobie w szkolnej rzeczywistości, bo – poza językiem w innej „wersji” – nowe są w niej też obowiązujące reguły, nowi koledzy, osoby uczące. Poza językowymi warto więc rozwijać u tych uczniów również umiejętności heurystyczne, by umieli dostrzegać „istotę obserwowanych zdarzeń, analizując, wnioskując, zapamiętując itp.” (ESOKJ 2003: 99). Bezrefleksyjna imitacja, czyli przenoszenie doświadczeń z jednego obszaru na inny, prowadzi zazwyczaj donikąd.

Reasumując: opanowanie języka szkolnej edukacji w zakresie oczekiwanym na danym etapie kształcenia jest dla młodego (i/ree)migranta warunkiem koniecznym, aby mógł funkcjonować w nowej rzeczywistości. Język odziedziczony musi więc przeobrazić się w język pierwszy, stając się z czasem ojczystym, zarówno w wymiarze komunikacyjnym, jak i edukacyjnym. Przeobrażanie to nie zachodzi jednak samoistnie, lecz wymaga stymulacji w postaci właściwie ukierunkowanych, odpowiednio prowadzonych zajęć, do których przygotowania i prowadzenia konieczne są kompetencje glottodydaktyczne (nauczyciela języka) i merytoryczne (nauczyciela przedmiotu).

Wnioski

Celem rozróżnień terminologicznych poczynionych w niniejszym tekście oraz naświetlenia występujących w nim

pojęć jest próba wprowadzenia pewnego uporządkowania do ważnego w glottodydaktyce polonistycznej obszaru badań, jakim jest proces nauczania oraz przyswajania/uczenia się języka w Polsce i poza nią. Uporządkowanie to wydaje się istotne tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Do obowiązków badaczy należy bowiem precyzyjne ujmowanie przedmiotu poznania, a język polski nie jest, jak starałyśmy się unaocznic, terminem jednoznacznym. Dydaktycy zaś, pracujący w szkołach zarówno w Polsce, jak i poza nią, muszą wiedzieć, jakiego polskiego uczą, gdyż przy planowaniu procesu kształcenia nie mogą pominąć takich czynników, jak biografia językowa uczniów, ich przeszłość edukacyjna, kontekst nauczania i jego cele.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, K. (red.) (2015), *(Z) Powrotem w Polskę – wyzwania i potencja powracających do Polski*, Warszawa: ORE.
- Carreira, M. (2004), *Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language earner'*, „Heritage Language Journal”, nr 2, s. 1–25.
- Cummins, J. (1982), *Bilingualism and minority language children*, Toronto: OISE Press.
- van Deusen-Scholl, N. (2003), *Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations*, „Journal of Language. Identity and Education”, nr 2(3), s. 211–230.

6 Te pierwsze nazywane są niekiedy twardymi, drugie – miękkimi.

- *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003), Warszawa: CODN.
- Fishman, J.A. (2001), *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, w: J. Kreeft Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.) *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, Washington, DC & McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 81–99.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i in. (2016), *Praca diagnostyczna i terapeutyczna z powracającymi dziećmi i młodzieżą – praktyczne wskazówki dla psychologów*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 52 (66).
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A., Roszak, J. (red.) (2010), *Drogi i rozdroża: migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku: analiza psychologiczno-socjologiczna*, Kraków: Nomos.
- Lipińska, E. (2014), *Dwujęzyczność pokolenia polonijnego – jak ją zdobyć i zachować*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 2, s. 5–18, polnischunterricht.de/wp-content/uploads/2014/12/polski_w_niemczech.pdf.
- Lipińska, E. (2015), *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria” nr 2 (20), s. 55–68.
- Lipińska, E. (w druku), *Język polonijny czy języki polonijne?*, „Postscriptum Polonistyczne”.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012a), *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *(Nie)swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, pod red. naukową B. Skowronka, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 111–128.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012b), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 228.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012c), „*Język odziedziczony*” w *szkołach polonijnych*, „Głos Nauczyciela”, R. XXVII/nr 1, s. 65–68.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL*, Kraków, 23–24.09.2013 r., s. 16, www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2017), *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów*

- uczniów*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków: Universitas, s. 263–286.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2018), *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia i/(re)emigranta*, [w:] P. Gębal (red.), *Edukacja wobec migracji. Konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 83–102.
- Lipińska, E., Seretny, A., Turek, P. (2016), *Ta sama, lecz nie taka sama polszczyzna Polaków z zagranicy, cudzoziemców i rodzimych użytkowników języka*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 1–14.
- Montrul, S. (2013), *How „Native” Are Heritage Speakers?* „Heritage Language Journal”, nr 10, s. 153–177.
- Polinsky, M., Kagan, O. (2007), *Heritage languages: in the ‘wild’ and in the classroom*, „Language and Linguistics Compass”, nr 1(5), s. 368–395.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 139–156.
- Szybura, A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Valdés, G. (2000), *The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching Professionals*, [w:] O. Kagan, B. Rifkin (red.), *Teaching and Learning Slavic Languages and Cultures*, Bloomington, Indiana: Slavica, s. 375–402.
- Valdés, G. (2001), *Heritage language students: Profiles and possibilities*, [w:] J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC & McHenry: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 37–77.
- Żurek, A. (2016), *Badanie polszczyzny odziedziczonej na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego*, „LingVaria”, nr 1, s. 191–202.

DR HAB. EWA LIPIŃSKA Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka licznych podręczników, artykułów i monografii z zakresu glottodydaktyki oraz emigracji i Polonii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz metodyką nauczania języka polskiego jako drugiego, obcego i odziedziczonego, a w szczególności sprawności pisania.

DR HAB. ANNA SERETNY Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, związana z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii, podręczników oraz licznych artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny jako języka obcego/drugiego, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Interesuje ją również leksykalny wymiar polszczyzny jako języka szkolnej edukacji.

Spotkania z kulturą polską na dodatkowych lekcjach języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji

KATARZYNA STANKIEWICZ
ANNA ŻUREK

Jedną z form wsparcia językowego i kulturowego uczniów z rodzin powracających z emigracji są dodatkowe lekcje języka polskiego, przysługujące tym dzieciom na takich samych zasadach jak uczniom cudzoziemskim. Lekcje te mogą być miejscem spotkania z szeroko rozumianą kulturą polską, formą rozwijania tożsamości kulturowej uczniów oraz pomocą w procesie ich (re)integracji w Polsce. Ma to zapewniać promowany przez nas model zintegrowanego kształcenia językowo-kulturowego, będący odpowiedzią na potrzeby uczniów „powracających”.

Zróżnym wyjątkowym doświadczeniem migracyjnym są tzw. migracje powrotne, którymi określa się powroty do ojczyzny po dłuższym czasie spędzonym na emigracji¹. Chociaż rodzice wracają wtedy do kraju swego pochodzenia, to dzieci wcale nie muszą uważać Polski za swoją ojczyznę. Często są one urodzone za granicą, a kraj pochodzenia rodziców traktują jako miejsce okazjonalnych spotkań z rodziną. Znajomość języka i kultury polskiej może być w takich sytuacjach bardzo ograniczona (zob. Żurek 2018: 19–35). Kłopotliwe okazują się też kwestie tożsamościowe. Taki pozornie „bezproblemowy” typ ucznia migranta, może wymagać od nauczyciela szczególnych kompetencji i stawia go w nowej roli – osoby, która powinna nie tylko uzupełnić braki ucznia w zakresie języka polskiego, lecz także wprowadzać dziecko w nowe realia (z pozoru bliskie) oraz do świata kultury rodziców, który jest odczuwany jako obcy, a często wręcz nieatrakcyjny.

Celem artykułu jest wskazanie potrzeby kształcenia kulturowego w ramach dodatkowej nauki języka polskiego uczniów „powracających” z emigracji² oraz przedstawienie propozycji podejścia do tego kształcenia, jak również przykładowych ćwiczeń do pracy na indywidualnych zajęciach dodatkowych z języka polskiego, integrujących rozwój sprawności językowo-kulturowych.

1 Przyjmujemy za migrację długotrwałą – zgodnie z zaleceniami ONZ – migrację trwającą powyżej 12 miesięcy. Za: Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 38.

2 Używamy tutaj określenia „powracający” w cudzysłowie, bowiem nie każdy uczeń z rodziny migrantów powrotnych jest reemigrantem – dziecko mogło urodzić się już poza granicami kraju. W dalszej części artykułu pomijamy cudzoziemców. Określenie „powracający” odnoszone do dzieci z rodzin reemigrantów zakorzeniło się już w polskiej literaturze przedmiotu, zwłaszcza w środowisku psychologów (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015). Pisząc dalej o uczniach powracających z emigracji, mamy na myśli dzieci, które nie uczęszczały do polskich szkół, urodziły się bowiem za granicą lub rozpoczęły edukację szkolną już po wyjeździe rodziny za granicę.

Trudne powroty z emigracji?

Warto sobie uświadomić, że dziecko nie wraca z emigracji samo, ale migruje wraz ze swoją rodziną i jest od niej zależne. Często nie ma żadnego wpływu na decyzję rodziców o powrocie do Polski. Chętnie pozostałoby w znanym sobie środowisku, pośród swoich przyjaciół, w szkole do której chodziło. Jak wynika z badań o emigracji z Polski z reguły decydują kwestie materialne (np. Ślusarczyk, Słany 2016). Rodzina jest, co prawda, w stanie funkcjonować za granicą w zadowalających warunkach finansowych, ale pojawia się tęsknota za ojczyzną. Ta z kolei bywa źródłem decyzji o powrocie do kraju. Ponowne zamieszkanie w Polsce wiąże się jednak z wieloma trudnościami i stresem, adaptacja zaś wymaga sporego wysiłku. Niepowodzenie prowadzi najczęściej do ponownej emigracji, co określa się mianem „pętli pułapki migracyjnej” (Iglicka 2010; por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 13).

Po powrocie do Polski rodzice są zwykle zaangażowani w przeprowadzkę, organizowanie życia codziennego, szukanie pracy, więc często nie poświęcają wystarczającej uwagi dziecku, które również musi sobie radzić z procesem adaptacji, a dla którego polska szkoła i realia kraju są zupełnie nowe. Zdarza się, że rodzina powraca do ojczyzny w sytuacji kryzysu wywołanego śmiercią bliskiej osoby, chorobą czy rozpadem związku. W przypadku rodziców, na ten kryzys nakłada się stres spowodowany adaptacją do nowych warunków, a zadbanie o potrzeby dziecka z reguły schodzi wtedy na dalszy plan (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 31 i n.). Nie można zatem traktować zachowania ucznia oraz jego stosunku do szkoły i Polski w oderwaniu od tego, co „dzieje się w domu”.

Jak czytamy w raporcie *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* (2015), „doświadczenia migracyjne są dla dzieci zawsze dużym wyzwaniem emocjonalnym” (Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 33). Uczeń musi odnaleźć się w nowym kraju, nowym środowisku, również w nowej szkole. Sytuacja jest dla niego bardziej komfortowa, jeśli czas przeprowadzki do Polski zbiega się z początkiem edukacji szkolnej (tj. pójściem do pierwszej klasy). O wiele trudniej nadrobić braki i odnaleźć się w szkole tym uczniom, którzy dołączają do starszych klas.

Polszczyzna uczniów powracających zależy od wielu uwarunkowań. Dzieci wychowywane na emigracji, do pewnego stopnia posługują się dwoma lub wieloma językami. W domu rodzinnym mówią najczęściej po polsku, jednak w większości sytuacji komunikacyjnych posługują

się językiem kraju osiedlenia rodziców, który staje się dla nich językiem funkcjonalnie pierwszym. Takie osoby określa się użytkownikami języka odziedziczonego (por. Polinsky 2015). Zalicza się do nich przedstawiciele drugiego pokolenia polskich imigrantów, a więc osoby, które urodziły się w kraju osiedlenia rodziców lub przed rozpoczęciem edukacji szkolnej wyjechały z Polski (zob. Żurek 2018: 20–26).

Takie dzieci odczuwają pewien związek emocjonalny z krajem pochodzenia i zwykle nie osiągają pełnej kompetencji w polszczyźnie. Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią grupę dość zróżnicowaną pod względem biegłości w języku ojczystym, stopnia rozwinięcia sprawności językowych (znaczne deficyty obserwuje się w czytaniu i pisaniu), emocjonalnej więzi z kulturą kraju pochodzenia oraz poczuciem identyfikacji narodowej. Cechuje je niekiedy wolniejsze (niż u rodzimych użytkowników polszczyzny) tempo mówienia, posługiwanie się uboższym systemem gramatycznym oraz liczne błędy lub braki leksykalne (zwłaszcza w zakresie słownictwa specjalistycznego). Poziom znajomości języka polskiego zależy od czasu wyjazdu za granicę, długości pobytu w kraju osiedlenia rodziców, miejsca rozpoczęcia edukacji szkolnej (w Polsce lub za granicą), regularnej nauki w szkole polonijnej lub jej braku, motywacji do nauki języka polskiego, wsparcia ze strony rodziców w tym zakresie itp. Dzieci powracające z emigracji bardzo często posługują się językiem polskim na poziomie pozwalającym im na swobodną komunikację i sprawiają wrażenie biegłych pod względem językowym. Jednak ich polszczyzna – ze względu na rozwój w sytuacji interferencji językowej – zawiera liczne obce elementy semantyczne, leksykalne, fleksyjne, składniowe i stylistyczne (por. Dubisz 1997: 259; Sękowska 2010: 38–39). Na stan zachowania bądź utraty polszczyzny wśród reprezentantów tej grupy ma wpływ chronologia emigracji oraz stopień asymilacji z krajem osiedlenia (Sękowska 2010: 28).

Uczeń powracający w polskiej szkole³

Zgodnie z obowiązującymi przepisami w zakresie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, uczniowie powracający mają prawo do dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego prowadzonych indywidualnie lub grupowo (Dz.U. 2017, poz. 1655). Nauczyciel podczas zajęć może nawet nie zauważyć, że

3 Przedstawienie specyfiki i trudności uczniów powracających w polskiej szkole na podstawie literatury przedmiotu oraz badań własnych Katarzyny Stankiewicz. Zob. Stankiewicz (w druku).

poziom znajomości języka uczniów powracających z emigracji odbiega od poziomu uczniów wychowywanych w Polsce (ze względu na biegiłość tych pierwszych w zakresie komunikacji potocznej oraz zazwyczaj bezbłędną wymowę).

Jednak badania nad uczniami powracającymi pokazują, że to właśnie braki językowe stanowią najczęstszy problem podczas edukacji w polskiej szkole i pośrednio wpływają na inne aspekty szkolnego funkcjonowania (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016: 119). Trudności dotyczą zarówno sprawności czytania i pisanie (w młodszych wiekach – kaligrafii i ortografii), jak i znajomości specjalistycznego przedmiotowego języka edukacji szkolnej (Grzymała-Moszczyńska i in. 2016). Jak podkreślają Ewa Lipińska i Anna Seretny, język polski uczniów polskiego pochodzenia „w warunkach emigracyjnych zazwyczaj rozwija się słabo albo nie rozwija się wcale, ulega też degradacji, coraz bardziej oddalając się od standardowej polszczyzny, i/lub stopniowemu zanikowi” (Lipińska, Seretny 2013: 2). Biorąc pod uwagę funkcję, jaką język ten pełni w codziennej komunikacji, można go określić mianem języka ojczystego jako drugiego (por. Lipińska, Seretny 2012: 30).

Wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców jest również język dominujący ucznia (tzw. funkcjonalnie pierwszy), który może być – jak to ma miejsce w przypadku języka angielskiego – przedmiotem nauki w polskiej szkole. Nauczyciele mogą wspierać dziecko w podtrzymaniu dwujęzyczności, mogą je też do tego zniechęcać. Okazuje się, że ten potencjał ucznia powracającego z emigracji może być traktowany w szkole jako problem, kiedy dziecko „odstaje” od klasy pod względem swoich umiejętności, czasami wręcz „przerasta” językowo nauczyciela i nudzi się na lekcji języka obcego, który nie jest dla niego obcy. Często są też sytuacje, gdy uczniowie na poziomie komunikacji świetnie sobie radzą z drugim językiem, jednak brakuje im wiedzy o języku jako systemie, nie znają reguł gramatycznych, gatunkowych wzorców tekstów pisanych itd. To, co miało być bezproblemowe, staje się zatem kolejnym źródłem niepowodzeń szkolnych po powrocie z zagranicy (Jarmuż, Ośko 2015).

Do kwestii językowych dochodzą różnice programowe. Uczęszczanie do polonijnej szkoły sobotniej zdecydowanie nie wystarcza, aby dziecko po powrocie do kraju było na tym samym poziomie nauczania co jego polscy rówieśnicy, a przecież nie wszyscy uczniowie korzystają chociażby z tej formy edukacji. Niektórzy rodzice podejmują się samodzielnej pracy z dzieckiem w domu nad materiałem z polskiej szkoły, jednak uczniowi – obciążonemu w trakcie tygodnia regularnymi zajęciami szkolnymi

w kraju emigracji, a w weekend naukę w szkole sobotniej – niewiele już pozostaje czasu na wyrównywanie różnic programowych. Trudności wynikające z tych różnic są wyraźnie skorelowane z brakami dziecka w zakresie znajomości języka przedmiotowego edukacji szkolnej w Polsce. Nie sposób nadrobić materiał z historii czy geografii bez znajomości odpowiedniej terminologii. Trudno się uczyć, kiedy podręcznik jest niezrozumiały i za trudny zarówno w warstwie językowej, jak i specjalistycznej (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2016; Majcher-Legawiec 2017).

Oprócz różnic programowych, uczniowie powracający z migracji napotykać różnice związane z tzw. kulturą szkoły, priorytetowymi celami uczenia się, metodami dydaktycznymi i podejściem do dzieci. Obecny w polskiej szkole nacisk na kaligrafię jest praktycznie nie do zrozumienia dla uczniów, którzy kształcili się poza granicami kraju, na Zachodzie, np. w Wielkiej Brytanii. Do tego, polska szkoła cechuje się stosunkowo dużą hierarchicznością, zwykle brakuje w niej indywidualizacji nauczania oraz pracy zespołowej, tak powszechnych np. w krajach skandynawskich. Zatem różnice są widoczne nie tylko w tym, czego uczniowie uczyli się wcześniej, lecz także w tym, w jaki sposób się uczyli. Nauczyciele oraz rodzice często nie dostrzegają nawet tego (por. Grzymała-Moszczyńska i in. 2015: 90–91; Januszewska, Markowska-Manista 2017: 204–205).

Różnice programowe nakładają się na różnice o charakterze kulturowym, z którymi w wielu obszarach swojego funkcjonowania styka się dziecko powracające z emigracji. Co prawda kulturowo mamy tutaj do czynienia z „dziećmi polskimi”, nie można jednak zapominać, również w szkole, że wychowywały się one w sytuacji dwujęzyczności i dwukulturowości. Pewne tradycje, obyczaje i normy, które wyniosły z domu, traktują jako typowe dla polskiej kultury, jednak – funkcjonując w środowisku szkolnym czy też rówieśniczym w realiach innego kraju – przyjęły także szereg norm charakterystycznych dla kultury kraju migracji. Prowadzi to do tego, że niektóre zachowania, z którymi się spotykają w Polsce (w szkole i poza nią), odbierają jako nowe, inne, a nawet obce. W tym sensie, w kraju pochodzenia swoich rodziców mogą doznawać szoku kulturowego typowego dla migrantów, czego nauczyciel powinien być świadomy (Jarmuż, Ośko 2015).

Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na kwestie tożsamościowe, szczególnie istotne w przypadku uczniów starszych, zmagających się z kryzysami tożsamości właściwymi dla wieku młodzieńczego. Podczas pobytu na emigracji, polska tożsamość dziecka może być stosunkowo silna, wspierana przez najbliższą rodzinę, szkołę polonijną oraz

dalszych krewnych mieszkających w kraju (głównie dziadków). Po przyjeździe do Polski uczeń musi postawić sobie wiele pytań o charakterze tożsamościowym, w kontakcie z rówieśnikami kształtuje bowiem swoją tożsamość kulturową. Dostrzega przyjęte przez siebie normy kulturowe, które odbiegają od tych obowiązujących w kraju pochodzenia jego rodziców. Poszukuje przede wszystkim odpowiedzi na pytanie o to, kim jest. Jest to dla niego tym trudniejsze, im częściej odczuwa w relacjach z polskimi kolegami i koleżankami swoją odmienność czy wręcz obcość kulturową (por. Dąbrowa 2011).

Między kształceniem językowym a kulturowym

Dydaktycy języków obcych opublikowali już wiele prac na temat związku między kształceniem językowym a kulturowym (więcej na ten temat Miodunka 2004, Gębał 2010, Stankiewicz i Żurek 2014). Wśród badaczy, socjokulturowe uwarunkowania użycia języka nie budzą wątpliwości. W przypadku uczniów powracających, mylące może być ich osadzenie w kulturze polskiej poprzez środowisko domowe. Okazuje się bowiem, że przekaz kultury w rodzinie ma charakter ograniczony, co sprawia, że w przypadku tych dzieci, integrowanie kształcenia językowego z kulturowym w toku dodatkowego nauczania języka polskiego w polskiej szkole wydaje się równie zasadne, co w odniesieniu do uczniów cudzoziemskich. Dodatkowym argumentem – o czym już wspominałyśmy – są problemy tożsamościowe, z którymi zmagają się uczniowie powracający. Zgodnie z ideami zapisanymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), edukacja kulturowa może wspierać rozwój tożsamości ucznia, otwierając go jednocześnie na wielokulturowość. Pożądane wydaje się zatem przyjęcie zintegrowanego modelu kształcenia językowo-kulturowego, opisanego już w literaturze glottodydaktycznej, który uwzględni podejście międzykulturowe (por. np. Stankiewicz i Żurek 2012: 127–136; 2017: 21–25). Na tym modelu opierają się również przedstawione w tym artykule gry.

Pisząc o kształceniu kulturowym, przyjmujemy szerokie rozumienie kultury, według którego – nieco upraszczając – „kultura to wszystko, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności” (Bierstedt, za: Sztompka 2004: 233). Rozumienie to – zgodnie z definicjami socjologicznymi i antropologicznymi – uwzględnia materialną, normatywną i symboliczną sferę kultury (Sztompka 2004: 239). W takim ujęciu, kształcenie kulturowe ma trzy wymiary: poznawczy (przekaz wiedzy o społeczeństwie polskim, sztuce, obyczajach, normach kulturowych itp.), behawioralny (kształcenie kompetencji komunikacyjnej zgodnej z normami kulturowymi)

oraz emocjonalny (kształtowanie określonych postaw i świadomości metakulturowej uczniów). Celem kształcenia kulturowego jest formowanie kompetencji kulturowej osób uczących się języka polskiego, m.in. poprzez rozwijanie umiejętności adekwatnego zachowania w nowej sytuacji, w tym również w warstwie komunikacji werbalnej, rozwój świadomości zasad i norm kulturowych oraz wzbudzenie refleksji nad własną tożsamością i jej uwarunkowaniami (por. Stankiewicz, Żurek 2014: 142).

Zintegrowany model edukacji językowo-kulturowej zakłada większą otwartość i dowolność zagadnień poruszanych na dodatkowych zajęciach z języka polskiego, dostosowanych do aktualnych potrzeb i zainteresowań uczniów, ich wieku, poziomu znajomości polszczyzny, kraju emigracji, doświadczenia edukacyjnego zdobytego za granicą, motywacji do nauki języka i kultury itd. Nauczyciel, będąc reprezentantem polskiej kultury i wzorem językowym, staje się jednocześnie otwartym partnerem do dyskusji, zainteresowanym doświadczeniami uczniów i kulturą krajów, z których oni przyjechali (por. Stankiewicz, Żurek 2016: 373–376). Natomiast uczeń uważany jest za autonomiczną jednostkę odpowiedzialną za kształt własnej edukacji i rozwój swojej tożsamości, z jej ważnym wymiarem kulturowym (por. Stankiewicz, Żurek 2011: 187–194).

Przykładowe gry integrujące kształcenie językowe z kulturowym

Proponowane przez nas gry są ukierunkowane na rozwijanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej uczniów powracających z emigracji. Kształcenie przebiega w wymiarze poznawczym, behawioralnym i emocjonalnym. Rozwijanie wspomnianych kompetencji zachodzi poprzez czynne uczestnictwo w grach nastawionych na działania językowo-kulturowe o charakterze receptywnym, produktywnym i interakcyjnym (por. ESOKJ 2003: 24). Dwa pierwsze dotyczą rozumienia i tworzenia tekstów mówionych i/lub pisanych. Działania interakcyjne polegają zaś na wymianie informacji między uczestnikami rozmowy i osiągnięciu wspólnego celu komunikacyjnego.

Gry mogą być wykorzystane w pracy z uczniami powracającymi z emigracji na dodatkowych zajęciach z języka polskiego, zarówno tych indywidualnych, jak i grupowych. Przeznaczone są przede wszystkim dla uczniów klas starszych (VI–VIII). Ważne, by posługiwali się oni polszczyzną w miarę sprawnie (przynajmniej na poziomie B1/B2). Szczegółowe informacje o celach językowych i kulturowych zostały zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Wykaz proponowanych gier integrujących kształcenie językowe z kulturowym⁴.

GRA	SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE	KOMPETENCJA KULTUROWA
<i>Co kraj, to obyczaj</i>	funkcja: opisywanie przedmiotów i zwyczajów	zapoznanie się ze zwyczajami panującymi w Polsce, porównanie ich ze zwyczajami z kraju emigracji, rozwijanie tożsamości kulturowej ucznia
	słuchanie: +	
	czytanie: +	
	mówienie: +	
	pisanie: opis wybranego przedmiotu lub zwyczaju charakterystycznego dla danego kraju	
<i>Typowy Polak</i>	funkcja: charakterystyka osoby i wyrażanie opinii	uświadomienie sobie stereotypów narodowościowych, refleksja nad stereotypowym postrzeganiem Polaków
	słuchanie: +	
	czytanie: -	
	mówienie: +	
	pisanie: opis osoby	
<i>Moja historia</i>	funkcja: pytanie o informacje i udzielanie informacji	uświadomienie sobie własnej tożsamości, wspieranie rozwoju tej tożsamości zwłaszcza w wymiarze kulturowym
	słuchanie: +	
	czytanie: +	
	mówienie: +	
	pisanie: wywiad	

Źródło: opracowanie własne.

Scenariusze zajęć z wykorzystaniem gier

W opisie gier uwzględniliśmy: cel kulturowy i językowy, niezbędne materiały dydaktyczne, czas trwania ćwiczenia oraz przebieg gry. Na koniec każdego ćwiczenia przewidziane są pytania do refleksji dla uczniów, które mogą być podstawą do rozmowy z nauczycielem.

1. Gra *Co kraj, to obyczaj*

Cel kulturowy: zapoznanie się ze zwyczajami panującymi w Polsce, porównanie ich ze zwyczajami z kraju emigracji, rozwijanie tożsamości kulturowej ucznia

Cel językowy: rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z przedmiotami codziennego użytku, zwyczajami,

rytuałami, opisywanie przedmiotów i zwyczajów

Materiały: rekwizyt wybrany przez ucznia, tekst o polskich obyczajach i tradycjach

Czas: 45 minut

Przebieg gry: Nauczyciel opracowuje krótki wzorcowy tekst o polskich tradycjach (najlepiej dotyczący aktualnych świąt itp.; można wykorzystać teksty zamieszczone w podręczniku do języka polskiego danej klasy, ewentualnie uproszczone). Uczeń na jego podstawie przygotowuje ustną prezentację specyficznych dla polskiej kultury zachowań, ceremonii, zwyczajów. Na prezentację przynosi odpowiedni rekwizyt, ewentualnie zdjęcie itp.

Zadanie domowe: Uczeń przygotowuje opis przedmiotu związanego z wybranym zwyczajem lub charakterystykę obyczajów kraju emigracji.

Pytania do dyskusji: Formułowane przez nauczyciela, dotyczące prezentowanych przedmiotów i zwyczajów oraz stosunku ucznia do nich.

2. Gra *Typowy Polak*

Cel kulturowy: uświadomienie sobie stereotypów narodowościowych, refleksja nad stereotypowym postrzeganiem Polaków

Cel językowy: rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z charakterystyką człowieka (wygląd, cechy charakteru), wyrażanie opinii, sporządzenie charakterystyki

Materiały: duże arkusze papieru, pisaki

⁴ Zaprezentowane przez nas gry zostały dostosowane do pracy z uczniami powracającymi z emigracji. Można je również wykorzystać podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, o czym już obszerniej pisaliśmy (np. Stankiewicz i Żurek 2009, 2011, 2012).

Czas: 45 minut

Przebieg gry: Uczeń ma do dyspozycji dwa duże arkusze papieru i kolorowe pisaki. Najpierw przygotowuje plakat przedstawiający charakterystyczne cechy typowego Polaka lub typowej Polki (osoby mieszkającej na stałe w Polsce, posługującej się językiem polskim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych). Na drugim plakacie prezentuje postać osoby polskiego pochodzenia, urodzonej i wychowanej za granicą. Uczeń może nadać swoim postaciom cechy specyficzne, może dopisywać komentarze. Po skończonej pracy plakaty są omawiane z nauczycielem.

Zadanie domowe: Uczeń sporządza w formie pisemnej opis wybranej przez siebie osoby (według podanego przez nauczyciela schematu).

Pytania do dyskusji: Jaki jest stereotypowy obraz Polaka za granicą, zwłaszcza w kraju emigracji ucznia? Z czego to wynika? Co w tym obrazie jest negatywnego, a co pozytywnego?

3. Gra *Moja historia*

Cel kulturowy: uświadomienie sobie własnej tożsamości, wspieranie rozwoju tej tożsamości, zwłaszcza w wymiarze kulturowym

Cel językowy: rozwijanie sprawności językowych, utrwalanie słownictwa związanego z życiem człowieka oraz dotyczącego wybranych wydarzeń rodzinnych i kulturalnych, pytanie o informacje i udzielanie informacji

Materiały: lista przykładowych pytań do wywiadu

Czas: 45 minut

Przebieg gry: Po odpowiednim przygotowaniu nauczyciel wchodzi w rolę dziennikarza i przeprowadza wywiad z uczniem. Dziennikarz zadaje pytania dotyczące ważnych wydarzeń rodzinnych i społecznych, które w decydujący sposób wpłynęły na życie danego ucznia.

Zadanie domowe: Pisemne opracowanie odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania.

Pytania do dyskusji: Dlaczego wymienione wydarzenia były tak ważne? Jak ukształtowały ucznia? Czego go nauczyły?

Przedstawione gry komunikacyjne stanowią przykład integrowania treści językowych z kulturowymi na dodatkowych zajęciach z języka polskiego dla uczniów powracających z emigracji. Z powodzeniem mogą być również wykorzystywane na zajęciach z uczniami cudzoziemskimi oraz w pracy w grupach wielokulturowych, np. na lekcjach wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowa, E. (2011), *Znaczenie tożsamości w życiu człowieka*, [w:] M. Zasuńska (red.), *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, Warszawa: Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, s. 7–14.
- Dubisz, S. (red.) (1997), *Język polski poza granicami kraju*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- Gębał, P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Universitas.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P., Grzymała-Moszczyńska, H. (2016) *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 118–122.
- Iglicka, K. (2010), *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Warszawa: Scholar.
- Januszewska, E., Markowska-Manista, U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Sztuk Pięknych.

- Jarmuż, M., Ośko, A. (2015), *Edukacja jako wyzwanie związane z powrotem do Polski*, [w:] K. Białek (red.), *(Z)Powrotem w Polsce. Wyzwania i potencjał powracających do Polski*, www.msz.gov.pl/resource/c4666de6-dedf-43f5-8c71-ff0653db9617:JCR [dostęp: 20.09.2018].
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/SeretnyLipinska.pdf [dostęp: 22.07.2019].
- Majcher-Legawiec, U. (2017), *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] G. Zarzycka, M. Karasek (red.), *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, nr 24, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 243–259.
- Miodunka, W.T. (red.) (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Polinsky, M. (2015), *Heritage Languages and Their Speakers: State of the Field, Challenges, Perspectives for Future Work, and Methodologies*, „Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft”, t. 26, z. 1, s. 7–27.
- Sękowska, E. (2010), *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stankiewicz, K. (2019), *(Nie)problematyczni uczniowie „powracający”. Perspektywa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc (red.), *Demokracja. Socjalizacja. Wychowanie*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2009), *Polish Language Course as a Place to Meet Different Cultures: Integration of Language Skills Development with Intercultural Learning*, [w:] E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli (red.) *Teaching and Learning in Different Cultures. An Adult education perspective*, Gdańsk: Gdańsk Higher School of Humanities Press, s. 196–212.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2011), *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*, „Język, komunikacja, informacja”, t. 6, Poznań, s. 187–194.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2012), *Interculturality on the border of disciplines. Polish language teaching as a means of intercultural education*, „Glottodidactica”, nr XXXIX/1, Poznań, s. 127–136.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2014), *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Pruszków: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2016), *Lektor w kulturze – kultura w lektorze. Refleksyjne nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 365–381.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2017), *Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 21–25.
- Sztopmka, P. (2004), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak.
- Ślusarczyk, M., Slany, K. (2016), *Demograficzne i socjologiczne implikacje wyjazdów z Polski. Dyskusja na bazie wyników Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, z. 1 (159), s. 127–150.
- Walczak, B. (2001), *Język polski na Zachodzie*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 563–573.
- Żurek, A. (2018), *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.

DR KATARZYNA STANKIEWICZ Adiunkt na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, z wykształcenia pedagog (edukacja ustawiczna) i polonistka. Jest zaangażowana w działania na rzecz integracji imigrantów. Pracuje z dziećmi cudzoziemskimi w szkole podstawowej. Naukowo interesuje się pedagogiką międzykulturową, edukacją i integracją dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz kulturowymi aspektami nauczania języków obcych.

DR HAB. ANNA ŻUREK Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego. Prowadzi warsztaty metodyczne dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego oraz zajęcia dla słuchaczy studiów doktoranckich z zakresu dydaktyki języki obcych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki, bilingwizmu oraz komunikacji międzykulturowej.

Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka

Studium przypadku

ANNA PEZA
GRAŻYNA PRZECHODZKA

W polskich placówkach oświatowych od pewnego czasu jest obecna – poza dziećmi cudzoziemskimi – nowa kategoria uczniów, mianowicie tych, których rodzice zdecydowali się na powrót do kraju po latach przebywania za granicą. Z roku na rok jest to coraz liczniejsza grupa uczniów, zróżnicowana pod wieloma względami: językowym, kulturowym i wiekowym, co wynika z tego, że część dzieci wyjechała z Polski w wieku przedszkolnym, a inne urodziły się już poza Polską. Obie grupy podejmowały więc naukę w szkołach niepolskich – w języku kraju, w którym przebywała rodzina.

Zgodnie z zapisami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2016 r.¹ uczniowie cudzoziemscy i dzieci reemigrantów mogą korzystać z bezpłatnych zajęć wyrównawczych z poszczególnych przedmiotów (w tym z języka polskiego) w wymiarze nieprzekraczającym pięciu godzin tygodniowo. Czy pięć godzin tygodniowo zajęć wyrównawczych wystarczy do tego, by dziecko mogło efektywnie uczestniczyć w zajęciach przedmiotowych przewidzianych w programie nauczania? Na jakiej podstawie wyliczono tę liczbę? Praktyka szkolna potwierdza, że poziom znajomości polszczyzny wśród dzieci reemigrantów jest bardzo zróżnicowany: od dobrego do bardzo słabego, co zależy zwykle od wyboru modelu emigracji przez rodziców². Rodzi się więc pytanie, jak nauczyciele powinni wykorzystywać owe godziny, czego i jak uczyć, żeby dzieci reemigrantów mogły jak najszybciej dorównać polskim uczniom?

W sytuacji braku wystandaryzowanych narzędzi do określenia rzeczywistego poziomu biegłości językowej danego dziecka, liczba godzin wyrównawczych w konkretnych przypadkach okazywała się w praktyce (na co wskazują opinie nauczycieli) nieadekwatna w stosunku do indywidualnych potrzeb uczniów.

Przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem reemigrantem

Na podstawie regulacji prawnych organ prowadzący szkołę może wybrać integracyjny model kształcenia (nauka w klasie z rówieśnikami + zajęcia wyrównawcze) lub separacyjny (oddział przygotowawczy). Dzieci emigranckie i reemigranckie mają więc teoretycznie zagwarantowaną pomoc edukacyjną i adaptacyjną.

Regulacje prawne nie rozwiązują, niestety, kwestii merytorycznych, np. w zakresie kwalifikacji osób prowadzących zajęcia wyrównawcze. W praktyce te lekcje często prowadzą zatem nauczyciele języka polskiego bez przygotowania glottodydaktycznego. Instytucje, którym podlegają szkoły, a także dyrektorzy placówek nie widzą potrzeby zatrudniania

1 Zob. *Przepisy oświatowe* na s. 87 tego numeru.

2 Zob. *Nauczanie i promocja języka polskiego. Diagnoza – stan – perspektywy*, praca zbiorowa, red. J. Tambor, B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2019, s. 23–104.

specjalistów, lektorów języka polskiego jako obcego lub drugiego, którzy swoją wiedzę i doświadczeniem mogliby wspomóc uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych. Określenie wymogów merytorycznych przez ustawodawcę jest ważne. Zapewne przełożyłoby się na szybsze pokonywanie trudności w nauce i łatwiejszą adaptację uczniów w nowym środowisku. Oddziały przygotowawcze, mimo że prawnie możliwe i wskazane edukacyjnie oraz psychologicznie, funkcjonują w niewielu placówkach. Ich organizowanie spoczywa bowiem na organie prowadzącym szkołę i wiąże się z dodatkowymi nakładami finansowymi, co wywołuje opór lokalnych władz szkolnych. W przypadku stworzenia oddziału przygotowawczego należy zatrudnić dodatkowe osoby – specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego.

Brak możliwości kształcenia się (na początku w oddziałach przygotowawczych) powoduje, że uczniowie, rozpoczynając edukację w polskiej szkole, muszą pogodzić udział w obowiązkowych zajęciach przewidzianych programem na każdym etapie edukacji z dodatkowymi zajęciami wyrównawczymi. Taka sytuacja ani nie przyspiesza procesu adaptacji, ani nie wpływa na szybsze wyrównanie braków. Zdłudne jest bowiem przekonanie nie tylko wielu nauczycieli, ale także rodziców, że jeśli dziecko wypowiada się sprawnie po polsku w codziennej komunikacji (na emigracji posługiwano się w domu językiem polskim), to nie będzie miało żadnych kłopotów z pisaniem czy czytaniem po polsku, poradzi sobie zatem z nauką w tym języku. W praktyce okazuje się, że największe problemy w szkole dotyczą pisania, czytania i nieznajomości specjalistycznego słownictwa, w tym kluczowych pojęć wykorzystywanych na zajęciach przedmiotowych.

Ocenianie dzieci reemigrantów

Dodatkowym elementem stresującym ucznia-reemigranta jest sposób oceniania jego osiągnięć oraz egzaminowanie. Obowiązująca podstawa programowa na każdym szczeblu edukacyjnym nakłada na nauczycieli konieczność egzekwowania od uczniów wiadomości i umiejętności tam zawartych, a sprawdzanych później m.in. na egzaminach zewnętrznych wieńczących dany etap nauki. Dla dzieci funkcjonujących dotychczas w odmiennym od polskiego systemie edukacji jest to niezwykle stresogenne. Uczniowie emigranci i reemigranci muszą wykazać się i umiejętnościami językowymi, i konkretną wiedzą, żeby uzyskać ocenę pozytywną z danego przedmiotu. Praktyka dowodzi, że dzieci cudzoziemskie i dzieci reemigrantów na zajęciach

z języka polskiego nie nadążają za uczniami polskim. Dzieje się tak z dwóch powodów: wspomnianej już niewystarczającej biegłości językowej oraz obszernego i niełatwego programu szkolnego. Dodatkową barierą są obawy nie tylko przed słabymi ocenami czy niezadowolającymi wynikami egzaminów, ale także przed ośmieszeniem w oczach polskich kolegów. Jest to szczególnie obciążające psychicznie (a nawet przyczynia się do depresji) zwłaszcza dla tych uczniów, którzy w poprzedniej szkole osiągnęli bardzo dobre lub dobre oceny. Należy więc mieć na uwadze fakt, że jeśli dla dziecka powracającego z zagranicy język polski jest językiem wyłącznie domowym, to zagwarantowane przepisami zajęcia dodatkowe z języka polskiego (zwłaszcza we właściwej liczbie godzin!) oraz zajęcia wyrównawcze z innych przedmiotów mogą nie wystarczać do tego, aby dziecko mogło bezpiecznie wchodzić w nową kulturę, nowe środowisko i nową społeczność szkolną, często zupełnie odmienną od tej, w której dotychczas funkcjonowało.

Poziom znajomości języka polskiego

Dzieci reemigrantów zwykle posługują się językiem polskim przede wszystkim w mowie. Dla większości z nich jest on jednak drugim kodem komunikacyjnym, gdyż w szkole i poza szkołą używały języka kraju, w którym dotychczas przebywały. Rzutuje to na ich stopień znajomości polszczyzny i jej jakość. Ważna staje się zatem kwestia, jakim językiem jest dla dzieci reemigrantów język polski: ojczystym, drugim, obcym³. Odpowiedź na to pytanie ma fundamentalne znaczenie, warunkuje bowiem dobór metod i technik nauczania oraz materiałów dydaktycznych.

Migranci wracający do Polski mogą dobrze mówić po polsku w sytuacjach codziennych, jednak w polskiej szkole mają spore problemy nie tylko z pisaniem, czytaniem i znajomością specjalistycznego (przedmiotowego) słownictwa, ale przede wszystkim z adaptacją, zwłaszcza w grupie rówieśniczej. Młody człowiek zostaje przecież „oderwany” od swojego dotychczasowego świata, w którym często dobrze funkcjonował i nagle musi „wejść” w zupełnie inną kulturę, nieznaną dotąd rzeczywistość. Wówczas największy problem stanowi dla niego nawiązanie relacji z rówieśnikami i odnalezienie się w szkolnej społeczności. Ktoś, kto do tej pory operował na emigracji językiem ojczystym na poziomie kodu ograniczonego, staje przed ogromnym wyzwaniem, ponieważ język polski jako edukacyjny (szkolny) jest dla niego po prostu językiem obcym. Stąd prawdopodobnie wynika większość problemów, z którymi stykają się dzieci reemigrantów i pracujący z nimi nauczyciele.

3 W glottodydaktyce polonistycznej poświęcono temu tematowi szereg publikacji, zob. publikacje wymienione w bibliografii do tego artykułu.

Patrycja: okres angielsko-irlandzki

Problemy edukacyjno-adaptacyjne dzieci reemigrantów można prześledzić na przykładzie Patrycji⁴ – uczennicy drugiej klasy ówczesnego polskiego gimnazjum. Patrycja miała 15 lat, kiedy została przeniesiona do polskiej placówki. Przez ponad 10 lat przebywała na emigracji. Wyjechała wraz z rodzicami, gdy miała 4 i pół roku. Rodzice przebywali najpierw w Wielkiej Brytanii, skąd po kilku latach przenieśli się do Irlandii. Planowali stały pobyt za granicą.

Początki edukacji dziewczynki za granicą były bardzo trudne. Obowiązek szkolny w Wielkiej Brytanii obejmuje dzieci już od piątego roku życia. Patrycja musiała zatem podjąć naukę w szkole angielskiej, mimo że wcześniej nie miała styczności z obcym językiem. Wejście w nowe środowisko, którego całkowicie nie rozumiała, było dla niej bardzo trudnym przeżyciem. Z rozmów z mamą wynika, że „córka płakała, stresowała się za każdym razem, kiedy musiała iść do szkoły, podczas lekcji była bierna i apatyczna. Z biegiem czasu zaaklimatyzowała się w nowym miejscu, szybko uczyła się języka angielskiego, dosyć pewnie i swobodnie czuła się wśród rówieśników, polubiła szkołę”.

Sytuacja życiowa zmusiła jednak rodzinę do przeprowadzki do Irlandii. W wieku 7 lat Patrycja znów rozpoczęła naukę w nowej szkole. Dla tak wrażliwego dziecka był to kolejny stres i długi proces adaptacji w nowym środowisku. Jej mama wspomina: „córka bardzo płakała, kiedy musiała iść do szkoły. Kurczowo trzymała się moich nóg, krzycząc przy wejściu do budynku: *Chcę być z tobą, tylko z tobą, nie chcę tam iść!*”⁵.

W miarę upływu czasu, dzięki wsparciu nauczycieli i psychologa szkolnego oraz dzięki dodatkowym zajęciom, które zniwelowały barierę językową, Patrycja stała się bardziej otwarta w kontaktach z rówieśnikami. Nawiązywała nowe znajomości i przyjaźnie, częściej się uśmiechała. Jej pracowitość, ambicja, wsparcie ze strony rodziców, pomoc nauczycieli, dobre relacje z rówieśnikami znacząco przyczyniły się – jak twierdzi mama – do osiągnięcia bardzo dobrych wyników na zakończenie szkoły podstawowej. Wtedy Patrycja stanęła przed kolejną nową szkołą – gimnazjum. I znów nowe wyzwania, nowi nauczyciele, rówieśnicy. Na szczęście miała wsparcie rówieśniczki – koleżanki z podstawówki, z którą znalazła się w jednej klasie. Początek był nieco trudny, ale po paru miesiącach wyniki w nauce zdecydowanie się poprawiły. Ulubionymi przedmiotami dziewczynki były historia i matematyka. Jak wspomina mama dziecka: „Każde zebranie z nauczycielami to

same pozytywne opinie o Patrycji. Pochwały, że jest jedną z najlepszych uczennic w klasie. Nie ma z nią żadnych problemów. Dwunasty nauczyciel wyraża pozytywną opinię o mojej córce i tu łączy szczęścia w moich oczach, że tak bystre i mądre mam dziecko”.

Dziewczynka wiązała swoją przyszłość edukacyjną właśnie z Irlandią, tam chciała skończyć szkołę i podjąć studia. Niestety, sytuacja rodzinna spowodowała, że mama wraz z dziećmi (brat Patrycji urodził się w Irlandii), po 10 latach pobytu za granicą, zdecydowała się na powrót do Polski. Nie była to łatwa decyzja, gdyż dzieci, przede wszystkim Patrycja, dostosowały się językowo do rówieśników i bardzo dobrze radziły sobie w komunikacji z nimi.

Patrycja: powrót do Polski – problemy adaptacyjno-edukacyjne

Powrót na stałe wiązał się z koniecznością pójścia do nowej szkoły. Na podstawie stosownych dokumentów Patrycja została przyjęta do II klasy ówczesnego gimnazjum, klasy z rozszerzonym językiem angielskim i językiem niemieckim. Dziewczynka bardzo dobrze mówiła po polsku (w środowisku domowym), więc mama stwierdziła, że „córka na pewno poradzi sobie z nauką w gimnazjum, potrzebuje jedynie nieco więcej czasu”. Rzeczywistość okazała się jednak inna, ujawniły się bowiem problemy na wielu poziomach sprawności komunikacyjnej. Wynikało to być może z tego, że Patrycja uczyła się języka polskiego w domu z mamą. Po przyjeździe do Anglii to mama uczyła ją pisać i czytać. Obie przez dwa lata uczestniczyły również w internetowym kursie języka polskiego. Patrycja nie chodziła do żadnej polskiej szkoły, więc polszczyzna ogólna, zwłaszcza w odmianie pisanej, nie została przez nią opanowana właściwie. Dziewczynka komunikowała się najczęściej w kodzie mówionym, którym posługiwali się jej najbliżsi.

Pierwszy dzień w polskiej szkole przebiegł spokojnie. Jednak kolejne dni wyglądały inaczej. Patrycja nie chciała chodzić do szkoły. Głównym powodem było niezrozumienie wielu polskich słów, zwłaszcza terminów specjalistycznych, którymi posługiwano się na zajęciach. Obawiała się kartkówek i sprawdzianów, ale najbardziej przerażały ją odpowiedzi przy całej klasie. Była sparaliżowana strachem w obawie przed porażką i reakcją rówieśników. Jak sama mówi: „W szkole angielskiej nie było pytania na ocenę, chodzenia do tablicy, nie było kartkówek, tylko coś podobnego do sprawdzianu, ale było mi tak łatwiej, bo było ich mało. Miałam jedno z lepszych ocen i lubiłam najbardziej historię,

4 Imię dziecka zostało zmienione.

5 Źródło informacji nt. edukacji Patrycji za granicą oraz w Polsce po powrocie z emigracji stanowią rozmowy z uczennicą, jej matką, nauczycielami i pedagogami z gimnazjum oraz z poradnią.

a teraz za nią nie przepadam, bo nie rozumiem jej jeszcze”. Nic zatem dziwnego, że dziewczynka zamknęła się w sobie. Stres doprowadzał ją do wybuchów płaczu i izolacji od rówieśników. Mimo że klasa chciała się do niej zbliżyć, poznać ją, Patrycja była bierna. Bała się odrzucenia, twierdząc, że „jest inna i wszyscy na nią dziwnie patrzą”. Wychowawca klasy zwrócił uwagę na to, że dziewczynka dystansuje się od rówieśników: „Zauważam duży dystans Patrycji do uczniów w klasie, przerwy spędza samotnie lub ze mną. Mimo upływu czasu, dystans ten się nie zmniejsza. Czasami komentuje, że »dziewczyny są szalone«, co wydaje się komentarzem na wyrost, gdyż moja klasa należy do najspokojniejszych w szkole. Patrycja unika zabierania głosu na forum klasy, nie lubi brać udziału w żadnych wydarzeniach klasowych, nawet jeśli jest to wyjście do kina. Nie można tłumaczyć jej wycofania problemami komunikacyjnymi, gdyż jej poziom języka polskiego jest wystarczający do swobodnego porozumiewania się w sytuacjach dnia codziennego. Myślę, że dystans ten wynika głównie z różnic kulturowych oraz jej osobistych doświadczeń. Klasa na początku próbowała zachęcić nową koleżankę do popołudniowych wyjść czy zapisania się na zajęcia sportowe, jednak ona konsekwentnie odmawiała i teraz już nie próbują jej angażować, akceptując sytuację. Jest bardzo grzeczna, zawsze przygotowana do lekcji. Sprawdziany, kartkówki, pytanie czy nawet podejsie do tablicy okupione jest jednak dużym stresem. Nawet na lekcjach języka angielskiego uczennica często odmawia odpowiedzi na pytanie, nie chce pisać kartkówki. Przedmioty takie jak język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, są dla niej prawdziwym wyzwaniem, głównie z powodu braku słownictwa, braku rozumienia treści”.

Dodatkowy stres wiązał się z postępami w nauce i tym, że skoro wszystkiego nie rozumie, kiedy przebywa na lekcji, to nie osiągnie bardzo dobrych wyników. Dla tego ambitnego dziecka sytuacja stała się patowa, a strach doprowadzał do coraz silniejszych reakcji: poranionych dłoni od ściskania, warg – od przygryzania. Matka Patrycji była w stałym kontakcie z dyrekcją szkoły, wychowawcą, psychologiem i pedagogiem oraz nauczycielami uczącymi córkę. Zaniepokojona sytuacją, już na początku roku szkolnego złożyła wniosek do poradni psychologiczno-pedagogicznej o przeprowadzenie właściwych badań i wydanie opinii o córce. Była z nią także na konsultacjach u psychiatry. Wyniki badań wraz z uzasadnieniem wydanym przez poradnię były następujące: „[...] Poniżej przeciętnej kształtuje się zasób wiadomości ogólnych o świecie, zdolność myślenia abstrakcyjnego, spostrzegawczość. [...] Uczennica czyta i pisze

w języku polskim. Czyta w tempie przeciętnym, głównie metodą całościową, dłuższe i trudniejsze wyrazy sylabizuje. Ma trudności w rozumieniu czytanych treści. [...] Ma trudności w poprawnym zapisie zmiękczeń, głosek nosowych, w łącznej i rozdzielnej pisowni wyrazów. Ponadto myli litery, odpowiedniki głosek zbliżonych fonetycznie. Natomiast błędy ortograficzne wykazują umiarkowane nasilenie. Z nauki o języku uczennica orientuje się jedynie w różnicowaniu podstawowych części mowy, pozostałe elementarne umiejętności wymagają uzupełnienia⁶”.

Dziewczynka systematycznie uczęszczała na zajęcia z psychologiem szkolnym, które miały na celu wzmocnienie jej wiary we własne możliwości i poprawienie relacji z rówieśnikami. Według psychologa Patrycja pozostawała pod opieką psychologiczną z uwagi na trudności adaptacyjne, jakie przejawiała od początku roku szkolnego. Przeprowadzenie się do Polski po raz kolejny spowodowało w jej życiu wiele niemalże rewolucyjnych zmian, zarówno edukacyjnych (obcy system nauczania), ekonomicznych (obniżenie poziomu życia), rodzinnych (rozwód rodziców) oraz emocjonalnych (nowe środowisko społeczne i rówieśnicze). Każda sytuacja, którą subiektywnie postrzegała jako porażkę, powodowała u niej objawy somatyczne, m.in. bezsenność i trzęsienie się rąk oraz objawy natury poznawczej: trudności z koncentracją, zawężenie myślenia do jednej kategorii i inne. W opinii psychologa „nowe warunki, w jakich się znalazła, warunkują u niej silne reakcje stresowe, utrudniające funkcjonowanie w codzienności szkolnej. Potrzeba sukcesu, którą pragnie odczuć, sprawia, że koncentruje się tylko na wyniku swojej pracy, bagatelizując wysiłek, chęć i czas, które włożyła w to, aby opanować dany materiał czy umiejętność. Uczennica poświęca wiele czasu, aby dorównać swoim rówieśnikom, co skutkuje ogromną wiedzą, której nie dostrzega – skupia się tylko na brakach. Potrzebuje wiele wsparcia i uwagi, aby zrozumieć, że wykonuje ogromną pracę nad sobą i zaakceptować fakt, że musi upłynąć czas, podczas którego zaadaptuje się do nowej sytuacji”.

W szkole Patrycja uczestniczyła w przysługujących jej godzinach wyrównawczych: dwóch godzinach tygodniowo na naukę języka polskiego oraz po jednej godzinie tygodniowo z matematyki, chemii i fizyki na uzupełnienie wiedzy merytorycznej z tych przedmiotów. Dziewczynka systematycznie uczestniczyła w dodatkowych zajęciach i, zdaniem jej ówczesnych nauczycieli, „robiła duże postępy, które pozytywnie wpływają na jej wyniki w nauce”. Nauczycielka fizyki, która pracowała z dziewczynką, wspomina: „Patrycja na pierwszych lekcjach sprawiała wrażenie

6 Z opinii sporządzonej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

osoby przestraszonej, niezadowolonej, smutnej. W związku z potrzebą zaadaptowania się w nowym miejscu dziewczynka uczęszcza na dodatkowe zajęcia z niektórych przedmiotów – w tym fizyki. Od razu dało się zauważyć, że jest bardzo ambitna, ale jednocześnie rozgoryczona faktem, iż nie rozumie wielu słów i pojęć charakterystycznych dla tego przedmiotu. Razem stwierdziłyśmy, że program fizyki będziemy realizować od początku (w Irlandii był to cały blok przyrodniczy – w Polsce oddzielny przedmiot). Stopniowo wprowadzałam wzory, pojęcia, rozwiązywałam z nią zadania z treścią, wykonywałam doświadczenia. W pierwszych tygodniach naszej pracy była niepewna i zdenerwowana tym, że tego nie rozumie. Jednak kilka miesięcy ciężkiej pracy sprawiło, że uczennica świetnie rozwiązuje zadania, dobrze posługuje się pojęciami charakterystycznymi dla fizyki, odważyła się na napisanie sprawdzianu (wcześniej była to olbrzymia bariera) i dostała z niego ocenę bardzo dobrą. Wyrzała nawet chęć napisania na lekcji kartkówki, czego wcześniej też nie chciała robić. Dodatkowe zajęcia w znacznym stopniu poprawiły jej sposób komunikacji na lekcjach fizyki”.

Początkowo zajęcia z języka polskiego prowadziła polonistka, która koncentrowała się na wyrównywaniu braków z zakresu historii literatury, co w praktyce oznaczało czytanie z Patrycją lektur szkolnych (np. *Zemsty*), a nie rozwijanie potrzebnych kompetencji językowych. Najtrudniejsze były dla Patrycji właśnie lekcje języka polskiego: „Siedzę podczas zajęć i robię te same zadania co inni. Niewiele z tego rozumiem. Dużo słów w zadaniach sprawia mi kłopot. Szybkie tempo pracy, notowanie, nie jest fajne. Potem pani pyta, a ja nie wiem, o co chodzi. Denerwuje mnie to i zniechęca. Najgorzej jest, kiedy omawiamy lekturę, ostatnio była *Zemsta*, nic z tego nie rozumiałam. Boję się, że nie zdam egzaminu z języka polskiego”. Obawy dziewczynki dotyczące egzaminów końcowych z niektórych przedmiotów były bardzo poważne: „Ciekawe, jak sobie poradzę z historii, języka polskiego czy geografii? Ostatnio czytałam przykładowy egzamin, na pewno go nie napiszę, jest trudny, a ja po prostu wielu rzeczy nie rozumiem. Dlaczego muszę go pisać? Nie dam rady”.

Zaniepokojona stanem psychicznym dziecka, matka poprosiła o zmianę nauczyciela języka polskiego. W szkole pracowała osoba, która ukończyła studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego i to ona zajęła

się językowym kształceniem dziewczynki⁷. Dzięki przygotowaniu merytorycznemu, odpowiednio dobranym metodom i technikom nauczania oraz podręcznikom (głównym i uzupełniającym)⁸, ścisłej współpracy nauczycielki, psychologów z poradni i matki Patrycja powoli zaczęła adaptować się w nowym środowisku.

Patrycja: zajęcia wyrównawcze z języka polskiego

Najważniejszym celem zajęć z języka polskiego było sukcesywne rozwijanie kompetencji językowej po to, aby Patrycja coraz pełniej i aktywniej mogła uczestniczyć w zajęciach szkolnych wraz z rówieśnikami. Lekcje odbywały się po zakończeniu obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Pierwszy semestr upłynął dziewczynce na poszerzaniu i nauce nowego dla niej słownictwa, rozwijaniu umiejętności gramatycznych, ćwiczeniach komunikacyjnych, ćwiczeniu reguł ortograficznych, a także budowaniu różnych form wypowiedzi, zaczynając od tych prostszych i krótszych. Przy wprowadzaniu nowego słownictwa bądź wyjaśnianiu niezrozumiałych słów wykorzystywano słowniki obrazkowe. Nieodłącznym elementem zajęć stały się różne gry karciane, domino sylabowe, scrabble, gry planszowe, gry interaktywne (pozwalały na utrwalanie zasad ortograficznych), które pobudzały kreatywność uczennicy, stanowiły ciekawą formę nauki, pomagały w szybszym zapamiętywaniu nowych wyrazów, a także powtarzaniu leksyki. W kolejnym semestrze nauczycielka utrzymywała zdobyte przez Patrycję wiadomości, sprawdzając przy tym, jakie zrobiła postępy, a nad czym należy jeszcze popracować.

Drugi semestr poświęcono na dalsze ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne, doskonalenie kompetencji komunikacyjnych. Nauczycielka wykorzystywała bardzo dużo ćwiczeń rozwijających sprawność czytania, pisanie i rozumienia ze słuchu. Tworzenie wypowiedzi ustnych stopniowo przestawało być dla dziewczynki tak dużym problemem, poprawiła się jakość pisemnych form wypowiedzi, np. listu (oficjalnego i nieoficjalnego), kartki z pamiętnika, zaproszenia, ogłoszenia czy podania. Patrycja starała się pisać poprawnie pod względem gramatycznym, leksykalnym i stylistycznym. Jej wypowiedzi były uporządkowane, nie tak długie i chaotyczne jak wcześniej. Samodzielnie potrafiła znaleźć w tekście powtórzenia i je wyeliminować. Największy problem stanowiła poprawność fleksyjna stosowanych wyrazów oraz interpunkcja. Mimo systematycznego

7 Nową nauczycielką Patrycji była pierwsza współautorka artykułu, która ukończyła studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

8 Na zajęciach nauczycielka wykorzystywała m.in. podręczniki: A. Achtelek, W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, M. Świątek, Bądz na B1. *Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1*, Kraków 2012; P.E. Gębal, *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków 2012; E. Lipińska, *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków 2014; A. Ruszer, *Oswoił tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*, Kraków 2013.

utrwalania form przypadków, imiesłowów, struktury i części zdania wciąż popełniała błędy zakłócające zrozumienie wypowiedzi. W drugim semestrze wiele czasu poświęcono na analizę zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie. Jak sama twierdziła: „To jest dla mnie niejasne. Nie wiem, co z czym się łączy, skąd się biorą te dziwne wykresy. Na lekcji z klasą siedzę i nic nie rozumiem, a pani ciągle do mnie mówi »Spróbuj«. Co mam spróbować, skoro tego nie rozumiem!“. Dziewczynka uwielbiała natomiast ćwiczenia frazeologiczne, starała się szukać związków frazeologicznych w różnorodnych źródłach, założyła nawet osobny zeszyt tylko do ćwiczeń frazeologicznych.

Zadaniem nauczyciela języka polskiego jako obcego była nie tylko pomoc Patrycji w opanowaniu i rozwijaniu polszczyzny, ale także w lepszym zaaklimatyzowaniu się w szkole, w nowym środowisku. Dzięki temu Patrycja stała się bardziej otwarta i śmielsza w nawiązywaniu nowych kontaktów, potrafiła wyrażać własne opinie. Z nauczycielką języka polskiego jako obcego bardzo się zżyła, chętnie korzystała z propozycji wyjść szkolnych na spektakle teatralne, seanse filmowe, co było potem punktem wyjścia do dyskusji na dodatkowych zajęciach. Patrycja uwielbiała oglądać ciekawe filmy, czytać książki, ale te o treści dla niej zrozumiałej. Pracowitość, sumienność i wytrwałość dziewczynki, wsparcie i pomoc mamy, jej dobry kontakt ze szkołą, współpraca z wieloma nauczycielami dały bardzo dobre efekty, ale przede wszystkim pomogły w pokonaniu trudności i wzmocnieniu wiary we własne siły.

Proces adaptacyjno-edukacyjny w przypadku Patrycji przebiegałby zapewne dużo mniej dramatycznie, gdyby dziewczynka miała zindywidualizowaną pracę w czasie lekcji. Wskazania poradni psychologiczno-pedagogicznej w zakresie pracy z nią były jednoznaczne: „Konieczna jest indywidualizacja pracy z uczennicą w czasie lekcji – należy częściej podchodzić do niej i upewniać się, czy prawidłowo rozumie i interpretuje treści zadań, poleceń, instrukcji pisemnych lub ustnych i w razie potrzeby udzielać dodatkowych objaśnień, wskazówek, naprowadzać na właściwy tok rozumowania. Ze względu na trudności w rozumieniu tekstu i notowaniu dyktowanych treści – wydłużać czas jej pracy, zezwalać na dokończenie niektórych zadań w późniejszym terminie. Warto także rozważyć dzielenie większych partii materiału lekcyjnego na mniejsze i pozostawienie jej więcej czasu na jego opanowanie. Podczas odpowiedzi stosować pytania pomocnicze. Nie wrywać uczennicy nagle do odpowiedzi, szczególnie z odległych partii materiału. Zauważać nawet drobne postępy w nauce, budować motywację uczennicy, stwarzać jej możliwości do przeżycia sukcesu na polu nauki, doceniać wysiłek, a nie tylko końcowy efekt pracy”.

Podsumowanie

Na podstawie przeżyć Patrycji można sądzić, że część polskich placówek nie jest wystarczająco przygotowana do tego, aby zapewnić młodym reemigrantom odpowiednie wsparcie i realną pomoc. Dzieje się tak z wielu powodów. Ma tutaj znaczenie – chociaż nie powinno – nawet miejsce zamieszkania rodziców po powrocie do kraju. Szkoły w dużych miastach są zwykle lepiej przygotowane do przyjmowania dzieci reemigrantów niż placówki w mniejszych miejscowościach. Mają większe doświadczenie w rozwiązywaniu problemów adaptacyjnych tej grupy uczniów ze względu na to, że do dużych miast przybywa więcej rówieśników z doświadczeniami migracyjnymi. Placówki te mogą także współpracować z placówkami uniwersyteckimi, zajmującymi się językowym kształceniem cudzoziemców. W mniejszych miejscowościach, które często stanowią zamknięte społeczności, jest o wiele trudniej. Powracający traktowani są często z nieufnością, czują się wyobcowani, właściwie „naznaczeni”, co, niestety, nie ułatwia adaptacji w nowym środowisku. Do problemów adaptacyjnych dochodzą kłopoty z nauką wynikające z braku odpowiedniej kompetencji językowej niezbędnej do przyswajania wiedzy w języku polskim. Nie wolno jednak zapominać o tym, że brak tego przygotowania nie wynika z niechęci dyrektorów szkół, nauczycieli czy pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych do pracy z takimi dziećmi, ale wiąże się z brakiem dostępu do właściwych narzędzi, brakiem wykwalifikowanej kadry oraz – a może przede wszystkim – z brakiem odpowiednich środków finansowych, oszczędnościami, które narzuca organ prowadzący daną placówkę oświatową.

Sytuacja językowa dzieci powracających z emigracji jest bardzo ważnym elementem kształtowania ich tożsamości. Współcześnie, wobec postępującej globalizacji i ciągłych zmian, aspekt przynależności, która ma ogromny wpływ na młodego człowieka, staje się niesłychanie ważny. Kiedy dziecko musi zmienić środowisko, a często dzieje się to wbrew jego woli, następuje zachwianie tej przynależności, utrata poczucia bezpieczeństwa, rodzi się lęk, jeśli nie bunt.

Wnioski

Historia Patrycji wskazuje na konieczność zmian systemowych, uwzględniających w znacznie większym stopniu niż dotychczas indywidualne możliwości i potrzeby uczniów migrantów, dofinansowywanie szkół przez władze lokalne, zatrudnianie specjalistów glottodydaktyków w placówkach oświatowych i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Należy dołożyć wszelkich starań, aby zniwelować negatywne skutki zmian edukacyjnych w życiu dzieci reemigrantów podejmujących naukę w nowym

dla nich systemie edukacji. Pozwoliłoby to na zmniejszenie poziomu stresu wynikającego z konieczności pokonywania nieuchronnych trudności występujących w procesie adaptacji do nowych warunków szkolnych.

Polski system oświatowy nie jest wystarczająco przygotowany do edukacji uczniów reemigrantów. Obowiązujące w tej materii przepisy są dość ogólne. Poniżej formułujemy propozycje działań, których wdrożenie mogłoby wspomóc proces edukacyjno-adaptacyjny cudzoziemców w szkołach, w tym reemigrantów. W celu stworzenia odpowiednich warunków do rozpoczęcia nauki w nowej szkole powinno się zatem:

1. Zapewnić dzieciom poczucie akceptacji i bezpieczeństwa w nowym środowisku. W tym celu trzeba zadbać o wcześniejsze przygotowanie uczniów i nauczycieli do przyjęcia uczniów migrantów, np. poprzez organizowanie przez kuratoria spotkań z psychologami, którzy przygotowują polskich uczniów na przyjęcie kolegów reemigrantów. Nauczyciele powinni ukończyć kursy (warsztaty) metodyczno-psychologiczne przygotowujące ich do pracy z dzieckiem migrantem. Za ich organizację również powinny odpowiadać kuratoria, zaś za finansowanie – MEN. Pilnie opracować testy diagnostyczne sprawdzające poziom znajomości języka polskiego nowych uczniów oraz dotychczas zdobytą wiedzę i umiejętności z innych przedmiotów. W tym celu przy MEN należy powołać zespół specjalistów, który takie testy przygotowuje. W skład zespołu powinni wchodzić poloniści i glottodydaktycy, zajmujący się testowaniem znajomości języka polskiego w ramach polskiego systemu certyfikacji.
2. Umożliwić intensywną naukę języka polskiego w początkowym okresie (język polski jako obcy i język polski jako język edukacyjny) z liczbą godzin uwarunkowaną przede wszystkim potrzebami językowymi uczniów. Jednocześnie dzieci powinny brać udział w lekcjach niewymagających dobrej znajomości języka polskiego, np. plastyki, muzyki, wychowania fizycznego, co ułatwiłoby im nawiązanie emocjonalnych kontaktów z kolegami i dołączenie do „swojej” klasy w późniejszym okresie. Zindywidualizować program nauczania z poszczególnych przedmiotów, dostosować go do potrzeb i możliwości uczniów. Oceniać za wkład pracy, a nie za ostateczny wynik.
3. Uzupełnić regulacje prawne, z których jasno powinno wynikać, że zajęcia wyrównawcze w pierwszej kolejności powinny prowadzić osoby posiadające ukończone studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, jeśli w danej szkole są już takie osoby.

4. Zadbać o długofalowe i specjalistyczne szkolenia merytoryczno-psychologiczne kadry nauczycielskiej, prowadzone przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej pracującej z uczniami migrantami. Polscy nauczyciele i pedagodzy w większości nie są przygotowani do pracy z dziećmi cudzoziemskimi i dziećmi reemigrantów. Problemy pogłębiają się zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko pochodzi z innego kręgu kulturowego.
5. Uruchomić przy MEN (lub przy kuratoriach) platformy internetowe (na wzór platform prawniczych) dla rodziców i nauczycieli, które umożliwiłyby konsultowanie się ze specjalistami w celu uzyskania porad czy wskazówek metodyczno-psychologicznych.

Przed przyjazdem do Polski dziecko powinno być, na ile to możliwe, odpowiednio przygotowane przez rodziców do zmian w życiu. Powinno wiedzieć, gdzie będzie w Polsce mieszkać i do jakiej szkoły uczęszczać. Powinno mieć możliwość pożegnania się ze swoją dotychczasową szkołą, klasą i przyjaciółmi, ale o to powinni zadbać przede wszystkim rodzice, którzy odpowiadają za przygotowanie dziecka do nowej sytuacji edukacyjnej. Po przyjeździe do Polski rodzice powinni jak najszybciej odwiedzić z dzieckiem nową szkołę, spotkać się z dyrektorką placówki i wychowawcą. Od postawy i odpowiedzialności najbliższych oraz od postawy i zaangażowania nauczycieli zależy, w jakim stopniu wejście w nowe środowisko będzie dla dziecka przeżyciem stresującym – przeżyciem, które zaważy nie tylko na jego wynikach w nauce, ale również na zdrowiu psychicznym i rozwoju emocjonalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Lipińska, E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. (2006), *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*, [w:] *Zagadnienia dydaktyki ogólnej języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 19.
- Lipińska, E. (2014), *Nie ma róży bez kolców ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego* [w:] *Silva rerum philologicarum*, red. J.S. Gruchała i H. Kurek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233–245.
- Miodunka, W. (2010), *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość emigracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVI, s. 51–73.
- Miodunka, W. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria” IX, nr 1, s. 199–226.

ANNA PEZA Absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, ukończyła także studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki, terapii pedagogicznej oraz nauczania języka polskiego jako obcego. Od 20 lat zawodowo związana z edukacją, przede wszystkim jako nauczyciel polonista w szkole gimnazjalnej z oddziałami integracyjnymi oraz w szkole średniej; od kilkunastu lat także czynny egzaminator języka polskiego egzaminu gimnazjalnego oraz maturalnego. Szkolny koordynator ogólnopolskiego projektu „Myślę pozytywnie”.

DR GRAŻYNA PRZECHODZKA Od 1980 r. nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, pracownik Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS, współautorka podręczników i zbiorów zadań przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego, autorka wielu publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, członek Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego.

Język polski odziedziczony w Paryżu, czyli o lekcjach przygotowujących do francuskiej matury z polskiego

WERONIKA SOWA

Język odziedziczony to specyficzna odmiana języka łącząca cechy języka ojczystego i obcego. Jest on przyswajany (a nie nauczany) jak język pierwszy, lecz wiadać w nim pewne braki (np. leksykalne), co czyni go podobnym do języka obcego. Niniejszy artykuł stanowi próbę opisu języka polskiego odziedziczonego w środowisku francuskojęzycznym, na podstawie badań ankietowych oraz obserwacji przeprowadzonych w paryskim Lycée Montaigne, w którym młodzież polonijna przygotowuje się do egzaminu maturalnego z języka polskiego.

Lycée Montaigne to jedno z paryskich liceów ogólnokształcących. Jest lokalizowane tuż obok Ogrodu Luksemburskiego. To placówka nastawiona na współpracę z zagranicą. W szkole istnieją dwie sekcje „dwunarodowe” (*bi-nationales*): niemiecka i hiszpańska, oraz dwie sekcje międzynarodowe (*internationales*): portugalska i polska. Ich celem jest wzbogacenie francuskiego systemu edukacyjnego o nauczanie łączące wiedzę o języku i kulturze danego kraju przy wsparciu partnera zagranicznego oraz z wykorzystaniem jego metod dydaktycznych¹.

Lycée Montaigne ma również w swojej ofercie inny rodzaj zajęć z języka polskiego, a mianowicie tzw. *polonais EIE* (*enseignement inter-établissements*), czyli lekcje „międzyszkolne”, w których mogą uczestniczyć uczniowie uczący się na co dzień w innych szkołach ponadgimnazjalnych regionu paryskiego. Lekcje prowadzone są przez polskich nauczycieli, którzy od wielu lat mieszkają we Francji. Oprócz tego, w ramach francuskiego ministerialnego programu dla asystentów językowych², co roku na okres 7 miesięcy dołącza do tego grona jedna osoba z Polski – student lub świeżo upieczony absolwent wyższej uczelni.

Polonais EIE

Lekcje EIE odbywają się raz w tygodniu, zazwyczaj późnym popołudniem, i trwają dwie godziny zegarowe³. W jednej grupie mogą znaleźć się uczniowie ze wszystkich poziomów i profili klas liceum, reprezentujący różny poziom znajomości języka polskiego. W zdecydowanej większości są to osoby polskiego pochodzenia (przynajmniej jedno z rodziców jest Polakiem), choć zdarzają się też uczniowie, dla których język polski jest językiem obcym⁴. Głównym celem zajęć jest przygotowanie uczniów do matury z języka polskiego zdawanej na francuskich zasadach. Przebieg tego egzaminu różni się w zależności od

1 bit.ly/2PeG24l [dostęp: 13.05.2019].

2 www.ciep.fr/assistants-langue-france [dostęp: 03.08.2019].

3 W roku szkolnym 2018/2019 uczniowie tworzyli dziewięć grup.

4 Zwykle jest to sytuacja, gdy językiem domowym takiego ucznia jest francuski (nawet jeśli jedno z rodziców pochodzi z Polski, to w domu mówi się po francusku).

typu matury⁵, jednak ogólne wytyczne i metoda pracy są podobne – egzamin opiera się na czterech zakresach pojęciowych (*notions*): *mythes et héros* („mit/legenda i bohater”), *espaces et échanges* („przestrzeń i wymiany”), *lieux et formes du pouvoir* („miejsca i formy władzy”) oraz *idée de progrès* („postęp”). Zadaniem nauczyciela jest dobranie oraz omówienie z uczniami materiałów (teksty, nagrania, filmy, zdjęcia), ilustrujących każde pojęcie i nawiązujących jednocześnie do kultury danego obszaru językowego, np. mówiąc o „miejscach i formach władzy”, można posłużyć się choćby przykładem stanu wojennego i szerzej – ustroju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. W trakcie matury ustnej uczniowie muszą przedstawić syntezę tych materiałów (z jednego wylosowanego zakresu), uporządkowanych pod kątem wybranej przez siebie problematyki (np. zakres pojęciowy „przestrzeń i wymiany” w połączeniu z problemem emigracji może być podstawą wypowiedzi na temat przyczyn, przez które ludzie decydują się opuścić ojczyznę). Oprócz tego, na maturze pisemnej⁶ oraz w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu⁷ pojawiają się zagadnienia związane z opisanymi zakresami pojęciowymi (niekoniecznie te same, które były omawiane na lekcji).

Opracowywanie jednego zakresu pojęciowego trwa kilka lekcji, podczas których omawiane są różne jego aspekty, od ogólnych do szczegółowych, z uwzględnieniem funkcjonowania tych pojęć w języku polskim i francuskim. Nauczyciel omawia z klasą wybrane materiały ilustrujące problematykę. Są one przejrzyste i przystępne pod względem słownictwa. Czytaniu tekstów towarzyszą zwykle ćwiczenia leksykalne i „na rozumienie”, np. definiowanie trudniejszych terminów oraz wyszukiwanie ich odpowiedników w języku francuskim. Takie tłumaczenie może się przydać na egzaminie maturalnym z rozumienia ze słuchu. Ponadto, konfrontacja dwóch języków niewątpliwie pomaga uzupełnić luki w obszarach, z którymi uczniowie stykali się do tej pory głównie we francuskim systemie edukacji (np. na francuskich lekcjach historii czy geografii). Przy doborze materiałów uwzględnia się obiektywny ogląd danego zagadnienia oraz zróżnicowanie form (artykuły prasowe, teksty literackie, filmy, grafiki, memy, audycje radiowe itp.)⁸.

Czym zajmuje się asystent językowy?

Dzięki programowi dla asystentów językowych, co roku jedna osoba z Polski może odbyć siedmiomiesięczny staż⁹ w Liceum Montaigne oraz dodatkowo w szkole podstawowej przy ulicy Moussy, gdzie prowadzone są lekcje dla młodszych dzieci. Poprzez swoją obecność asystent – rodzimy użytkownik języka, zwykle tylko o kilka lat starszy od uczniów – wzbogaca lekcje języka polskiego. Jego pomoc jest cenna zwłaszcza przy ćwiczeniach rozwijających kompetencje komunikacyjne i kulturowe. Umożliwia uczniom kontakt z „żywym” językiem oraz z autentyczną wiedzą na temat współczesnego życia w Polsce (szczególnie ich rówieśników). Do zadań asystenta należy ponadto przygotowywanie prezentacji i ćwiczeń leksykalnych, wyszukiwanie materiałów dotyczących danej tematyki (artykułów z gazet, krótkich nagrań) oraz wspieranie słabszych uczniów w ramach zajęć indywidualnych (praca nad fonetyką, gramatyką, wypowiedzią ustną). W przypadku szkoły podstawowej, dochodzą jeszcze ćwiczenia w opisywaniu pisowni (np. rozróżnianie *ć/ci* i *cz*), zadania „krajoznawcze” (np. zabytki Krakowa) oraz zabawy edukacyjne (np. gry planszowe). Asystent językowy uczestniczy w lekcji wraz z nauczycielem prowadzącym (wówczas prowadzi wyznaczone przez niego fragmenty lekcji) bądź samodzielnie zajmuje się powierzoną mu grupą.

Język odziedziczony

W przeciwieństwie do asystentów innych języków (np. włoskiego czy hiszpańskiego), które nauczane są głównie jako obce, asystenci z Polski najczęściej mają do czynienia z językiem odziedziczonym, który można określić jako „język, który dziecko przyswaja w domu, mieszkając w kraju, gdzie język ten jest językiem mniejszości (nie jest językiem oficjalnym)” (Martowicz 2018: 3)¹⁰. Język odziedziczony bywa także zestawiany i utożsamiany z językiem domowym, jednak zdaniem Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, należy rozgraniczyć te dwa terminy, bowiem w przeciwieństwie do języka domowego, język odziedziczony „ewoluuje, ponieważ jest uczony w szkołach polskich i dąży się do tego, aby nie różnił się od standardowej odmiany polszczyzny” (Lipińska, Seretny 2013: 3). Wymienione cechy niemal idealnie

5 Maturę z języka obcego nowożytnego można zdawać we Francji na trzech poziomach: LV1, LV2 lub LV3. Poszczególne typy matury różnią się od siebie m.in. zasadami oceniania oraz czasem trwania egzaminu. bit.ly/33RqWqJ [dostęp: 13.05.2019]. Mowa tu o obecnych zasadach – w 2021 roku we Francji wejdzie w życie reforma matury, która obejmie również egzaminy z języków obcych.

6 Przykładowy arkusz można obejrzeć na: bit.ly/33VDyNo [dostęp: 14.05.2019].

7 Jedną z części matury pisemnej jest rozumienie ze słuchu. Polega ono na trzykrotnym odsłuchaniu półtoraminutowego nagrania w języku polskim (z minutowymi odstępami), które następnie trzeba streścić w języku francuskim w ciągu maksymalnie 10 minut.

8 Przykładowe tematy maturalne oraz teksty źródłowe dotyczące każdej tematyki można znaleźć na: bit.ly/33TmWVs [dostęp 14.07.2019].

9 Od 1 października do 30 kwietnia.

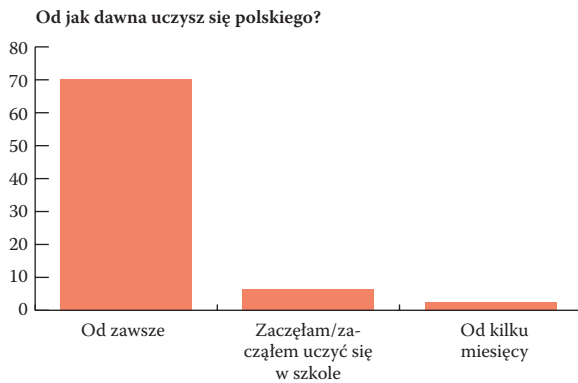
10 A. Martowicz, *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Wydanie trzecie zmienione i poszerzone, Edynburg 2018, s. 3 bit.ly/34ZzQ72 [dostęp 08.07.2019].

opisują polszczyznę uczestników kursów EIE w Liceum Montaigne. Zdecydowana większość z nich mieszka we Francji od urodzenia bądź przeprowadziła się tam we wczesnym dzieciństwie i to właśnie tam, w środowisku francuskojęzycznym, poznała język swoich rodziców (bądź jednego z rodziców).

W kwietniu 2019 r. przeprowadziłam wśród uczniów krótką ankietę. Wypełniło ją 80 osób ze wszystkich grup. Pytania wstępne dotyczyły miejsca urodzenia oraz pochodzenia uczniów. Aż 57 spośród ankietowanych licealistów urodziło się we Francji, zaś znaczna część pozostałych mieszka tam przez większość swojego życia (w chwili wyjazdu z Polski mieli zaledwie kilka lat)¹¹. W rodzinach polskich emigrantów urodziło się aż 63 ankietowanych, zaś 16 – w rodzinach mieszanych. Tylko jedna osoba nie ma polskiego pochodzenia.

CZAS NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO

WYKRES 1.



Większość ankietowanych licealistów potwierdza, że uczy się polskiego od bardzo dawna („od zawsze”). Tylko nieliczni zaczęli poznawać ten język dopiero w szkole.

MOTYWACJA DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO

Jeśli chodzi o motywację do nauki języka polskiego, dominują pobudki osobiste – większość uczniów kształci się z własnej woli, to ich świadomy wybór (a nie np. narzucony przez rodzinę). Te osobiste motywacje mają podłoże zarówno emocjonalne (np. „lubię mówić po polsku”, „to piękny język”, „nie chcę stracić kultury, którą mi przekazano”), jak i „praktyczne”, co znajduje swoje odzwierciedlenie zwłaszcza w odpowiedziach własnych

(uczniowie mogli zaznaczać gotowe stwierdzenia, z którymi się utożsamiają, oraz dopisywać swoje). Oto niektóre z nich: „polski będzie mi potrzebny w życiu”, „zamierzam wybrać polski jako jeden z języków na studiach lingwistycznych”, „chcę mieć dodatkowe punkty do matury”, „nie chce mi się chodzić na hiszpański”, „aby podwyższyć średnią”, „chciałabym w mojej przyszłej pracy wykorzystywać moją podwójną narodowość”, aby grać w »Wiedźmina«, ponieważ lubię słuchać polskiego rapu i freestyle'u”.

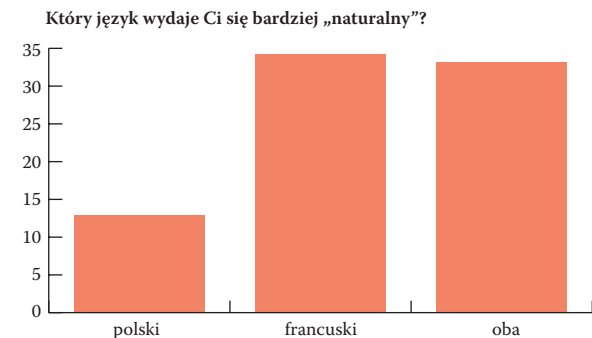
WYKRES 2.



Co ciekawe, podobne obserwacje dotyczące motywacji przeprowadziły Ewa Lipińska i Anna Seretny (2013: 6–8) wśród młodzieży polonijnej w Chicago. Tam również większość ankietowanych wykazała wyraźną chęć i potrzebę nauki języka polskiego.

POCZUCIE SWOBODY POSŁUGIWANIA SIĘ DANYM JĘZYKIEM

WYKRES 3.



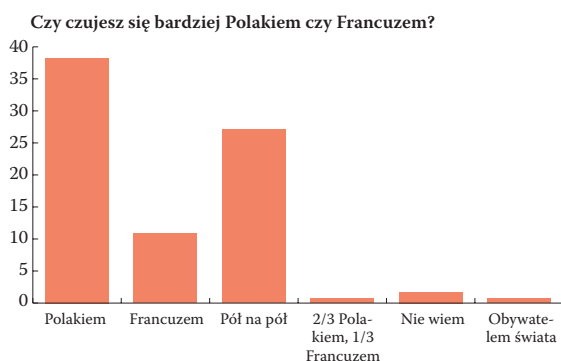
¹¹ Trzy osoby przeprowadziły się do Francji niedawno. Są to dzieci dyplomatów, które mieszały już wcześniej w kilku innych krajach. Jedno z nich, w związku z pracą swoich rodziców w wieku przedszkolnym mieszkało w Polsce i tam zaczęło naukę polskiego, natomiast pozostałych dwoje – dzieci francuskiego dyplomaty polskiego pochodzenia – uczyło się w innych krajach (język polski jest używany w ich domu).

Ankiętę przeprowadziłam wśród osób dwujęzycznych, dlatego postanowiłam dowiedzieć się, który ze znanych języków wydaje im się bardziej „naturalny” (tzn. którym swobodniej się posługują). Zgodnie z moimi przypuszczeniami, dla większości uczestników kursów EIE jest to francuski, a więc język, którego używają na co dzień w kraju zamieszkania.

POCZUCIE TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ

Mimo „życiowej” przewagi języka francuskiego większość ankietowanych uważa się za Polaków. Sporo osób dostrzega też swoją podwójną tożsamość.

WYKRES 4.



Inne obserwacje i informacje z ankiety

SWOBODNE UŻYWANIE POLSZCZYZNY

Chociaż dla większości uczniów francuski jest językiem bardziej naturalnym, to z moich obserwacji wynika, że na ogół nie mają kłopotów z mówieniem po polsku. Nie sprawia im większych trudności odmiana wyrazów przez przypadki czy koniugacja¹² – robią to automatycznie. Zwykle też z łatwością wyrażają swoje myśli i nie mają tremy przy zabieraniu głosu – nawet jeśli brakuje im słów, to podejmują próbę stworzenia zrozumiałej wypowiedzi.

DEFICYTY LEKSYKALNE

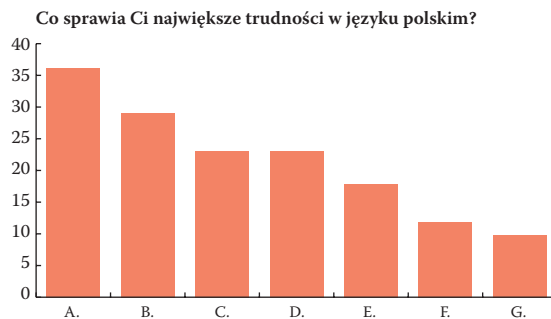
To głównie zasoby leksykalne uczniów pokazują, jak bardzo język odziedziczony różni się od języka Polaków mieszkających w Polsce. Dotyczy to słownictwa bardziej skomplikowanego oraz umotywowanego kulturowo lub historycznie (np. związki frazeologiczne czy nawiązania do literatury), ale też słownictwa potocznego, które pojawia się w języku polskim na bieżąco, i które trudno poznać i zrozumieć gdy mieszka się poza Polską. Na pytanie:

„Co sprawia Ci największe trudności w języku polskim?”, 23 osoby wybrały odpowiedź „leksyka”.

DOMINACJA JĘZYKA POTOCZNEGO

Z językiem potocznym związana jest jeszcze jedna kwestia. To rejestr językowy, który uczniowie przyswajali od urodzenia w domu, i który z powodu utrudnionego i rzadszego niż miałyby to miejsce w Polsce kontaktu z językiem oficjalnym, stał się w wielu przypadkach dominujący. Oznacza to, że uczniowie stale wtrącają do swoich wypowiedzi szkolnych słowa z języka potocznego, np. *ciuchy* zamiast *ubrania*, *gadać* zamiast *rozmawiać*, *wywalić* zamiast *wyrzucić*, *facet* zamiast *mężczyzna*. Czasami pojawiają się też zdrobnienia charakterystyczne dla języka dziecięcego, z którymi uczniowie zetknęli się we wczesnym dzieciństwie za sprawą rodziców. Problem z doбором odpowiedniego rejestru językowego może mieć kierunek odwrotny – uczniowie używają słów z rejestru literackiego lub archaicznego w kontekstach neutralnych albo potocznych.

WYKRES 5.



- gramatyka (np. odmiana przez przypadki, aspekt czasowników),
- ortografia (np. „nie wiem, kiedy pisać *u*, a kiedy *ó*),
- leksyka (np. mam braki w słownictwie, nie rozumiem rzadko używanych terminów albo związków frazeologicznych),
- nawiązania do historii, kultury, wiedzy o społeczeństwie (czasem mam problem ze zrozumieniem kontekstu wypowiedzi, np. nie wiem, kim jest jakiś znany w Polsce polityk czy aktor, albo mam niepełną wiedzę na temat historii, np. nie rozumiem, co to był stan wojenny),
- rejestr językowy (mam problem z odróżnieniem języka „domowego”, potocznego od tego standardowego),
- wymowa (np. trudno mi odróżnić *ś* i *sz*),
- odpowiedzi własne (wymowa polskiego *r*, płacze mi się język, nie znam niektórych trudnych terminów, tracę słowa, powoli zapominam język, nie wiem, kiedy wstawiać przecinki, nie mam większych problemów).

12 Mimo że 36 osób twierdzi, iż ma problemy z gramatyką.

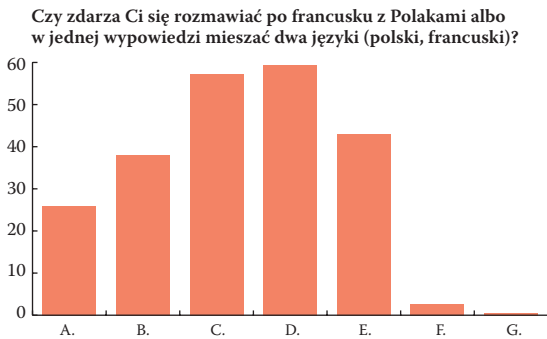
PROBLEMY Z ORTOGRAFIĄ

Stosunkowo rzadki kontakt z polskimi tekstami pisanymi oraz przyzwyczajenie do francuskich zasad zapisywania słów, często skutkuje kłopotami z polską ortografią. Zarówno tymi „standardowymi”, z którymi mają też problem dzieci w Polsce (np. pisownia *u* i *ó*), jak również wynikającymi z kontaktu języka polskiego z francuskim. Typowe przykłady to rozróżnienie *é* i *y* oraz sylab zawierających *é/ci* i *cz* oraz *ś/si* i *sz*. Ćwiczenia z tego zakresu przeprowadzane są już wśród najmłodszych dzieci w szkole podstawowej.

KALKI JĘZYKOWE

„Starcie” języka polskiego z francuskim skutkuje kalkami językowymi. Uczniom zdarza się wtrącać do swoich wypowiedzi francuskie słowa w wersji oryginalnej lub spolszczonej, zwłaszcza jeśli te „wyrazy” brzmią „prawdopodobnie” w języku polskim, np. *solution* → „rozwiązanie”, *cluch USB* → „pendrive”, *photocopie* → „kserówki”. Jedno z pytań ankiety dotyczyło właśnie tego problemu. Oto jak odpowiedzieli na nie uczniowie kursów EIE Liceum Montaigne (mogli zaznaczać kilka odpowiedzi oraz dopisywać swoje).

WYKRES 6.



- A. tak, czasem rozmawiam po francusku z rodzicami, bo tak mi łatwiej, a poza tym wiem, że i tak mnie zrozumieją
- B. rozmawiam po francusku ze znajomymi, nawet jeśli oni także są polskiego pochodzenia – tak nam łatwiej, ponieważ francuski jest naszym „dominującym” językiem
- C. czasem wtrącam do wypowiedzi w języku polskim francuskie słowa/wyrażenia, jeśli nie znajdę „idealnego” odpowiednika albo uznaję, że dane słowo/wyrażenie lepiej oddaje sens właściwy dla kontekstu, np. mówię, że coś było „formidable” albo „dégueulasse” itp.
- D. czasem świadomie spolszczam niektóre francuskie terminy, jeśli wiem że w języku polskim nie ma dokładnego odpowiednika, np. zamiast „piekarnia” czy „sklep

- piekarniczy” mówię „bualaneria”, gdyż francuski sklep z pieczywem niezupełnie wygląda tak samo jak polski albo odmieniam przez przypadki jakieś francuskie słowo (np. nazwę dzielnicy, firmy), które dla przeciętnego użytkownika języka polskiego w Polsce pozostałoby nieodmienne (bo nie ma z nim na co dzień styczności), np. „jadę rerem”, „mieszkam na Montparnassie” itp.
- E. czasem nieświadomie spolszczam francuskie słowa lub wyrażenia (robię kalki językowe), np. zamiast „kupić bilety” – „wziąć bilety”, zamiast „umówić się na wizytę u lekarza” – „wziąć rendez-vous” itp., przy czym zwykle nie czuję tego, że te słowa/wyrażenia „nie pasują” w języku polskim
- F. nigdy mi się to nie zdarza
- G. pojawiła się jedna odpowiedź własna: „Czasami rozmawiam z kuzynką pól na pól”

Jak pokazują dane z ankiety, większość osób jest świadoma interferencji pomiędzy językiem polskim i francuskim. Co więcej, sądząc po najczęściej udzielanych odpowiedziach, zgadzają się z tym, że taka relacja może przybrać dwie różne formy.

CODE SWITCHING

Dobra znajomość dwóch języków wiąże się z koniecznością tzw. przełączania kodów. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie dosyć szybko przestawiają się z języka francuskiego na polski i odwrotnie. Nie zawsze jednak udaje im się od razu znaleźć idealny odpowiednik dla takich określeń, jak np. *gospodarka* czy *przetwarzanie danych* – tego typu słownictwo poznawali przypuszczalnie na lekcjach we francuskiej szkole. Warto tu jednak zaznaczyć, że francuski system edukacji kładzie nacisk na „mediację językową”¹³, czego przykładem jest wspomniane wcześniej zadanie maturalne (streszczenie po francusku tekstu usłyszanego w języku obcym).

Wnioski

Siedem miesięcy stażu związanego z nauczaniem języka polskiego za granicą to niewiele, ale jednocześnie wystarczająco dużo, by zauważyć pewne powtarzające się cechy języka odziedziczony, który rozwija się na emigracji¹⁴. Pozornie nie różni się znacząco od tego w Polsce, jednak w miarę obserwacji dostrzega się jego „niedomagania” (głównie leksykalne). Oprócz tego, także atuty – jest to bowiem język, który mimo iż funkcjonuje poza granicami kraju macierzystego, nieustannie się rozwija. Podatność na wpływy kraju „goszczącego” również o tym świadczy – pokazuje bowiem, że język ma „zdolności adaptacyjne” i przystosowuje się do nowego środowiska.

¹³ Por. ESOKJ, s 24. bit.ly/330GUCl [dostęp 13.07.2019].

¹⁴ Z pewnością jeszcze ciekawsza mogłaby być obserwacja języka odziedziczony we Francji u kilku pokoleń emigracji. Uczniowie Liceum Montaigne to najczęściej przedstawiciele pokolenia polonijnego lub zerowego (Lipińska, Seretny 2013: 12).

BIBLIOGRAFIA

- Lipińska, E., Seretny, A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, [w:] *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci. PL*, Kraków, 23–24.09.2013 <www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf>, [dostęp: 5.08.2019].
- Martowicz, A. (2018), *Dwujęzyczność w pytaniach i odpowiedziach*, Wydanie trzecie, zmienione i poszerzone, Edynburg: APPLA, MSZ RP <www.msz.gov.pl/resource/6b37dae6-330c-4940-93ab-4dd34b3394c8:JCR>, [dostęp: 5.08.2019].

→ *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN, <www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOK_Europejski-System-Opisu.pdf>, [dostęp: 5.08.2019].

WERONIKA SOWA Absolwentka filologii romańskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Od października 2018 do kwietnia 2019 r. przebywała w Paryżu, gdzie pracowała jako asystentka językowa nauczycieli języka polskiego w liceum i w szkole podstawowej. Jej największe pasje to język francuski i językoznawstwo.

你好波兰!¹ Chińscy uczniowie w polskiej szkole

ANNA MIKULSKA

Artykuł stanowi próbę scharakteryzowania sylwetki ucznia chińskiego w polskiej szkole. Oprócz przedstawienia czynników kulturowych i socjologicznych, wpływających na proces adaptacji, w tekście omówiono także przykłady trudności językowych, jakie napotyka młodzież chińska ucząca się polskiego. Są one wynikiem odmiennych systemów językowych oraz silnych interferencji języka wyjściowego na docelowy.

Chińska migracja w Polsce – zarys charakterystyki

W Polsce od pewnego czasu mieszka coraz więcej migrantów. Wśród nich znaczącą grupą są Chińczycy. Pod względem liczebności chińska migracja stanowi obecnie siódmą grupę narodowościową w Polsce (Wardęga 2017: 121). Dynamikę jej wzrostu zauważono już w 2004 r. po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej oraz podpisaniu porozumienia ADS². Wzmożony napływ imigrantów z Chin przypada na ostatnie trzy lata i towarzyszy rozwojowi tzw. Nowego Jedwabnego Szlaku³. Ciągła mobilność Chińczyków, przemieszczających się wewnątrz strefy Schengen dzięki paszportowi służbowemu, nie pozwala dokładnie oszacować, jak liczna jest ta grupa mniejszościowa w Polsce. Według danych statystycznych, w 2016 r. kartę stałego pobytu w naszym kraju posiadało już ponad 6 tys. Chińczyków i szacuje się, że ta liczba dalej wzrasta⁴. Tym samym Chińczycy stanowią już ok. 2,7 proc. cudzoziemców legalnie mieszkających w Polsce⁵. Mimo że przedstawiciele tej narodowości pojawili się w naszym kraju już w latach 50. XX w., pierwsze chińskie inwestycje datuje się dopiero na początek lat 90. Były one związane głównie z importem tekstyliów.

Mieszkańcy Chińskiej Republiki Ludowej od kilku lat przyjeżdżają do Polski nie tylko w celach biznesowych i turystycznych, lecz także edukacyjnych. Współpraca polsko-chińska na szczeblu uniwersyteckim polega m.in. na wymianie stypendialnej studentów i naukowców, prowadzeniu wspólnych badań naukowych czy uruchamianiu kolejnych studiów polonistycznych na uniwersytetach w Państwie Środka (Wardęga 2016: 291). Poza tym Chińczycy zajmują się głównie handlem hurtowym i detalicznym oraz pracą w sektorze budowlanym. Mniej więcej co piąty Chińczyk w Polsce zawodowo trudni się zarządzaniem, często w małych chińskich firmach, lub pracuje w przedsiębiorstwach, których szefami są głównie osoby narodowości chińskiej⁶.

1 [chiń. Nǐ hǎo bōlán] pl. Cześć, Polsko!

2 Porozumienie ADS (*Approved Destination Status, Memorandum of Understanding*), podpisane w Pekinie 12.02.2004 r., służyło ułatwieniu ruchu turystycznego między Chinami a innymi krajami, w tym wszystkimi członkami Unii Europejskiej.

3 Nowy Jedwabny Szlak to koncepcja stworzona przez przewodniczącego Chińskiej Republiki Ludowej, Xi Jinpinga. Zakłada możliwość dalszego rozwoju Chin poprzez rozszerzenie strefy wpływów oraz umocnienia pozycji na arenie międzynarodowej. Ma również na celu zacieśnianie współpracy gospodarczej między krajami znajdującymi się na trasie szlaku związanego z dwoma rodzajami transportu: morskim i kolejowym.

4 Statystyki Urzędu do spraw Cudzoziemców, [bit.ly/33O7MIE] [dostęp: 23.07.2019 r.].

5 Urząd do spraw Cudzoziemców (2016), *Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w pierwszej połowie 2016 roku*, [bit.ly/2OQ1jc4] [dostęp: 22.07.2019 r.].

6 Szerzej na ten temat: [bit.ly/2DNWZNK].

W Polsce istnieją trzy skupiska chińskiej migracji. Są to głównie:

- okolice Warszawy, gdzie znajduje się największe w Europie Środkowo-Wschodniej Chińskie Centrum Handlowe,
- Śląsk, gdzie wybudowano Chińskie Centrum Handlu Hurtowego,
- Trójmiasto, związane z pierwszym chińskim przedsiębiorstwem Chipolbrok, powstałym w latach 50. XX w.

Na liczebny wzrost migracji chińskiej ma wpływ również rozwój filii chińskich instytucji. Obecnie przykładami chińskich firm w Polsce są: Grupa Beijing West Industry w Centrum R&D w Krakowie, oddział Huawei Device Polska w Warszawie, warszawski oddział Bank of China, Industrial and Commercial Bank of China (ICBC).

Przyjazd tej grupy narodowościowej coraz częściej przybiera formę migracji rodzinnych. Mogą o tym świadczyć m.in. statystyki prowadzone przez sekretariat jednej z podwarszawskich szkół: zauważono tam stały wzrost liczby dzieci z chińskiego kręgu kulturowego. Stanowią one już 10 proc. całej społeczności szkolnej.

Uczniowie chińscy w polskiej szkole – proces ich akulturacji

Pojęcie *akulturacji* w psychologii międzykulturowej definiowane jest jako „proces, którego człowiek doświadcza, kiedy przez dłuższy czas znajduje się w nowym dla siebie środowisku społeczno-kulturowym” (Vyas 2018: 3; Hawkes 2014). Adaptacja często niesie ze sobą trudne doświadczenia – zwłaszcza dla młodych migrantów pochodzących z odległego kręgu kulturowego, którzy muszą przestrzegać reguł i obyczajów lub systemu wartości zupełnie innych od tych, do których byli przyzwyczajeni (Mikulska 2016). Niekiedy może to być źródłem niepokoju lub stresu, a czasem nawet dyskryminacji ze strony grupy rówieśniczej.

Proces akulturacji nie przebiega u wszystkich jednakowo. Przybiera różne formy i ma różne natężenie. W przypadku migracji rodzin z dziećmi, sytuacja dodatkowo się komplikuje, ponieważ oprócz adaptacji do nowych uwarunkowań kulturowych, najmłodszych czeka obligatoryjne kontynuowanie edukacji. Czynniki, które utrudniają proces akulturacji uczniom chińskim w nowym dla nich środowisku edukacyjnym, są:

- bariera językowa uniemożliwiająca im kontakt z otoczeniem,
- bariera kulturowa, wynikająca między innymi z odmiennych postaw i reguł zachowania postrzeganych jako obce w Polsce, a pożądane w chińskim systemie edukacji,
- bariera edukacyjna, w tym brak wystarczającej wiedzy polskich nauczycieli na temat przeszłości edukacyjnej uczniów oraz typowej dla nich tzw. kultury uczenia się.

Bariera językowa

W procesie akulturacji niska kompetencja w języku kraju przyjmującego rodzi trudności o charakterze społecznym oraz edukacyjnym.

Nieznajomość języka utrudnia nawiązanie przyjaźni z kolegami i w efekcie powoduje poczucie wyobcowania i odrzucenia. W przypadku Chińczyków na niski poziom socjalizacji z rówieśnikami duży wpływ ma również mentalność tej grupy narodowościowej, związana z kultem pracy i nauki. Koncentracja na edukacji jest jednak możliwa dopiero po opanowaniu przez uczniów podstawowych umiejętności komunikacyjnych, które stają się podstawą dla rozwijania języka szkolnej edukacji. Braki w jego zakresie uniemożliwiają im bowiem osiągnięcie sukcesu w szkole na miarę ich możliwości poznawczych.

W przypadku chińskich uczniów nauka języka polskiego jest procesem bardzo skomplikowanym ze względu na ich język ojczysty, który jest genetycznie i typologicznie odległy od polszczyzny.

Język chiński należy do grupy języków sino-tybetańskich. Według danych z 2017 r., porozumiewa się nim ponad 900 mln ludzi, w tym 1 mln 780 tys. używa go jako języka drugiego⁷. W przeciwieństwie do fleksyjnej polszczyzny, należącej do grupy języków zachodniosłowiańskich, chiński jest językiem izolacyjnym i wyróżnia się w nim cztery tony. To właśnie tonalność jest cechą charakterystyczną tego języka, gdyż jedno słowo wypowiedziane w dwóch tonach ma dwa zupełnie różne znaczenia⁸. Kolejna różnica pomiędzy językami wynika z odmiennych alfabetów – chiński nie jest zapisywany literami łacińskimi, ale pismem ideograficznym⁹. Inną cechą różniącą jest liczba sylab w morfemach i wyrazach. Chiński

7 www.ethnologue.com/language/cmn [dostęp: 31.07.2019 r.].

8 Przykładowo 诗 [shī] (pl. *wiersz*), 石 [shí] (pl. *kamień/skała*), 始 [shǐ] (pl. *początek/rozpocząć*), 是 [shì] (pl. *być*). W nawiasach kwadratowych przedstawiono zapis fonetyczny tzw. *pinyin*, który określa dany ton nadający znaczeniu słowu.

9 Ideogramy to rysunki pojęć, z których można wywnioskować ich znaczenie (np. 地图 [dìtú] pl. *mapa*) to dwa słowa 地 [dì] (pl. *ziemia*) oraz 图 [tú] (pl. *obrazek, fotografia*).

charakteryzuje monosylabiczność morfemów¹⁰ oraz wysoki stopień ich homofoniczności¹¹. Ponadto jest językiem niemającym kategorii rodzaju, deklinacji ani koniugacji, nie istnieją w nim gramatycznie wyrażane czasy ani wyraźny podział na liczbę pojedynczą i mnogą. W przeciwieństwie do języka polskiego, chiński cechuje również pozycyjność (Zajdler 2010a: 30).

Podsumowując, w polszczyźnie istnieje kilka ważnych kategorii gramatycznych, które nie występują w języku chińskim. Najważniejsze z nich to fleksja imienna, rodzaj rzeczownika i przymiotnika oraz koniugacja. Głównymi elementami różniącymi oba te języki są ich cechy typologiczne – dla chińszczyzny są to tonalność, monosylabiczność i pozycyjność, a dla języka polskiego stały akcent wyrazowy, polisylabiczność i fleksyjność. Różnice te powodują, że chińscy uczniowie, poznając język polski, napotykać wiele trudności.

Bariera kulturowa

Kultura jest jednym z elementów determinujących postrzeganie świata. Kod kulturowy jest zbiorem pewnym zachowań, postaw i zwyczajów, które identyfikują daną grupę w społeczeństwie (Phillipson 2009: 232). Dlatego pomaga on ustalić ludziom ich tożsamość, której częścią jest m.in. pochodzenie etniczne: wspólna historia, pochodzenie geograficzne i tradycje. W kontekście edukacyjnym, kultura jest zjawiskiem dwukierunkowym: uczeń konfrontuje swoje dotychczasowe doświadczenia wyniesione z poprzedniej szkoły z nową rzeczywistością, w której znalazł się po przyjeździe. Im bardziej różnią się one od siebie, tym większe jest prawdopodobieństwo trudności wynikających z odmienności kulturowych i obyczajowych.

Szkolnictwo jest częścią kultury danego kraju, ponieważ jest silnie związane z językiem oraz wpływa na proces uczenia się. Szkoła może wspomóc edukację, ale również ją utrudnić, zwłaszcza gdy uczeń poznaje postawy i zachowania inne od tych, które były mu znane w kulturze własnej. Takie wyzwanie stoi m.in. przed uczniami chińskimi w polskich szkołach.

Należy podkreślić, że na kod kulturowy wpływają religia, tradycje historyczne i sytuacja społeczna kraju. W przypadku Chin elementami determinującymi kształt kultury są konfucjanizm, kolektywizm oraz rewolucja społeczno-obyczajowa.

Konfucjanizm

Chiny, obok Korei, Japonii i Tajwanu, są krajem o tradycji konfucjańskiej¹². Nurt ideowy zapoczątkowany przez Konfucjusza (551–479 r. p.n.e.) głosi, że pokój na świecie i idealne społeczeństwo są możliwe pod warunkiem przestrzegania przez jego członków zasad wynikających z hierarchii społecznej oraz zachowania tradycji, czystości i porządku. Dlatego człowieczeństwo pojmuje się jako działanie grupy ludzi w ramach wspólnoty, a nie poszczególnych jednostek.

W tradycji konfucjańskiej podstawę struktury idealnego państwa stanowi rodzina, zhierarchizowana i podporządkowana jasno określonym regułom w społeczeństwie. Rodzice (zwłaszcza ojcowie) przekazują dzieciom wartości i zasady postępowania, ale mają też prawo egzekwować surową dyscyplinę (Rowiński, Pawłowski 2011: 17).

Środowisko rodzinne ma również istotny wpływ na edukację. Chęć osiągnięcia awansu społecznego oraz dobrobytu powodują, że już od poziomu szkoły podstawowej, główne wartości wpajane najmłodszym to pracowitość, autonomia, determinacja oraz duch rywalizacji. Konfucjańskiego ucznia charakteryzuje ambicja, pilność oraz posłuszeństwo wobec nauczyciela, czyli mistrza-mentora, który powinien inspirować do nauki. Od niego uczniowie otrzymują wiedzę (w tym także opiniotwórczą) na dany temat.

Ponadto Konfucjusz doceniał wagę stawiania pytań i wierzył, że wiele można się nauczyć od drugiego człowieka. Zachęcał do dyskusji, słuchania i obserwowania działań innych. Upatrywał w tym siłę integracji nauki i myślenia. Można zatem stwierdzić, że konfucjański styl nauczania ma przede wszystkim wymiar praktyczny, nastawiony na wykonywanie konkretnych zadań i wykorzystywanie wiedzy w działaniu (Boski 2009: 365).

Kolektywizm

Kultura kolektywistyczna kładzie duży nacisk na przynależność grupową, harmonię relacji społecznych i interesy wspólnoty. W takiej kulturze człowiek jest postrzegany jako część społeczności o określonej hierarchii, a dzięki wyraźnemu naciskowi na podobieństwa bardziej dba o wartości i interesy grupy niż o swoje własne (Wojciszke 2003: 138).

10 Monosylabiczny morfem stanowi prosty znak językowy, a oznaczana przez niego treść znajduje swoje odbicie w zapisie pojedynczym znakiem chińskim. Szerzej na ten temat pisze Zajdler (2010a: 28).

11 Homofoniczność to fonetyczna tożsamość różnych segmentów językowych (głosek, sylab, wyrazów).

12 System państwowy oparty na konfucjanizmie był jedynym starożytnym tworem, który zachował swe zasadnicze elementy aż do początku XX w. Rowiński i Pawłowski zwracają uwagę, że był to najtrwalszy system polityczny w dziejach ludzkości, obejmujący przez tysiąclecia obszar i liczbę obywateli porównywalny z całym światem cywilizacji śródziemnomorskiej (Rowiński, Pawłowski 2011: 13–19).

W kolektywizmie ważne jest bezpieczeństwo rodzinne, współpraca, a także szacunek wobec najstarszych członków rodziny i przodków, którzy odgrywają rolę autorytetów moralnych. To od nich młodsze pokolenie czerpie mądrość oraz doświadczenie życiowe. Przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie jest uznawane za jeden z głównych sposobów edukacji społeczeństwa oraz utrzymania trwałości i siły grupy (Auyeung, Sand 1996: 265). Dlatego też młodzi Chińczycy, dorastając w wielopokoleniowym rodzinnym środowisku, od początku uczą się myślenia w kategorii „my”, przedkładając dobro wspólne nad swoje własne (Zhang, Liang, Sun 2013: 657; Hofstede 2000: 106)¹³. Stałe kontakty z innymi stwarzają potrzebę zachowania harmonii w otaczającym środowisku społecznym. Potrzeba ta dotyczy nie tylko rodziny, lecz także innych sfer życia.

Zwyczaje ze środowiska rodzinnego są przenoszone do szkoły. Na lekcjach uczniowie zachowują postawę bierną i nie zabierają głosu, jeśli nauczyciel nie skieruje do nich pytania bezpośrednio. Z ich punktu widzenia jest to uzasadnione tym, że również w klasie są postrzegani jako część grupy. Jeśli nie będą wytypowani przez grupę do przedstawienia swojej opinii, to tego nie zrobią. Warto podkreślić, że niechęć do zabierania głosu dotyczy też spotkań w obecności osób nieznanymi. Obawy przed publicznym wystąpieniem maleją w mniej licznych grupach.

Relacja nauczyciela z uczniem również jest specyficzna, gdyż podmiotem procesu kształcenia jest prowadzący zajęcia, a nie uczący się (Hofstede 2000: 112). To on decyduje o drodze intelektualnej ucznia. Nauczyciele są traktowani z szacunkiem, który rośnie wraz z ich wiekiem. Do dzisiaj w Chinach uczenie dzieci jest zajęciem prestiżowym, a nauczycielom okazuje się szczególnie szacunek. Niedopuszczalne jest wyrażenie sprzeciwu wobec uczącego lub krytykowanie go. O niestosownym zachowaniu uczniów informowani są rodzice, od których oczekuje się wyciągnięcia konsekwencji. W tak funkcjonujących społeczeństwach jakość nauczania zależy w zasadzie wyłącznie od umiejętności nauczyciela, a celem kształcenia jest zdobycie cech i umiejętności koniecznych do prawidłowego funkcjonowania w grupie.

Sytuacja społeczno-obyczajowa

Obecnie na kształt kultury chińskiej wpływa także sytuacja społeczno-obyczajowa, która jest następstwem dynamicznego wzrostu gospodarczego, globalizacji oraz oddziaływania najnowszych technologii na wszystkie dziedziny

życia, w tym również na edukację. Jedną z korzyści dla chińskiego świata akademickiego było jego otwarcie na Zachód i możliwość prowadzenia badań w międzynarodowych zespołach.

Kolektywistyczny model instytucji państwowej w połączeniu z filozofią konfucjańską przetrwał w Chinach aż do początku XX w. Upadek cesarstwa w 1911 r. zapoczątkował odejście od tradycyjnych wzorców organizacji społeczno-politycznej. Burzliwy XX w., a zwłaszcza okrutne i bezwzględne rządy Mao Zedonga, wpłynęły zarówno na świadomość społeczeństwa, jak i system rządzenia w Chińskiej Republice Ludowej. Dopiero w końcu lat 90. zaczęto wprowadzać reformy państwa, mające na celu polepszenie warunków materialnych obywateli Chin. Od połowy pierwszej dekady XXI w. stałym elementem ideologii Państwa Środka jest budowanie „harmonijnego społeczeństwa” tworzonego bezpośrednio na podstawie filozofii konfucjańskiej¹⁴. Otwarcie się na Zachód oraz rewolucja społeczno-kulturowa w Chinach potwierdzają, że zmiany zachodzące w różnych dziedzinach życia społeczeństwa mają charakter długofalowy. Przemiany te dotyczą także sfery edukacyjnej i chińskiego szkolnictwa.

Bariera edukacyjna

W Polsce wciąż niewiele wiadomo na temat edukacji w Chinach. Brak znajomości swobodnego tła edukacyjnego uczniów może stawać się początkiem incydentów krytycznych (zob. Mikulska: 2016). Jest też powodem wolniejszego przebiegu procesu adaptacji młodych Chińczyków.

Kultura chińska od najwcześniejszych lat uczy wytrwałości oraz wychowuje w duchu rywalizacji. Klasy w szkołach są liczne, sale duże, a na zajęciach obowiązują rygorystyczne zasady. Uczniów cechuje motywacja i upór. Są skupieni na nauce, gdyż wiedzą, że jej dobre wyniki wiążą się zazwyczaj z bardziej atrakcyjną przyszłością i są szansą na lepsze życie (Wang, Shim, Wolters 2017: 295).

Chińczycy wolą pracę indywidualną od grupowej. Możliwe, że wynika to ze wspomnianej rywalizacji i wpa-janej wiary w znaczenie samodzielnego działania, dzięki któremu można osiągnąć sukces. Dlatego też trudno im, zwłaszcza na początku, przyzwyczać się do pracy zespołowej, która jest jedną z form pracy na lekcjach w polskiej szkole. Działania grupowe są jednak dla nich korzystne – dają okazję do integracji i lepszego poznania swoich rówieśników. Chińczycy są także przyzwyczajeni do

¹³ Kolektywizm pomógł Chinom w rozwoju i osiągnięciu wzrostu gospodarczego, w tym bezpośrednio w handlu zagranicznym. Sprzyjało temu dobre położenie geograficzne, duża populacja, a także autorytatywny rząd nadzorujący reformy rynkowe (szerzej zob. Hou 2013: 9–10).

¹⁴ Więcej na temat kształtowania się państwa chińskiego zob. Rowiński, Pawłowski 2011: 11–34.

dużej ilości zadań, które trzeba wykonać w domu (Parris-Kidd, Barnett 2011).

W chińskim systemie edukacji kultura pedagogiczna jest zorganizowana centralnie (Cortazzi, Jin: 1998). Jej najważniejszym ogniwem jest nauczyciel – mentor, który przekazuje wiedzę oraz uczy, jak postrzegać świat i rozumieć otaczającą rzeczywistość. Uczniowie pod żadnym pozorem nie mogą kwestionować tego, co mówi (Vyas, Yu 2018; Henze, Zhu 2012). Nie kształtuje się u nich umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Podczas czytania tekstów zawsze dostają od nauczyciela wskazówki, w jaki sposób powinni je rozumieć. Następnie mają udzielić konkretnych odpowiedzi, pozbawionych własnej oceny. Chińscy uczniowie nie wyrażają więc swoich opinii, nie są też skłonni dyskutować na forum klasy. Poza takim sposobem prowadzenia zajęć przez chińskich nauczycieli, na postawę uczniów wpływa tradycja konfucjańska, zgodnie z którą należy żyć w harmonii i szacunku wobec innych oraz pozostawać bezkonfliktowym (Henze, Zhu 2012: 11). Tymczasem w kulturze zachodniej bierność uczestnictwa w zajęciach, brak udziału w dyskusji klasowej oraz małe zaangażowanie w pracę w grupach są zazwyczaj postrzegane jako przejaw lenistwa (Thøgersen 2016; Henze, Zhu 2012).

W Państwie Środka podejście do nauczania i postrzegania osoby nauczyciela jest zupełnie inne w porównaniu z Zachodem. Prowadzi to do licznych nieporozumień. Często błędnie interpretowane jest zachowanie ucznia chińskiego. Postrzega się go bowiem jako cichego, biernego zwolennika bezsensownej nauki na pamięć, który rzadko wyraża swoje zdanie oraz bezgranicznie wierzy i nie sprzeciwia się swojemu nauczycielowi¹⁵. Powód jest jednak inny – niechęć do wyrażania własnej opinii na forum wynika z innego czynnika kulturowego. Wielu studentów azjatyckich nie dzieli się swoim zdaniem na zajęciach ze względu na hierarchię grupową, strach przed popełnieniem błędu i poczucie zażenowania wobec rówieśników i nauczycieli (Cortazzi, Jin: 2011).

Chińczycy są zwolennikami nauki pamięciowej¹⁶. Jest ona ściśle związana z tradycją konfucjańską. W przeciwieństwie do „zachodniego” postrzegania tego sposobu nauki jako nawyku i biernego, bezmyślnego powtarzania, w Chinach jest to nauka promująca zapamiętywanie ze zrozumieniem oraz próbą refleksji nad tym, czego się uczymy. Chińczycy uważają, że dzięki nauce na pamięć nie tylko przyswajają nowe informacje, lecz także potrafią odpowiednio łączyć je z posiadaną już wiedzą, a to z kolei pozwala im lepiej zrozumieć dany problem (Li, Cutting 2011: 93).

W Chinach wiedzę weryfikuje się głównie za pomocą testów pisemnych (Hanwei 2017: 87). Jest to stały element tej kultury – od początku nauka i uwaga są skupione na testach i osiągnięciu jak najlepszych wyników (Parris-Kidd, Barnett 2011: 175). Dlatego też oceniana odpowiedź ustna czy prezentacja na forum klasy w polskiej szkole jest dla uczniów chińskich dużym wyzwaniem.

W kulturze chińskiej ważniejsza od człowieka/jednostki jest cała grupa jako społeczność (Vyas, Yu 2018). Natomiast w polskiej szkole zwraca się uwagę na rozwój ucznia jako jednostki, na jego zaangażowanie oraz świadomy wkład w proces uczenia się¹⁷. Oczekuje się aktywnego uczestnictwa w lekcjach, pracy grupowej oraz projektowej, a także prób samodzielnego oceniania siebie po zajęciach. Dla młodych Chińczyków te oczekiwania są stresogenne. Potrzebują oni czasu, by się z nimi oswoić, w przeciwnym razie stają się czynnikami utrudniającymi im proces akulturacji.

Należy jednak podkreślić, że edukacja w Chinach stopniowo odchodzi od skupiania się głównie na wiedzy książkowej i nauce pamięciowej, ponieważ wprowadza się tam wybrane metody aktywizujące uczniów do udziału w zajęciach, pracy zespołowej i kształtowaniu zdolności komunikacyjnej¹⁸.

Phillipson (2011) zauważa, że w ostatnich dwóch dekadach w chińskiej edukacji zaobserwowano zwrot w kierunku autonomii nauczania. Pojawiła się m.in. większa wrażliwość na proces nauczania¹⁹ i wykorzystania zdobytej

15 Jin i Cortazzi (za: Biggs 1996) wyjaśniają, że powściągliwość w wyrażaniu opinii i krytyki wynika u Chińczyków także ze świadomości ciągłej potrzeby uczenia się i (samo)doskonalenia, nawiązującego do konfucjanizmu. Dopiero zdobycie całej wiedzy z danej dziedziny i bycie ekspertem upoważnia ich do wyrażania własnej opinii (2011: 95).

16 Wszystko zaczyna się od nauki pisania chińskich znaków w przedszkolu.

17 W Polsce od kilku lat wdrażana jest nowa metoda nauczania nazwana ocenianiem kształtującym (ang. *formative assessment*). System ten jest jednak wprowadzany stopniowo i nie dominuje w polskim szkolnictwie. Więcej na temat oceniania kształtującego: www.oecd.org/education/ceeri/34720138.pdf [dostęp: 30.07.2019 r.]

18 Podobnie jak w Europie, w Chinach od ponad 15 lat promowany jest nurt „uczenia się przez całe życie” (ang. *Lifelong Learning Programme*). Podkreślił to wiceminister edukacji Chińskiej Republiki Ludowej, Zhang Xinsheng, przedstawiając sytuację chińskiej edukacji w obliczu dynamicznych zmian; treść wystąpienia Zhang Xinshenga na konferencji ASEM w Pekinie 27.11.2018 roku: bit.ly/2rZd6oJ [dostęp: 26.11.2018].

ASEM (Asia-Europe Meeting) to porozumienie utworzone w 1996 r. mające na celu wspieranie dialogu i współpracy pomiędzy Azją a Europą. ASEM zajmuje się kwestiami politycznymi, gospodarczymi, społecznymi, kulturalnymi i edukacyjnymi będącymi przedmiotem wspólnego zainteresowania, w duchu wzajemnego szacunku i równego partnerstwa. Szerzej na temat organizacji: www.aseminfoboard.org [dostęp: 26.11.2018].

19 O czym świadczy wspomniana indywidualizacja nauczania oraz większa koncentracja na potrzebach ucznia niż na procesie przekazywania wiedzy.

wiedzy w praktyce²⁰. Znaczące zmiany wprowadzono też w zakresie strategii aktywnego uczestnictwa w zajęciach. W związku z tym, nauczyciel nie jest już tylko mentorem, który przekazuje informacje, ale ma stwarzać odpowiednie warunki do nauki oraz wspierać ucznia w samodzielnym zdobywaniu nowej wiedzy. Pomimo tego, system szkolnictwa w Państwie Środka wciąż nawiązuje do tradycji kulturowych i filozoficznych, niezmiennych od ponad 2,5 tys. lat, takich jak konfucjański model ucznia pilnego, bezwzględnie posłusznego wobec nauczyciela i rodziców (którzy mają prawo surowo egzekwować dyscyplinę) oraz przedkładaniu dobra wspólnoty/grupy nad swoje własne.

Należy jednak pamiętać, że to zaledwie początek zmian w sposobie nauczania. Na ich efekty trzeba poczekać.

Wybrane błędy językowe popełniane przez uczniów chińskich

Podobnie jak w przypadku uczących się dorosłych (Mikulska 2017), błędy językowe, które pojawiają się w wypowiedziach młodych Chińczyków, wynikają ze znacznych różnic typologicznych między językiem wyjściowym (chińskim) a docelowym (polskim). Są rezultatem silnych interferencji i transferu negatywnego. Sporo z nich może także wynikać z niepełnego opanowania paradygmatów odmiany (rzeczownika, czasownika, przymiotnika) oraz niedostatecznej znajomości reguł gramatycznych.

W dalszej części tekstu przedstawiono błędy popełnione przez uczniów chińskiego pochodzenia w wieku szkolnym. W korpusie prac pisemnych – w tym wypadku charakterystyki głównej bohaterki powieści Lucy Maud Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza* – wykonanych przez uczniów chińskich uczęszczających do jednej z podwarszawskich szkół, wyróżnione zostały wybrane błędne konstrukcje morfologiczne oraz składniowe. Pomiędzy natomiast trudności ortograficzne, leksykalne i interpunkcyjne. Analizowane w artykule przykłady ilustrują jedynie wycinek szerokiego i złożonego problemu interferencji, który wymaga dalszych badań²¹.

Błędy morfologiczne

BŁĘDY W ZAKRESIE FORM CZASOWNIKOWYCH

- błędy wynikające z niewłaściwego użycia czasu lub braku konsekwencji w wyborze jednego z nich w wypracowaniu:
 - *Mateusz i Maryla są rodzeństwo i mieszkali razem w Zielonym Wzgórzu.*

- *Ania Shirley jest fajna osoba i miała dobre oceny.*
- *Mateusz i Maryla jest biedni, więc Ania zawsze ubierała na biednie.*
- *Ania pomagała innym w trudnych sytuacjach i jest bardzo miła, tylko kiedy inni mówili, że ona ma brzydkie wygląd to jest wybuchowa.*
- *Ania jest fajną dziewczyną, miała dobrą oceny.*

— błędnie stosowane końcówki osobowe:

- *Maryla kochali Ani.*
- *Gdy został sierota, Ania trafiła do pani Thomas.*
- *Początku Ania miał rodzice i mieszkał w Nowej Szkocji.*
- *Ojciec przestała pracować i potem rodzice zmarli na gorączki.*
- *Diana był ceniona i lubiana przez swoich rówieśników za swoją pracowitość i odwagę.*
- *Ania umia podziękować innym.*

— błędy wynikające z niedostatecznej znajomości tematów koniugacyjnych i budowy czasowników z zamknięciem zwrotnym:

- *Ona szybko denerwowała [się],*
- *Ona nazywała [się] Ania Shirley,*
- *Mi podoba [się] ta bohaterka książki,*
- *Ania urodziła [się] w Nowej Szkocji,*
- *Ona bardzo lubiła bawić [się] z Anią,*

Przedstawione przykłady błędów mogą być spowodowane tym, że w chińskim czasownik jest nieodmienną częścią mowy, nie ma też w tym języku czasowników z ekwiwalentem „się”, a czas wyraża się leksykalnie.

BŁĘDY W OBRĘBIE PARADYGMATÓW ODMIANY

- niewłaściwy dobór końcówki fleksyjnej rzeczownika i przymiotnika, wynikający z niedostatecznego opanowania paradygmatów odmiany:
 - *Ania Shirley jest bohaterka pozytywna.*
 - *Bohatera Ani cechowała szczerość i prawdomówność.*
 - *[Ania] Ten osoba była dobrze kolega.*

BŁĘDY SKŁADNIOWE

— naruszenie związku zgody:

²⁰ Więcej na ten temat zob. Hershock, Mason, Hawkins (2007), *Changing Education: Leadership, Innovation and Development in a Globalizing Asia Pacific*.

²¹ Jest to również część badań autorki tego artykułu związanych z przygotowaniem dysertacji *Chiński uczeń w polskim systemie edukacji – od podstawowych umiejętności komunikacyjnych do akademickiej sprawności językowej*, pisanej pod kierunkiem dr hab. Anny Seretny.

- Dziewczyna ma **duża czarna** oczy i wyrazi-
ste usta.
 - *Ona jest **chuda jedenastolatka**.*
 - *Miała **rudy, prosty** włosy i **duża** czarne oczy.*
 - *Oczy ma kolor **szaro zielonych, ogromnych**.*
 - *Kochała życie i **cały otaczający przyrodę**.*
- błędy wynikające z nieznamości wymagań skład-
niowych czasownika:
- *Mateusz i Maryla przygarnęli **Ani**.*
 - *Ania ma bardzo **ważna przyjaciółka Diana**
Barry.*
 - *Mieszkała **w sierociniec**.*
 - *Diana i Ania są w **tych samym** szkole i **jedną**
klasę.*
 - *Pomagała **innych** w trudnych sytuacjach.*
 - *Później Ania poszła do **szkołe**, ale nie było
dobrze.*
 - *Bo jej koleżanka i kolega **na niego śmieje**,
że Ania ma rude włosy.*
- błędy szyku zdania:
- *To książka najfajniejsza, którą ja czytała
i chciałam z Anią być najlepszą przyjaciółką na
świecie.*
 - *Gdy została ona sierota, trafiła Ani do pani
Thomas.*
 - *Ania jest prawdomówna, jak zgubiła Maryla
broszek to mówiła prawdy, że tylko nosiła na-
chwile i układała i to naprawdę nie Ani zabie-
rał broszki.*
- użycie niewłaściwego przymyka lub jego ominięcie:
- Ania jest ogólny bohater **od** książki.
 - Dziewczynka pochodzi [z] książka „Ania z Zie-
lonego Wzgórza”.
 - Więc zawsze ubierała się **na** biednie.

Podobnie jak w przypadku koniugacji, również deklinacja jest dla młodych Chińczyków nową kategorią gramatyczną, co może utrudniać i wydłużać czas opanowywania przez nich polszczyzny.

Należy podkreślić, że opisywane trudności nie są typowe wyłącznie dla uczniów chińskich. Doświadczenia w pracy z osobami z azjatyckiego kręgu kulturowego pokazują (Mielczarek, Lisowski 2008; Sieradzka-Baziur, Majtczak 2008; Mikulska 2017), że uczący się, przyswajając polskie kategorie morfologiczne, muszą „zmienić rodzimą kategoryzację rzeczywistości pozajęzykowej” (Mielczarek, Lisowski 2008: 168). Proces ten nie zachodzi

samoistnie, wymaga czasu, wysiłku i odpowiednio ukie-
runkowanej pracy.

Podsumowanie

Rozwój kontaktów polsko-chińskich oraz sytuacja społeczno-polityczna w Chinach sprawiły, że ten kraj stał się bardziej otwarty na świat zachodni, w tym na Polskę. Świadczy o tym rosnąca migracja chińska. Z uwagi na to, że zaczyna ona coraz częściej przybierać formę migracji rodzinnej, warto bliżej poznać sylwetkę ucznia chińskiego a także czynniki determinujące jego proces uczenia się.

Trudności w nabywaniu języka w warunkach szkolnych przez młodych Chińczyków wynikają z kilku przyczyn: bariery językowej (zarówno w języku komunikacyjnym, jak i języku edukacji szkolnej), innych doświadczeń szkolnych wyniesionych z rodzimego systemu edukacji, braku wiedzy polskich nauczycieli na temat sposobów zdobywania wiedzy właściwych szkole chińskiej oraz mentalności uczniów. Po uwzględnieniu komponentu kulturowo-filozoficznego oraz efektów przemian społeczno-ekonomicznych w kraju pochodzenia młodych migrantów, uzyskujemy złożony obraz: to uczniowie, na których należy spoglądać nie tylko pod kątem językowym, lecz także kulturowym i społecznym.

Nieznamość realiów przyczyniła się do powstania wielu stereotypów, błędnie interpretujących postawy i zachowania młodych Chińczyków. W rzeczywistości współczesna szkoła chińska, podobnie jak inne sfery życia, przeszła ewolucję i jest bardziej zbliżona do europejskiej – promuje możliwość uczenia się przez całe życie, zapewnia integracyjną jakość kształcenia oraz równy dostęp do edukacji. Wciąż jednak pozostaje wierna tradycjom i wartościom, dzięki którym ciekawi i zaskakuje. Bezwzględny szacunek okazywany nauczycielom, upór, wytrwałość i duch rywalizacji wpajane dzieciom od najmłodszych lat oraz ciężka praca uczniów to cechy charakteryzujące szkolnictwo w tym kraju.

Wybrane błędy językowe przedstawione w tym tekście pokazują jedynie niektóre trudności, z jakimi borykają się młodzi uczniowie pochodzący z Państwa Środka. Przyczyną kłopotów w nauce są niewątpliwie znaczące różnice w systemach gramatycznych języka polskiego i chińskiego. Dlatego też nauczyciel mający w swojej klasie uczniów pochodzących z chińskiego kręgu kulturowego powinien starać się wprowadzać jak najwięcej ćwiczeń utrwalających koniugację i deklinację. Dobrym rozwiązaniem jest także zachęcanie uczących się do częstych prac pisemnych (częściowo sterowanych, ale także pisanych samodzielnie). Nauczanie w kontekście pozwoli im lepiej przyswoić nowe słowa i reguły gramatyczne.

Obecne perspektywy i ciągły wzrost znaczenia Chin na arenie międzynarodowej pozwalają przypuszczać, że chińskich uczniów w szkołach za granicą będzie przybywać. Dotyczy to również Polski. Dlatego też im lepiej będzie znana kultura, z której pochodzą, ich styl uczenia się oraz postawy, tym łatwiejsze będzie zrozumienie ich postępowania i uczenie zachowań odmiennych, przy zachowaniu szacunku wobec systemu wartości kraju, z którego przyjechali. Pomoże to stworzyć warunki do lepszej adaptacji tych uczniów w szkole oraz przyczyni się do odniesienia przez nich sukcesu edukacyjnego w przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Auyeung, P., Sand, J. (1996), *A cross cultural study of the learning style of accounting students*, „Accounting and Finance”, nr 36, s. 261–274.
- Boski, P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gang, Z. (2014), *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego* [w:] R. Nycz, W. Miodunka (red.) *Polonistyka bez granic*, t. 2, Kraków: Universitas.
- Hanwei, L. (2017), *Academic Integration of Mainland Chinese Students in Germany*, „Social Study”, vol. 5, nr 1, s. 80–92.
- Henze, J., Zhu, J. (2012), *Current research on Chinese students studying abroad*, „Research on comparative and international education”, vol. 7, nr 1.
- Hofstede, G., (2000), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hou, X. (2013), *Community Capitalism in China: The State, The Market, And Collectivism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L., Cortazzi, M. (2011), *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, New York, Palgrave Macmillan.
- Józwiak, I., Piłat, A. i in. (2013), *Migracje społeczności azjatyckich na świecie i do Polski – stan badań i opracowania na temat wybranych krajów*, [w:] K. Wysińska, J. Seges-Frelak (red.), *Mała Azja w Polsce. Plany i strategie imigrantów z Azji i Bliskiego Wschodu w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Li, X., Cutting, J. (2011), *Rote Learning in Chinese Culture: Reflecting Active Confucian-Based Memory Strategies*, [w:] M. Cortazzi, L. Jin (red.) *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, New York, Palgrave Macmillan, s. 21–42.
- Mikulska, A. (2016), *Chińskie dziecko w polskiej szkole. Studium przypadku M*, [w:] W.T. Miodunka, R. Dębski (red.) *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 163–176.
- Mikulska, A. (2017), *Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy*, [w:] E. Jaskółowa i in. (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 647–659.
- Mielczarek, A., Lisowski, T. (2008), *Typologia błędów fleksyjnych Koreańczyków uczących się języka polskiego*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 159–169.
- Parris-Kidd, H., Barnett, J. (2011), *Cultures of Learning and Student Participation: Chinese Learners in a Multicultural English Class in Australia*, [w:] M. Cortazzi, L. Jin (red.) *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, New York: Palgrave Macmillan, s. 169–187.
- Phillipson, S.N., Lam, B. (2011), *Learning and Teaching in the Chinese classroom: Responding to Individual Needs*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Rowiński J., Pawłowski J. (2011), *Wizja „państwa” w Chinach. Tradycja a współczesność*, [w:] E. Zajdler (red.), *Zrozumieć Chińczyków. Kulturowe kody społeczności chińskich*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, s. 11–34.
- Sieradzka-Baziur, B., Majtczak, T. (2008), *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*, [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169–178.
- Thøgersen, S. (2016), *Chinese Students in Europe*, „European Review”, nr 24 (2), s. 297–305.
- Vyas, L., Baohua, Y. (2018), *An investigation into the academic acculturation experiences of Mainland Chinese students in Hong Kong*, „Higher Education”, nr 76 (1), s. 883–901.
- Wang C., Shim S.S., Wolters Ch. A., (2017), *Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students*, „Asian Pacific Education Review”, nr 18, s. 295–307.
- Wardęga, J. (2017), *Chińczycy w Polsce – niewidoczna mniejszość*, „Migration Studies – Review of Polish Diaspora”, nr 2 (164), s. 121–141.
- Wardęga, J. (2016), *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście migracji do Polski*, [w:] J. Schmidt, D. Niedźwiedzki (red.) *Społeczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 281–352.
- Wojciszke, B. (2009), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zajdler, E. (2010a), *Glottodydaktyka sinologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Zajdler, E. (2010b), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka chińskiego u podstaw umiejętności wyjściowych*, [w:] J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo*,

językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce, Lublin: Wydawnictwo Werset, s. 274–282.

→ Zhang X., Liang X., Sun, H., (2013), *Individualism-Collectivism, Private Benefits of Control, and Earnings Management: A Cross-Culture Comparison*, „Journal of Business Ethics”, vol. 114, nr 4, s. 655–664.

NETOGRAFIA

→ Urząd do spraw Cudzoziemców (2016), *Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w pierwszej połowie 2016 roku*, udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne [dostęp: 22.07.2019 r.].

→ Statystyki Urzędu do spraw Cudzoziemców udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/raport-roczny-legalizacja-pobytu/2017-2 [dostęp: 23.07.2019 r.].

→ biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/29-maj-2011/polska-nowy-kraj-docelowy-chinczykow.

ANNA MIKULSKA Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują język szkolnej edukacji, sinologię oraz nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Autorka kilku artykułów z dziedziny nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Współpracuje m.in. z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz ze Szkołą Podstawową w Mrokowie.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji

Propozycja programu nauczania dla oddziału przygotowawczego

DOMINIKA BUCKO
ANNA MIKULSKA

Praca z uczniami z doświadczeniem migracji wymaga wiedzy, odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz wprowadzania nowych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych. W artykule przedstawiono jedno z nich: propozycję programu nauczania dla klasy przygotowawczej na II etapie edukacyjnym. Zakłada się w nim najpierw intensywną naukę języka polskiego jako obcego, a następnie nauczanie przedmiotowe dostosowane do rosnących stopniowo możliwości językowych młodych migrantów.

W ogólnej koncepcji programu zwraca się uwagę na konieczność opanowania polszczyzny jako języka komunikacji oraz jako języka szkolnej edukacji. Pierwszy jest niezbędny do nawiązania relacji z otoczeniem i z grupą rówieśniczą, a znajomość drugiego jest potrzebna uczącym się do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Geneza powstania programu

Szkoła Podstawowa w Mrokowie w gminie Lesznówola pod Warszawą to przykład placówki oświatowej, która od wielu lat prowadzi szereg działań wspierających wielojęzyczność i wielokulturowość (zob. Mikulska, Tu 2018). W szkole tej są obecni asystenci kulturowi i funkcjonuje oddział przygotowawczy, którego uruchomienie umożliwiła regulacja prawna zawarta w § 17 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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*. Od trzech lat dyrekcja szkoły, zespół nauczycieli przedmiotowych wraz z asystentami kulturowymi i autorkami tego artykułu prowadzą klasę adaptacyjną¹.

Doświadczenie pierwszych kilku miesięcy funkcjonowania klasy przyczyniło się do indywidualizacji nauczania i zbudowania poczucia bezpieczeństwa uczniów cudzoziemskich rozpoczynających naukę w polskiej szkole. Postanowiono więc kontynuować działania, a refleksje nauczycieli z pracy w klasie wielokulturowej zostały zebrane

¹ Założeniem funkcjonowania oddziału przygotowawczego jest stopniowe wprowadzanie uczniów z doświadczeniem migracji do klas z polskimi rówieśnikami; szerzej na temat modelu inkluzyjno-separacyjnego, zob. Miodunka W.T. (2018), Gębal P.E. (2018) i Majcher-Legawiec U. (2017).

i opublikowane (Mikulska 2019). Stały się one również inspiracją do zmiany strategii i zaproponowania nowego systemu nauczania opartego na intensywnej nauce języka polskiego oraz stopniowym wprowadzaniu nauczania przedmiotowego. W wyniku licznych rozmów z gronem pedagogicznym oraz przy wsparciu merytorycznym zespołu ekspertów z Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie powstał, prawdopodobnie pierwszy w Polsce, program nauczania dla klasy przygotowawczej przeznaczony dla uczniów na II etapie edukacyjnym.

Podstawy dydaktyczne dokumentu

Zasadniczym celem opracowanego dokumentu jest zintegrowanie procesu nauczania języka polskiego jako drugiego oraz nauczania przedmiotowego dostosowanego do możliwości i potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Dokument składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej przedstawiono założenia teoretyczne oraz dydaktyczne, na których został oparty program. Znalazły się w niej odniesienia zarówno do najnowszych publikacji ważnych dla nauczania współczesnych języków obcych i drugich, jak i do doświadczeń praktycznych (m.in. Cummins 1979; Gibbons 1991; Zwiers 2008; Gottlieb i Ernst-Slavit 2014). Podstawę intensywnego kursu języka polskiego stanowi dokument *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed For Young Learners Aged 11–15 Years*, będący uaktualnioną i dostosowaną do potrzeb dzieci wersją Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego z 2003 r. Inne ważne publikacje, uwzględniające perspektywę glottodydaktyczną i psychologiczną, wykorzystane podczas opracowywania programu, to: Ku wielokulturowej szkole w Polsce (Biernacka-Langier i in. 2015), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* (Gębal 2018), programy nauczania języka polskiego jako drugiego (odziedziczonego) (Rabiej 2007; Czeniek 2014) oraz najnowsze publikacje, które podejmują temat polszczyzny jako języka edukacyjnego (Szybura 2016; Majcher-Legawiec 2017; Pamuła, Szymańska 2018; Seretny 2018).

Rozwiązania dydaktyczne opisane w dokumencie

Podczas opracowywania programu wzięto pod uwagę różne rozwiązania dydaktyczne: zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) łączące kształcenie językowe z nauczaniem przedmiotów szkolnych, podejście

zadaniowe połączone z elementami oceniania kształtującego, nauczanie z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (w tym tablicy interaktywnej). W planach jest także dołączenie do programu nauczania pakietu warsztatów „PAKA” – autorskiej propozycji zajęć wspierających adaptację kulturową i integrację uczniów z doświadczeniem migracji wraz z całą społecznością szkolną².

Realizacja programu nauczania

Druga część programu dzieli się na dwa etapy. Pierwszy to autorska propozycja intensywnego kursu języka polskiego jako obcego przewidziana na 15 tygodni, a drugi – nowatorski program nauczania przedmiotowego uwzględniający założenia nowej podstawy programowej z 2017 r. dla II etapu kształcenia, lecz dostosowany do potrzeb i możliwości językowych uczniów z doświadczeniem migracji. Realizacja obu części ma umożliwić uczniom opanowanie konkretnych kompetencji lingwistycznych (gramatyki, słownictwa, pisowni i ortografii) oraz umiejętności rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi ustnych oraz pisemnych nie tylko w obrębie języka ogólnego, lecz także przedmiotowego.

W trakcie 15 tygodni zaplanowano intensywną naukę języka polskiego jako obcego w wymiarze łącznie 300 godzin³ (20 godzin tygodniowo). Na tym etapie kluczowe jest umożliwienie uczniom osiągnięcia poziomu elementarnej znajomości języka polskiego i opanowania podstawowego słownictwa przedmiotowego. Oprócz intensywnego kursu językowego przewidziano także godzinę matematyki, godzinę przyrody oraz dwie godziny języka angielskiego tygodniowo. Zajęcia z wychowania fizycznego mają się odbywać wspólnie z rówieśnikami z Polski.

Na kolejne sześć miesięcy zaplanowano nauczanie przedmiotowe realizowane zgodnie z podstawą programową przewidzianą dla danej klasy. Przez cały ten czas prowadzone mają być także trzy godziny języka polskiego jako obcego tygodniowo. Założeniem programu jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności językowe wystarczające do podjęcia nauki w klasie piątej, ale w regularnym trybie nauczania, wraz z polskimi uczniami.

Podręcznikami kursowymi do nauki języka polskiego jako obcego mają być: *Krok po kroku Junior 1* autorstwa Małgorzaty Grudzień, Pauliny Kuc i Iwony Stemppek, *Gramatyka? Dlaczego nie?* Joanny Machowskiej, a także materiały dostępne na platformie *Po Polsce po polsku* autorstwa

2 Pomysłodawczynią zajęć jest Michalina Jarmuż – psycholog i trener międzykulturowy. Publikacja jest przygotowywana.

3 W ramach tych godzin przewidziana jest także jedna godzina wychowawcza łącząca się z warsztatami akulturacyjnymi.

Adriany Prizel-Kani, Dominiki Bucko, Urszuli Legawiec i Katarzyny Sowy.

Program przewiduje również wykorzystywanie następujących podręczników:

- *Polski jest cool* E. Piotrowskiej-Roli i M. Porębskiej,
- *Moje litery. Piszę na A. M. Szelc-Mays*,
- *Bawimy się w język polski 1 A*. Achtelek i B. Niesporek-Szamburskiej,
- *Moje dziecko w polskiej szkole. Podręcznik komunikacyjny* S. Busiło i A. Wiśniewskiej.

Program nauczania poszczególnych przedmiotów został przygotowany na podstawie podręczników i opracowań wykorzystywanych na zajęciach z uczniami polskimi w Szkole Podstawowej w Mrokowie.

Intensywny kurs nauczania języka polskiego jako obcego – charakterystyka kursu

Wśród ogólnych celów programu za najważniejsze należy uznać wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, ich zainteresowań i możliwości oraz rozbudzenie w nich chęci porozumiewania się w języku polskim. Równie istotne jest kształtowanie postawy ciekawości i otwartości wobec Polski – kraju zamieszkania, co w efekcie może ułatwić funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym i wieloetnicznym. Kolejnym istotnym aspektem jest kształtowanie pozytywnej motywacji do dalszej nauki poprzez stosowanie odpowiednich technik i strategii nauczania oraz dostarczanie atrakcyjnych, nowoczesnych i ciekawych materiałów dydaktycznych. Ważne jest także kształcenie i rozwijanie komunikacyjnych kompetencji językowych oraz sprawności językowych w zakresie recepcji (rozumienie ze słuchu, czytanie) i produkcji (mówienie i pisanie) oraz rozwój znajomości leksyki, gramatyki i polskiej ortografii i interpunkcji.

Realizację zamierzonych celów ma ułatwić spiralny układ treści nauczania, dzięki któremu uczniowie mogą utrwaląc i wykorzystywać wcześniej zdobyte umiejętności językowe i rozbudowywać je o nowe treści. Kolejnym ważnym elementem jest odpowiedni dobór materiału językowego, dostosowany do możliwości językowych uczących się, ich zainteresowań oraz użyteczności komunikacyjnej w warunkach szkolnych oraz pozaszkolnych.

Szczegółowy rozkład materiału zawiera temat dla konkretnego tygodnia, cele założone do zrealizowania, treści nauczania przewidziane w tym czasie oraz uwagi do poszczególnych zagadnień.

Proponowane w pierwszych piętnastu tygodniach kręgi tematyczne to:

1. Poznajemy się!
2. Poznajemy szkołę.
3. Moje zainteresowania.
4. Czas na obiad (dwa tygodnie).
5. Codziennie uczę się polskiego (dwa tygodnie).
6. Skąd jesteś? Kim jesteś?
7. Jaki piękny dzień (dwa tygodnie).
8. O której idziemy do kina?
9. Mój wymarzony pokój.
10. Co robiłaś/robiłeś wczoraj?
11. Jesteś zdrowy czy chory?
12. Postanowienia noworoczne.

W pierwszych tygodniach poza umiejętnościami przedstawiania się i pytania oraz opowiadania na temat samopoczucia, szczególny nacisk położono na zapoznanie się z przestrzenią szkolną i nazywanie przedmiotów i akcesoriów szkolnych. Ma to ułatwić uczniom odnalezienie się w nowym środowisku i umożliwić adekwatne reagowanie na polecenia nauczycieli. Szczególnie dużo uwagi należy poświęcić rozwijaniu słuchu fonematycznego i wymowy⁴. W uwagach do programu znajdują się także wskazówki, jak poprzez zabawę utrwaląc i sprawdzając opanowanie nowych wiadomości, np. pod koniec drugiego tygodnia zajęć jako podsumowanie proponuje się zaplanowanie „gry terenowej”, mającej na celu zlokalizowanie np. atrybutów ucznia (ołówki, zeszyt itp.) w różnych punktach szkoły, a w ramach utrwalania słownictwa związanego z jedzeniem – zorganizowanie wspólnego drugiego śniadania. Wtedy warto wcześniej porównać typowe posiłki (w tym wypadku polskie, chińskie i wietnamskie), aby nie pomijać kultury i tradycji krajów, z których wywodzą się uczniowie. Wiele uwag do poszczególnych zagadnień tematycznych koncentruje się właśnie na budowaniu pewności siebie i świadomości tożsamości uczniów. Z tego względu przy okazji rozmowy o zainteresowaniach sugeruje się, aby zapytać uczniów o ich umiejętności, dotychczasowe osiągnięcia i sukcesy z poprzedniej szkoły czy też zaplanować małą prezentację talentów lub zacząć przygotowania do ogólnoszkolnego pokazu talentów (jeśli taki jest planowany). Inne propozycje to m.in.:

- przygotowanie prezentacji krajów/regionów, z których pochodzą uczniowie, a potem wspólne szukanie tego, co jest identyczne lub podobne w Polsce i ich krajach,

4 Są to umiejętności kluczowe i szczególnie problematyczne dla uczniów z azjatyckiego kręgu kulturowego, którzy uczęszczają do klasy przygotowawczej w szkole w Mrokowie.

- zaplanowanie zajęć z polskimi rówieśnikami, np. krótkiej lekcji języka i kultury chińskiej/wietnamskiej/innej, przygotowanej przez uczniów,
- porównanie własnego typowego dnia w Polsce i w swoim kraju.

Program przewiduje jak najlepsze zapoznanie się z polską kulturą i realiami oraz odnalezienie się w nowej dla uczniów przestrzeni. Pomóc w tym mają różne wspólne aktywności osadzone w aktualnie realizowanej tematyce zajęć, m.in.:

- Można poprosić uczniów o przedstawienie propozycji wspólnego wyjścia (do kina, na kręgle itp.) oraz zaplanowanie szczegółów – dzień, godzina, koszty, organizacja wyjścia. Być może najlepszy pomysł udałoby się wcielić w życie.
- Jako podsumowanie omawiania tematyki mieszkania można zaproponować projektowanie pokoju marzeń – najlepiej trójwymiarowego (z pudełek, kartonów, itp.). Przy tej okazji uczniowie mogą zaplanować prace nad projektem: sporządzić listę potrzebnych rzeczy, rozpisać etapy pracy, a potem swój projekt zaprezentować.
- Uczniowie mogą wspólnie stworzyć poradnik „Recepta na zdrowie” – warto, aby przedstawili w nim domowe sposoby na przeziębienie lub utrzymanie zdrowia – te, które stosują ich rodzice i dziadkowie. Zebrane informacje można potem zestawić z polskimi metodami.

Istotne jest także odwołanie się do doświadczeń uczniów i poznanie ich opinii na temat pobytu w Polsce. W związku z tym w pierwszej części kursu językowego przewidziano zredagowanie przez uczących się krótkiego opisu wrażeń z dotychczasowego pobytu w Polsce, zaś w drugiej części – stworzenie poradnika dla koleżanek i kolegów, którzy dopiero przyjechali do Polski – poradnik może zawierać część informacyjną, a także rady i spostrzeżenia.

Nauczanie przedmiotowe – realizacja programu dla klasy V

Współautorami tej części dokumentu są nauczyciele przedmiotowi uczący w oddziale przygotowawczym. Wybrali oni najważniejsze zagadnienia (obejmujące tzw. minimum programowe), które powinny zostać zrealizowane, aby w następnym roku uczniowie z doświadczeniem

migracji mogli rozpocząć regularną naukę. W efekcie powstał zbiór rozkładów materiału z przedmiotów ścisłych, humanistycznych i artystycznych.

Z uwagi na to, że program został przygotowany na rok szkolny 2018/2019, możliwa była jego roczna ewaluacja. Pozwoliło to stwierdzić, że dobrym rozwiązaniem jest stopniowe wdrażanie nauczania przedmiotowego poprzedzonego intensywną nauką języka polskiego jako obcego. Jednak ze względu na dużą ilość materiału przewidzianego w klasie piątej, część lekcji przedmiotowych należy wprowadzić już w pierwszym semestrze zajęć. Tylko wówczas możliwa będzie realizacja wszystkich tematów zaplanowanych na ten etap edukacyjny⁵. W drugim semestrze intensywny kurs języka polskiego jako obcego jest kontynuowany, ale w zmniejszonym wymiarze (w I półroczu 20 godzin, w drugim – 4).

Dobrym rozwiązaniem okazało się także uczestnictwo uczniów obcojęzycznych razem z polskimi rówieśnikami w zajęciach z wychowania fizycznego, plastyki i muzyki. Umożliwiło to integrację wewnątrzszkolną i lepszy proces adaptacji.

Należy podkreślić, że w trakcie całego roku szkolnego oddział przygotowawczy wspierali aktywnie asystenci kulturowi (chińscy i wietnamscy), którzy w miarę możliwości byli obecni podczas lekcji i zaangażowali się we wszelkie działania dydaktyczne. Ich pomoc językowa ułatwiła nauczycielom prowadzenie zajęć, a uczniom naukę. Podjęto więc decyzję o kontynuacji współpracy w kolejnym roku szkolnym.

Plany na przyszłość

Coraz większa świadomość różnic pomiędzy językiem komunikacyjnym a przedmiotowym skłania do refleksji nad procesem nauczania. W przypadku uczniów kontynuujących naukę dotychczasowe rozwiązania systemowe, czyli lekcje języka polskiego jako obcego, stopniowo zastępowane są zajęciami kształtującymi ich kompetencje w języku edukacji szkolnej.

W trakcie rocznej ewaluacji programu jedna z autorek pełniła rolę doradcy metodycznego w szkole i czuwała zarówno na organizacją oddziału przygotowawczego, jak i realizacją programu; wspierała także innych glottodydaktyków w prowadzeniu zajęć z języka polskiego jako obcego i drugiego. Działania te przyczyniły się do rozpoczęcia prac nad kolejną publikacją – poradnikiem dla nauczycieli, który ma zawierać praktyczne wskazówki do pracy w szkole wielokulturowej. Będzie się on składać z następujących części:

⁵ Od początku roku realizowany jest program z matematyki oraz przyrody (w wymiarze 1 godziny tygodniowo każdego z przedmiotów). W II semestrze liczba godzin matematyki zostaje zwiększona do czterech, a przyroda do dwóch godzin tygodniowo.

1. Procedura przyjęcia ucznia do szkoły⁶.
2. Diagnoza umiejętności edukacyjnych w języku polskim oraz w języku ojczystym dziecka⁷.
3. Przykłady narzędzi językowych przydatnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji (tu: z Chin i Wietnamu) podejmujących edukację w polskiej szkole.
4. Propozycje scenariuszy lekcji z zakresu adaptacji kulturowej w polskiej szkole, czyli wspomniany cykl warsztatów akulturacyjnych „PAKA”.
5. Propozycje scenariuszy lekcji z zajęć przedmiotowych dostosowanych do możliwości językowych uczących się.

Do przygotowania poradnika dla nauczyciela planowane jest wykorzystanie publikacji anglojęzycznych oraz doświadczenie zawodowe jednej z autorek artykułu zdobyte zarówno w Polsce, jak i za granicą⁸. Współautorami publikacji będą również asystenci kulturowi, psycholog wielokulturowy oraz nauczyciele przedmiotowi. Dzięki wielowymiarowej współpracy możliwe będzie m.in. stworzenie uniwersalnej listy pojęć z zakresu języka edukacyjnego, na które powinno się zwrócić uwagę zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka przedmiotowego. Inspiracją do stworzenia polskiej listy słownictwa jest *Building academic vocabulary* autorstwa Marzano i Pickering (2014).

Oprócz pracy nad powstaniem pakietu edukacyjnego w szkole w Mrokwie przewidziany jest także cykl szkoleń i zajęć warsztatowych dla nauczycieli z zakresu nauczania języka szkolnej edukacji oraz zajęć w grupach wielokulturowych.

Podsumowanie

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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 dało podstawy prawne do utworzenia oddziału przygotowawczego, co niewątpliwie było momentem przełomowym w procesie nauczania dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce. Niemniej jednak regulacja prawna nie zawiera konkretnych rozwiązań dotyczących procesu nauczania. Prowadzenie zajęć w takiej klasie oraz wspólna praca wielu osób – zarówno ze środowiska szkolnego, jak

i uniwersyteckiego – przyczyniła się do powstania programu nauczania dostosowanego do potrzeb młodych migrantów. Doświadczenie pokazało, że dobrym rozwiązaniem okazała się najpierw intensywna nauka języka polskiego, a następnie dostosowanie treści i wybranie najważniejszych jednostek lekcyjnych i tematów, które uczniowie powinni wcześniej opanować, by efektywnie uczestniczyć w zajęciach przedmiotowych w następnym roku szkolnym razem z polskimi rówieśnikami.

Roczna ewaluacja programu pozwoliła na jego udoskonalenie, a także wyznaczyła kierunki dalszych działań, w tym pomysł opracowania pakietu edukacyjnego zawierającego praktyczne wskazówki na temat technik i metod nauczania języka przedmiotowego. Program nauczania będzie wzbogacony także o inne elementy, takie jak: procedura przyjęcia dziecka z doświadczeniem migracyjnym, diagnoza językowa czy warsztaty akulturacyjne. Program nauczania intensywnego kursu języka polskiego jako obcego, przeznaczony dla młodych migrantów, może posłużyć także innym glottodydaktykom prowadzącym zajęcia nie tylko w oddziale przygotowawczym. Z kolei nauczanie przedmiotowe w takim oddziale może stać się punktem wyjścia do refleksji nauczycieli przedmiotowych nad dostosowaniem treści i języka przedmiotowego na własnych zajęciach tak, aby zarówno polscy uczniowie, jak i ich obcojęzyczni koledzy mogli jak najwięcej zrozumieć i z nich skorzystać.

Autorki składają podziękowania Paniom Profesor Iwonie Janowskiej i Profesor Annie Seretny z Katedry Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie za opiekę merytoryczną, merytoryczną oraz wszelkie cenne wskazówki, które przyczyniły się do powstania końcowej wersji programu.

BIBLIOGRAFIA

- Biernacka-Langier, A. i in. (2010), *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia*, www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=759 [dostęp: 01.08.2018].
- 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*, wyd. 2, t. 2: Literacy, Nowy Jork: Springer Science, Business Media LLC, s. 71–83.

6 Diagnozy językowe, a także procedury przyjęcia ucznia z doświadczeniem migracyjnym do Szkoły Podstawowej w Mrokwie przeprowadzane są już od kilku lat. Jednak wszystkie działania należy zebrać i ujednoczyć.

7 Nowatorskim pomysłem w przypadku uczniów z zaburzeniami w nauce jest próba diagnozy językowej przygotowanej w ich języku ojczystym (chińskim lub wietnamskim). Pierwszą z nich udało się przeprowadzić już w roku szkolnym 2017/2018.

8 W Nowym Jorku, gdzie nauczanie języka przedmiotowego ma już swoją długoletnią tradycję.

- Czeniek, A. (2013), *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów polskich w wieku od 13 do 16 lat*. www.wlaczpolske.pl/biblioteka/Program_nauczania_jezyka_polskiego.pdf [dostęp: 1.08.2018].
- Gibbons, P. (2013), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning, Second Edition: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*, wyd. 2., Posmonth: Heinemann.
- Gębal, P.E. (2018), *Podstawy dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gottlieb, M., Ernst-Slavit, G. (2014), *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*, Corwin.
- Janowska, I. i in (red.) (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C1*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Majcher-Legawiec, U. (2017), *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, [w:] G. Zarzycka, M. Karasek (red.), *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianis”, nr 24, s. 243–259.
- Marzano, R., Pickering, D. (2014), *Building academic vocabulary*, Michigan: ELT University of Michigan Press.
- Mikulska, A. (2019), *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 61–66.
- Mikulska, A., Tu, K. (2018), *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] P.E. Gębal (red.) *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. (2014), *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „Ling Varia”, nr 17, s. 199–226.
- Pamuła, M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Rabej, A. (2012), *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, www.wlaczpolske.pl/biblioteka/Program_nauczania_jezyka_polskiego_jako_jezyka_dziedziczonego_dla_uczni%C3%B3w_w_wieku_wczesnoszkolnym.pdf.
- Rada Europy (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowe: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, W. Martyniuk (tłum.), Warszawa: CODN.
- Seretny, A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Poscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Szabo, T., Goodier, T. (2016), *Collated Representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11–15 years*, www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors.
- Szybura, A. (2016), *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 99–105.
- Zwiers, J. (2008), *Building academic language. Essential Practices for Content Classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass.

DR DOMINIKA BUCKO Asystent w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół trzech zagadnień: nauczania wspomaganego komputerowo, strategii wybieranych przez uczących się oraz podejścia zorientowanego na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

ANNA MIKULSKA Doktorantka w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują język szkolnej edukacji, sinologię oraz nauczanie dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Autorka kilku artykułów z dziedziny nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży. Współpracuje m.in. z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ oraz ze Szkołą Podstawową w Mrokowie.

Dzieci z innego świata

Rola asystenta kulturowego w szkole

KATARZYNA TU

Wyobraź sobie, że masz dziewięć lat. Rzeczywistość, która cię otacza, to rodzina i znajomi, okolice twojego domu, szkoła i miejscowość, w której mieszkasz. To w miarę stabilny i szczęśliwy świat. Jednak pewnego dnia zostaje on zburzony. Z mniej lub bardziej uzasadnionych powodów twoi rodzice decydują się na emigrację i zabierają cię daleko od tego, co jest ci bliskie.

Decyzja zapada z dnia na dzień, nie masz więc czasu na przygotowania i pożegnania. Po wielu godzinach podróży lądujesz w obcym kraju – obcym świecie. Wszystko jest tu nowe. Ludzie inaczej się zachowują, mówią i wyglądają. Jedzenie ma nieznaną smak, nawet powietrze pachnie inaczej. Trafiasz do szkoły. Choć to bardzo trudne, powoli starasz się pogodzić z nową sytuacją. Rodzice dokładają wszelkich starań, aby ci pomóc, choć sami (nie znając języka nowego kraju) borykają się z wieloma trudnościami i odmiennymi praktykami. Codziennie myślą o zapewnieniu ci godziwego bytu.

Asystenci kulturowi – ambasadory dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Początki emigracji są bardzo stresującym okresem dla dzieci i młodzieży. W swoim kraju znali ogólnie obowiązujące zasady zachowania i współdziałania w społeczeństwie, normy społeczne i kulturowe. W nowym są kompletnie zagubieni. Przeżywają szok kulturowy, czują niepewność, rozczarowanie, strach i frustrację. Na skutek tego wycofują się, zamykają w sobie lub w swoim świecie (często elektronicznym, który łączy ich z dawną rzeczywistością lub ze zmyślonym „e-światem”). Szybko się zniechęcają, stają się agresywni, występują u nich objawy psychosomatyczne będące wynikiem stresu (Białek, Ośko, Jarmuż, 2015: 46). Zdarzają się dzieci, które tuż po rozpoczęciu roku szkolnego trafiają do szpitala z zaburzeniami pracy serca czy układu krążenia, trudnościami z oddychaniem czy z układem trawiennym. Niektórzy uczniowie na tle nerwowym dokonują samookaleczania (np. wrywają sobie włosy), a u innych pojawiają się tiki (np. zagryzają wargi lub nieustająco stukają w stół).

Asystent kulturowy to osoba znająca ojczysty język nowo przybyłych uczniów. Jeśli jest obecny w szkole, dzieci mogą się z nim porozumieć, co jest ważnym czynnikiem wpływającym na ich poczucie bezpieczeństwa i przynależności (Białek, Ośko, Jarmuż, 2015: 46). Zazwyczaj asystenci jako pierwsi niosą wzorce kulturowe (są „ambasadorami kulturowymi”). Wspierają uczniów w procesie adaptacji i integracji. Jednocześnie są pewnego rodzaju adwokatami dzieci i rodziców z doświadczeniem migracyjnym, często zabierają głos w ich imieniu. Obecność asystentów kulturowych jest niezbędna w wielu polskich szkołach. Dotyczy to m.in. Szkoły Podstawowej w Mrokwie, w której wielokulturowość jest normą już od wielu lat. Zatrudnionych jest tam aż czterech asystentów, ponieważ z każdym rokiem przybywa uczniów z zagranicy, szczególnie z Wietnamu i Chin. Oprócz dzieci z azjatyckiego kręgu kulturowego w szkole są też uczniowie narodowości ukraińskiej, białoruskiej, ormiańskiej, tureckiej i węgierskiej.

Role i zadania asystentów kulturowych

Co w praktyce oznacza bycie ambasadorem i adwokatem kulturowym? W skrócie: asystenci kulturowi uczestniczą w procesie adaptacyjno-integracyjnym ucznia od pierwszego dnia jego przybycia do szkoły z rodzicami, aż do chwili jej ukończenia. Są oni niezbędni niemal we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych. Podczas rekrutacji pomagają w wypełnieniu wniosku¹, jak również w skompletowaniu wymaganych do rekrutacji dokumentów. Udzielają przybyszom informacji o systemie edukacji w Polsce i zasadach panujących w polskiej szkole (np. dot. zmiany obuwia czy konieczności dostarczania usprawiedliwień nieobecności dzieci) oraz o organizacji szkoły (np. o funkcji dziennika elektronicznego czy o konieczności wyrażania zgody na różne działania nauczycieli). Asystenci pomagają dziecku poznać otoczenie szkolne: pokazują, gdzie są sale lekcyjne, gabinet pielęgniarki, stołówka, szatnia, świetlica i toalety (z rozróżnieniem dziewczęcych i chłopięcych). Dodatkowo pełnią rolę tłumaczy podczas zebrań z rodzicami. Wyjaśniają im rolę rodzica w polskiej kulturze, np. informują o konieczności uczestniczenia w zebraniach². Wspierają ich też w zrozumieniu systemu oceniania, a uczniom pomagają w planowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej, np. w wyborze szkoły średniej.

Asystenci wspomagają uczniów również językowo, podczas codziennej komunikacji, oraz wspierają nabywanie języka edukacji szkolnej (przedmiotowego): m.in. uczestniczą razem z dziećmi w zajęciach, podczas których zwracają uwagę na ważne punkty lekcji, pomagają pisać notatki czy zaznaczają pracę domową. Jeśli jest taka potrzeba, organizują także dodatkowe zajęcia po szkole. Wówczas pomagają uczniom przygotować się do sprawdzianów i popraw, pisać rozprawki i odrabiać pracę domową.

W trakcie pracy jako asystent kulturowy zaobserwowałam, że uczniowie z azjatyckiego kręgu kulturowego dłużej i bardziej dotkliwie przeżywają szok kulturowy³, głównie ze względu na ogromną barierę językową. Objawia się to ich odosobnieniem i wykluczeniem, przez co popadają we frustrację i bywają agresywne. Są nieszczęśliwe i unikają kontaktu z innymi. Ich zachowanie często może być źle interpretowane i postrzegane jako objaw lenistwa i złego wychowania. Znam dzieci, które nie nauczyły się wystarczająco dobrze języka polskiego w szkole i po

osiągnięciu pełnoletniości były zmuszone zakończyć swoją edukację na poziomie gimnazjum, rozpocząć pracę zarobkową. Wśród Azjatów są też uczniowie, którzy buntują się przeciw nowej rzeczywistości i nie chcą się pogodzić z utratą dawnego świata. Marzą o powrocie do swojego kraju i do tego co jest im znane, mimo że rodzice argumentują, że ich życiowe warunki uległyby tam pogorszeniu. Dzieci te się nie adaptują, nie przywiązują wagi do nauki, zupełnie rezygnują z szansy na osiągnięcie sukcesu.

Aby ułatwić uczniom adaptację w nowych warunkach, prowadzimy różne działania integracyjne. Staramy się angażować nie tylko uczniów i rodziców migrujących, lecz także nauczycieli, pracowników naszej szkoły oraz polskich rodziców i uczniów. Już od trzech lat w Szkole Podstawowej w Mrokowie organizujemy Dzień Wielu Kultur oraz obchody Księżycowego Nowego Roku. Oba wydarzenia szkolne to okazja do przeprowadzania warsztatów kulturowych o krajach pochodzenia naszych uczniów migrujących, organizowania gier i zabaw integrujących szkolną społeczność oraz przygotowywania teatralnych adaptacji legend i pokazów tańca przybliżających kulturę uczniów z doświadczeniem migracyjnym⁴. Dzięki tym inicjatywom nie tylko polscy uczniowie poznają lepiej koleżanki i kolegów z zagranicy, lecz także dzieci migrujące przyswajają kulturę i wartości polskie. Dodatkowo takie działania pozwalają dzieciom obcojęzycznym poczuć się częścią grupy i być dumnym ze swojej kultury. Kształtują też postawy równości i otwartości w stosunku do inności wśród pracowników szkoły, uczniów i lokalnej społeczności oraz przyczyniają się do budowania środowiska otwartego na wielokulturowość i wielojęzyczność.

Należy pamiętać, że integrowanie uczniów z doświadczeniem migracyjnym z ich polskimi rówieśnikami, to proces ciągły i dwutorowy. Z jednej strony zadaniem nauczyciela powinno być nauczanie języka polskiego jako obcego i wspieranie przyjmowania postaw i zachowań prospołecznych przez dzieci migrujące. Z drugiej zaś – uczenie polskich uczniów tolerancji i zachęcanie ich do poznawania nowych kultur i obyczajów. Takie połączenie dwóch strategii stwarza możliwość większej integracji dzieci ze społecznością szkolną i lokalną (Ślusarczyk i in. 2016: 7). Pomocne jest także realizowanie projektów europejskich we współpracy z fundacjami i stowarzyszeniami, mające na celu lepszą adaptację uczniów

1 Wnioski są zazwyczaj przetłumaczone na język ojczysty migranta, jednak dla wielu obcokrajowców polskie regulacje prawne są niezrozumiałe.

2 Warto podkreślić, że zanim asystenci kulturowi pojawili się w szkole, frekwencja rodziców obcojęzycznych na zebraniach była znikoma.

3 Według Kalervo Oberg'a „w zmniejszeniu lub zneutralizowaniu działań szoku kulturowego kluczową rolę odgrywa nauczanie się języka kraju przyjmującego oraz otwarte, przyjazne kontakty z ludźmi” (Oberg 2006: 145).

4 Podczas tych spotkań przedstawiono między innymi legendę o potworze Nian czy przygotowaniu lampionów według kalendarza księżycowego z okazji Święta Lampionów.

z doświadczeniem migracyjnym. Wśród takich instytucji jest m.in. Fundacja Świat na Wyciągnięcie Ręki, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej oraz Stowarzyszenie Edukacji i Postępu STEP⁵.

Nasza działalność nie ogranicza się jedynie do szkoły. Aktywnie współpracujemy z organizacjami pozarządowymi i społecznymi, lokalnymi i międzynarodowymi. Dzielimy się naszym doświadczeniem na spotkaniach dotyczących integracji w klasach wielokulturowych zarówno z nauczycielami, jak i pracownikami szkoły. Uwzględniamy aspekt wielokulturowości w organizacji pracy szkoły, np. na stronie internetowej szkoły umieściliśmy zakładkę „Wielokulturowość”, gdzie rodzice obcojęzyczni mogą znaleźć informacje szkolne w ich języku ojczystym.

Ponadto organizujemy dodatkowe zajęcia z języka polskiego jako obcego oraz zajęcia kompensacyjne i wyrównawcze, które mają wspomagać proces nauki i ćwiczenie wymowy. Należy podkreślić, że trzy lata temu, dzięki zmianie przepisów oraz zgodzie dyrektor szkoły, został utworzony oddział przygotowawczy. Umożliwia roczne przygotowanie do regularnej nauki w polskiej szkole⁶. Poza tym nasza placówka współpracuje z dwoma ośrodkami uniwersyteckimi, które wspierają nauczycieli w zdobywaniu kompetencji językowych oraz dostosowaniu materiałów do potrzeb i możliwości językowych uczniów z doświadczeniem migracyjnym. To powoduje, że z każdym rokiem stwarzamy coraz lepsze warunki do realizacji postulatów szkoły wielokulturowej.

My, asystenci kulturowi, stajemy się czasami wielokulturowymi adwokatami, gdy w klasie pojawiają się konflikty i nieporozumienia na tle kulturowym, narodowym, etnicznym lub religijnym. Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym, nieznający biegle języka polskiego, nie mogą się obronić i wytłumaczyć swojej sytuacji. Współpraca asystentów z psychologami i pedagogami szkolnymi oraz ich interwencje w wielu przypadkach doprowadziły do zwiększenia szczególnej opieki nad uczniami⁷.

Praca chińskiej asystentki kulturowej – doświadczenie

Przez pięć lat współpracy ze szkołą, moja rola często wyciągała poza ramy obowiązków asystenta kulturowego. Interweniowałam w przypadkach, kiedy rozdarcie między kulturami i wartościami dziecka doprowadzało do poważnego konfliktu. Musiałam np. stać się mediatorem między

rodzicami, reprezentującymi kulturę wyściową, a uczennicą, która coraz bardziej się utożsamiała z kulturą lokalną (docelową). Na kilka miesięcy przed egzaminem gimnazjalnym przestała chodzić do szkoły. Sytuacja się pogorszyła, gdy otrzymaliśmy informację, że dziewczynka uciekła z domu. Dalsze wyjaśnienia doprowadziły do odkrycia, że konflikt w rodzinie był wielowarstwowy, narastał już od pewnego czasu i wynikał przede wszystkim z różnic kulturowych. Udało mi się przekonać dziewczynkę do powrotu do szkoły, przystąpienia do egzaminu, a następnie do zapisania się do szkoły ponadgimnazjalnej. Rezultat był pozytywny, jednak intuicja podpowiada mi, że prawdopodobnie były to tylko pozory. Do dziś pamiętam słowa tej dziewczynki: „Nawet pani mnie nie zrozumie. Ja zawsze będę czuła się gorsza od najgorszego polskiego ucznia, bo mój język polski nigdy nie będzie wystarczająco dobry”.

Innym przykładem jest historia chłopca z siódmej klasy, który również zaczął wagarować. Choć nie miałam kontaktu z jego rodzicami i nie wiedziałam gdzie mieszka, udało mi się do nich dotrzeć. Okazało się, że byli nieświadomi zaistniałej sytuacji. Z rozmowy z ich synem wynikało, że choć był w Polsce już od kilku lat, to wciąż czuł, że nie miał wystarczających kompetencji językowych, aby poradzić sobie ze szkolnym materiałem. Jego zaległości narastały, otrzymywał coraz więcej negatywnych ocen. Jako ambitny i pracowity chłopiec nie chciał przyznać się do trudności i poprosić o pomoc. Dzięki współpracy grupy nauczycieli, udało się wesprzeć ucznia, doprowadzić go do ukończenia edukacji w naszej szkole oraz aplikowania do szkoły średniej.

Mimo tych dwóch historii zakończonych stosunkowo pozytywnie, niestety nie mogę powiedzieć, że praca z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym to pasmo sukcesów. Zdarzają się porażki, które obciążają psychikę, ale jednocześnie motywują do intensywniejszej pracy. Do takich zaliczyłabym sytuację, która wydarzyła się któregoś lata. Czułam się bezsilna wobec kolejnych odmów przyjęcia naszej uczennicy do szkoły średniej w Warszawie ze względu na zbyt niską liczbę punktów wynikającą ze słabej znajomości języka polskiego. Ostatecznie dziewczynka została przyjęta do liceum integracyjnego o dość niskich osiągnięciach edukacyjnych.

Obecność asystenta kulturowego w szkole daje uczniom cudzoziemskim poczucie, że w pobliżu jest ktoś, kto zna ich język oraz kulturę i w razie potrzeby udzieli im wsparcia. Aby zyskać zaufanie uczniów potrzeba jednak

5 Więcej na temat zrealizowanych w szkole projektów: zob. Mikulska, Tu (2018).

6 Szerzej na temat refleksji dotyczącej nauczania w oddziale przygotowawczym: zob. Mikulska (2019).

7 Taką opieką obejmuję się np. uczniów, wobec których rodzice stosowali kary cielesne albo opieka rodzicielska została zaniedbana lub zaniechana.

czasu. Większość asystentów, których poznałam, ma wyższe wykształcenie i – co najważniejsze – praktyczne doświadczenie w pracy w szkole wielokulturowej, dzięki czemu wykazuje się wysokim poziomem empatii, zaradnością, wytrwałością i profesjonalizmem. Wyróżniają ich też osobiste historie. Jedna asystentka, z którą współpracuję, jako dziecko przyjechała z rodzicami z Wietnamu do Polski i trafiła do polskiej szkoły. Wsparcie ze strony nauczycieli i pracowników szkoły oraz przyjazne przyjęcie przez uczniów przyczyniły się do jej dobrej adaptacji. W trakcie tego procesu nabyła umiejętności wymagane w pracy, którą teraz wykonuje. Inna asystentka przybyła z Chin do Polski z mężem. W naszym kraju podjęła pracę i nauczyła się języka. Ma dwóch synów w polskiej szkole podstawowej i na co dzień zmaga się z podobnymi trudnościami, jak rodzice dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Z kolei asystent z Wietnamu już jako zagraniczny student na polskiej uczelni napotkał wiele trudności w procesie adaptacji. Niemniej jednak zdobył umiejętności językowe i zdecydował się zostać w Polsce, aby tutaj pracować i założyć rodzinę.

Moja historia jest trochę inna, ponieważ jestem Polką. Mój mąż pochodzi z Tajwanu. Nasze dzieci urodziły się w Stanach Zjednoczonych, a wychowały w rodzinnym kraju męża. Gdy przyjechaliśmy do Polski w 2011 r., były już nastolatkami i ze względu na nieznaną języka polskiego, mimo posiadania polskich paszportów, czuły się obcokrajowcami. Moim marzeniem było, aby dzieci poznały Polskę i doświadczyły życia w innym środowisku, w innej społeczności. W efekcie poszły do publicznego gimnazjum. Trudności pojawiły się już w pierwszych dniach w szkole. Pomimo bieglej znajomości języka angielskiego, nawet z tego przedmiotu dostawały jedynki. Największą traumą były dla nich lekcje języka polskiego. Znały tylko pojedyncze słowa, co było zdecydowanie niewystarczające, aby na lekcjach omawiać *Treny* Jana Kochanowskiego czy *Dziady* Adama Mickiewicza. Podobnie wyglądała sytuacja na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii, fizyki czy chemii. Córka codziennie wracała do domu z płaczem i nie chciała chodzić do szkoły. Jedna z nauczycielek krzywdząco stwierdziła, że „oni kłamią, twierdząc, że nic nie rozumieją na lekcjach. Przecież matka jest Polką, więc jak mogą nic nie rozumieć?”. Gdy dzieci zapytały mnie pewnego dnia: „Po co nas tu przywozłaś?”, uznałam, że koniecznością jest poszukanie wsparcia psychologa dla nich i dla siebie.

Na Tajwanie moje dzieci były przeciętnymi uczniami w klasie, ale w Polsce poczuły się kompletnie bezwartościowe, a ja jako matka czułam się winna i bezsilna. Kontaktowałam się w ich sprawie z wieloma jednostkami

edukacyjnymi, łącznie z kuratorium oświaty i Ministerstwem Edukacji Narodowej. Tłumaczyłam, że oczekiwania stawiane dzieciom z doświadczeniem migracyjnym są niemożliwe do spełnienia. Powinny zostać wprowadzone konkretne rozwiązania systemowe, które uwzględniłyby różnice programowe i kulturowe oraz stworzyłyby bardziej przyjazne warunki do nauki. W kuratorium usłyszałam w odpowiedzi, że nauczyciel ma program i musi go zrealizować, w ministerstwie zaś nie dostrzegli problemu – przecież dzieci uczęszczają do klasy dwujęzycznej.

W obliczu braku wsparcia z zewnątrz płaciłam za prywatne korepetycje z polskiego, chodziłam z dziećmi do szkoły i robiłam notatki, tłumaczyłam podręczniki i polecenia na angielski, prosiłam nauczycieli o zrozumienie i przystosowanie materiałów. Niejednokrotnie siedzieliśmy do późnych godzin nocnych, żeby wyuczyć się jakiejś partii materiału. Po ponad roku stwierdziłam, że nasze wysiłki są niewspółmierne do wyników, zapisałam je więc do prywatnej szkoły z maturą międzynarodową.

Ponad dwadzieścia lat spędzone poza granicami Polski i nabyte umiejętności językowe znajdują odzwierciedlenie w mojej wrażliwości na wszelką odmienność, nie tylko kulturową. Wieloletnie doświadczenie w pracy nauczyciela języka angielskiego jako drugiego oraz stała współpraca ze społecznością migrancką przekładają się na zaufanie, którym darzą mnie dzieci i ich rodzice. To pozwala sądzić, że w większości przypadków uczniowie migrujący w naszej szkole czują się wystarczająco komfortowo, aby poprosić o pomoc, bo ufają, że będą wysłuchani i otrzymają wsparcie. Dotyczy to nawet tych, którzy nabyli odpowiednie kompetencje językowe i dobrze radzą sobie z nauką – oni również miewają momenty wątpliwości i niepewności. Naszym celem jako asystentów kulturowych jest stworzenie wszystkim dzieciom w miarę stabilnego i szczęśliwego świata, nawet jeśli ten świat znajduje się po nieznannej dotychczas stronie kuli ziemskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, K., Jarmuż, M., Ośko, K. (2015), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa: ORE.
- Mikulska, A. (2019), *Czego potrzebuje współczesna szkoła wielokulturowa? Polszczyzna jako język szkolnej edukacji – refleksje nauczycieli oddziału przygotowawczego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2019, s. 61–66.
- Mikulska, A., Tu, K. (2018), *Wielokulturowość w polskiej szkole – przykłady dobrych praktyk na podstawie doświadczeń Szkoły Podstawowej w Mrokowie*, [w:] Gębal, P.E. *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, Kraków.

- Oberg, K. (2006), *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, „Transkulturelle Psychiatrie”, s. 141–146, < journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/009182966000700405 > [dostęp: 27.07.2019].
- Ślusarczyk, M., Struzik, J., Pustułka, P., Strzemecka, S. (2016), *Rodziny czasem wędrują ... nawet bardzo daleko. Program pilotażowy zajęć edukacji wielokulturowej dla dzieci ze szkół podstawowych*, <bit.ly/2RibZv9> [dostęp: 27.07.2019].

KATARZYNA TU Asystentka kulturowa (j. chiński) w Szkole Podstawowej w Mrokwie. Współzałożycielka Grupy „Powroty” w Fundacji „Sto Pociągów” i koordynatorka projektu „(Z)Powrotem w Polsce”. Była prezes stowarzyszenia International Women’s Association oraz konsultantka języka angielskiego w szkołach w Tajchungu w latach 2000–2011. Mieszkała 13 lat na Tajwanie i 10 lat w USA, gdzie pracowała dla Kriebler Institute. Absolwentka University of Michigan na kierunkach psychologia, dziennikarstwo i marketing.

Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole

Metody działania i własne doświadczenia

ALINA SZULGAN

W obowiązujące obecnie oświatowe regulacje prawne wpisana jest możliwość tworzenia w szkołach oddziałów przygotowawczych – klas złożonych z uczniów nieznających języka polskiego tak jak dzieci polskie. Jak pracować w takiej klasie? Jakie działania podjąć w szkole, do której uczęszczają nie tylko dzieci polskie, ale i uczniowie z doświadczeniem migracji? Niniejszy artykuł stanowi próbę opisu sytuacji i sprawdzonych działań w jednej ze szkół podstawowych w Warszawie.

udzie opuszczają swój kraj z różnych powodów: politycznych, ekonomicznych, kulturowych i społecznych, takich jak wojny, dyskryminacje religijne i polityczne, bieda i bezrobocie. Część wyjeżdża, bo musi, a część chce poprawić warunki życiowe i zapewnić swoim dzieciom lepszą przyszłość. Polska, będąc dobrze rozwiniętym krajem Unii Europejskiej, jest pod tym względem dość atrakcyjna.

Najwięcej cudzoziemców przybywa do dużych miast, w szczególności do stolicy.

W warszawskich placówkach edukacyjnych można wyróżnić kilka grup dzieci cudzoziemskich:

1. Dzieci uchodźców i osób starających się o status uchodźcy.
2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni).
3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskich.
4. Dzieci z mniejszości narodowych, zwłaszcza romskiej.
5. Dzieci repatriantów.
6. Dzieci z małżeństw mieszanych.

W warszawskiej Szkole Podstawowej nr 58 im. Tadeusza Gajcego uczą się dzieci prawie ze wszystkich wymienionych grup. Po raz pierwszy uczniowie cudzoziemscy pojawili się w tej placówce w roku 2012, gdy w dzielnicy Targówek Fabryczny powstał Ośrodek dla Cudzoziemców. Z dnia na dzień do szkoły przybywało z ośrodka coraz więcej uczniów, głównie narodowości czeczeńskiej. Były też dzieci z Tadżykistanu i Afganistanu. Zwykła mała szkoła zapełniła się uczniami pochodzącymi z różnych krajów. Dla nauczycieli i dotychczasowych polskich uczniów była to zupełnie nowa, nieznana sytuacja, budząca wiele obaw i wyzwalającą uprzedzenia.

Dzisiaj już wiemy, jak pracować w takiej szkole, co robić, żeby była ona przyjazna dzieciom i by panowała w niej dobra atmosfera. Obecnie do SP nr 58 uczęszcza 266 uczniów, połowa z nich to cudzoziemcy z wielu krajów: Ukrainy, Białorusi, Rosji (Czeczenia), Tadżykistanu, Mołdawii, Afganistanu, Iraku, Syrii, Stanów Zjednoczonych, Wietnamu i Indii. Placówka stanowi tygiel wielokulturowości i wielojęzyczności.

Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2017 r. w szkole utworzono cztery oddziały przygotowawcze. Nauczanie w nich odbywa się w klasach łączonych: I–III, IV–VI i VII–VIII. Dla dzieci cudzoziemskich, które uczęszczają do polskich szkół, przewidziano w przepisach szereg udogodnień: dodatkowe lekcje języka polskiego, lekcje wyrównawcze z innych przedmiotów, wsparcie asystenta znającego język ojczysty ucznia, możliwość nauki własnego języka, bezpłatny dojazd do szkoły, wsparcie socjalne. Zapisy legislacji oświatowej są przydatne i pomocne, ale nie rozwiązują wszystkich problemów.

Przygotowanie do pracy z uczniami cudzoziemskimi w szkole

Placówki oświatowe, do których trafiają dzieci cudzoziemskie, powinny być odpowiednio przygotowane do pracy z klasami wielokulturowymi, czyli tymi, w których uczą się dzieci bardzo zróżnicowane pod wieloma względami: narodowości, poziomu znajomości języka polskiego, wieku, zasobów wiedzy przyswajanej według podstaw programowych odbiegających od programów nauczania obowiązujących w szkolnictwie polskim. Działania dydaktyczne w takiej klasie wymagają umiejętności pracy na różnych poziomach oraz indywidualnego dostosowania zajęć do potrzeb każdego ucznia. Nauczyciel musi bardzo dobrze przemyśleć szczegóły lekcji, aby każdy uczeń mógł z nich skorzystać.

Przygotowywaniu polskich uczniów do funkcjonowania w otoczeniu kolegów pochodzących z różnych kultur służy w naszej szkole szereg działań zróżnicowanych ze względu na wiek i poziom dojrzałości uczniów. Na lekcjach w klasach I–III dzieci poznają inne kultury w formie zabaw, gier planszowych, kolorowanek. Uczniowie cudzoziemscy opowiadają o swoich krajach, pokazują polskim kolegom litery z alfabetu swojego języka, śpiewają rodzime piosenki. Polskie dzieci robią to samo w języku polskim. W klasach IV–VIII uczniowie wymieniają się zwrotami grzecznościowymi w językach, którymi posługują się nasi cudzoziemcy. Organizujemy zabawy i konkursy (np. Jaka to melodia? Jaki to alfabet?), wykorzystujemy gry planszowe z nazwami kontynentów i krajów, szczególną uwagę przywiązując do miejsc, z których pochodzą nasi cudzoziemscy uczniowie. Wyszukujemy informacje dotyczące świąt, tradycji i obyczajów, wspólnie gotujemy. Przypominamy polskim uczniom, że Polacy też kiedyś doświadczali wojen, bywali uchodźcami i wbrew woli opuścili swój kraj. Pokazanie podobieństw w historii lub losach jednych i drugich kształtuje zrozumienie i akceptację. Często staramy się organizować pracę zespołową, żeby uczniowie mogli podjąć się wspólnych działań. W ten

sposób zostały zorganizowane: *Dzień francuski* (przygotowanie potraw, menu w kilku językach), *Spotkanie Trzech Kultur* (wspólne śpiewanie, tańce, prezentacje najważniejszych świąt), *Kalendarz* (rysunki), *Nasze baśnie* (czytanie baśni z różnych stron świata), *Dzień języka ojczystego* (recytacja wierszy) i inne. Uczniowie prezentują w szkole swoje talenty i umiejętności, wszystkich chwalimy i doceniamy, nie wprowadzamy rywalizacji.

Wsparcie pedagogiczne i dydaktyczne uczniów cudzoziemskich

Ze względu na trudności adaptacyjne i językowe cudzoziemcy w naszej szkole są objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W związku z tym każdy nauczyciel pracujący z dziećmi cudzoziemskimi dostosowuje treści nauczania do potrzeb i poziomu uczniów: upraszcza polecenia, dostosowuje prace domowe do umiejętności i możliwości ucznia, wspiera w języku rodzimym, o ile to jest możliwe (w szkole obecni są asystenci kulturowi). Język ojczysty dziecka jest wykorzystywany na przykład wtedy, gdy przyspiesza przyswajanie zasad ortograficznych (osoby rosyjsko- i ukraińskojęzyczne).

W pierwszym roku nauki danego dziecka w zasadach oceniania uwzględnia się opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej i zakłada wstępnie obniżenie wymagań edukacyjnych. Uczniowie cudzoziemscy są dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ nie znają odpowiednio języka polskiego. Wiele naszych dzieci doświadczyło dramatycznych (np. wojennych) przeżyć. Są uczniowie, którzy wcześniej nie chodzili do szkoły w swoim kraju. Wszyscy oni do prawidłowego rozwoju potrzebują przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa i przeświadczenia o życzliwości. Pozwalamy mówić w języku ojczystym i pozostawiać sobą. Nauczyciele uczestniczyli w sieci współpracy i samokształcenia oddziałów przygotowawczych i w panelu eksperckim *Program nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego w oddziałach przygotowawczych i ogólnodostępnych zorganizowanym w ramach zadania publicznego Wspieranie inicjatyw edukacyjnych w szkolnym środowisku wielokulturowym*, realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jesteśmy wspierani przez Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

Działania integrujące

Priorytetem pracy w Szkole Podstawowej nr 58 w Warszawie jest tworzenie dobrej i przyjaznej atmosfery. Zespół nauczycieli z wielkim zaangażowaniem podchodzi do kwestii integracji Polaków i cudzoziemców. Dyrektor szkoły, Wiesława Dziklińska, stwarza ku temu odpowiednie

warunki i wspiera wszystkie nasze inicjatywy. W tym roku jedna z naszych nauczycielek, Magdalena Rodzinka, została nominowana do Nagrody im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata” i otrzymała wyróżnienie, które dotyczyło właściwie całego zespołu pedagogów. Szkoła ubiegała się także o Nagrodę Wychowawczą im. Janusza Korczaka i zdobyła wyróżnienie.

W naszej placówce często organizujemy imprezy integracyjne i realizujemy wiele projektów. Wspólne spędzanie czasu jest najlepszym sposobem na zintegrowanie społeczności nie tylko szkolnej, ale i pozaszkolnej. Szkoła Podstawowa nr 58, mieszcząca się przy ul. Mieszka I, położona jest w specyficznie różnorodnym miejscu: w pobliżu znajduje się Ośrodek dla Cudzoziemców oraz nowe osiedle Wilno, gdzie mieszkają zarówno miejscowi, jak i migranci ekonomiczni z całego świata. Ci wszyscy ludzie spotykają się w jednym miejscu – w naszej szkole. Pracujemy nad tym, aby zintegrować nie tylko dzieci i rodziców, ale także całą społeczność lokalną.

Projekty integrujące

W roku szkolnym 2018/2019 zrealizowaliśmy w szkole trzy ważne projekty. Pierwszym z nich był *Anioł Wolności* – wieczorek niepodległościowy, który zgromadził rekordową liczbę około stu gości, nie licząc uczniów. Był komentowany przez mieszkańców osiedla Wilno i Radę Osiedla Targówek Fabryczny. Jeden z rodziców napisał na Facebooku: „Nie sądziłem, że cokolwiek będzie mnie w stanie wzruszyć na szkolnym wieczorku niepodległościowym, ale piosenka Marka Grechuty w wykonaniu dziewczynki z Czeczenii... nic nie trzeba więcej mówić o wolności. Ta impreza to wielka lekcja patriotyzmu dla dzieci polskich i niepolskich [...] Już wiem, że moje dziecko wyniesie z tej szkoły nie tylko wiedzę!”. Wydarzenie było opisywane w lokalnej gazecie parafialnej. Podczas wieczorku obecni byli m.in. seniorzy z Targówka i samotne matki z Ośrodka dla Cudzoziemców. Drama, wspólne śpiewanie piosenek i tańce narodowe dzieci cudzoziemskich, zapalenie stu świec, poczęstunek i rozdawanie słodkich aniołów wolności – to były wspólne działania, które zbliżyły do siebie zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Drugi projekt polegał na zorganizowaniu balu dla uczniów szkoły, ich rodziców, okolicznych mieszkańców, szczególnie seniorów (link do relacji z wydarzenia: www.youtube.com/watch?v=otqqtBZYwao). Chcieliśmy w ten sposób zwiększyć wrażliwość dzieci i pokazać korzyści płynące z uczestnictwa osób starszych w życiu społecznym. Uczniowie roznosili im zaproszenia. Bal odbył się w czasie „Spotkania Trzech Kultur”, podczas którego dzieci prezentowały swoje święta, tradycje i obyczaje. Była to

okazja do poznania się i przełamywania barier. W czasie wspólnej zabawy wszyscy razem tańczyli, śpiewali kolędy, rozmawiali. Uczestnicy imprezy przynieśli różne dania i miło biesiadowali. Okazało się, że kobiety czeczeńskie w hidżabach, Hindusi w turbanach i miejscowa społeczność mogą razem świetnie się bawić. Udało nam się zintegrować wszystkie warstwy społeczne i grupy etniczne zamieszkujące tę część dzielnicy.

Trzeci projekt to: *„Uwaga!!! Wesele!!! Europa – Targówek – Warszawa! Zapraszają gości Mieszko i Dobrawa!!!* Była to inscenizacja ślubu Mieszka i Dobrawy, pokazana podczas pikniku rodzinnego, w którym wzięli udział mieszkańcy Targówka Fabrycznego oraz partnerzy projektu, w tym przedstawiciele ambasad krajów pochodzenia młodych aktorów. Poprzez tę inscenizację chcieliśmy pokazać, że cudzoziemcy od dawna przybywali do Polski i wzbogacali naszą kulturę.

Wsparcie edukacji dzieci cudzoziemskich i nauka języka polskiego

W Szkole Podstawowej nr 58 każde dziecko cudzoziemskie objęte jest dodatkowym wsparciem. Mamy trzech asystentów kulturowych, którzy wspomagają dzieci podczas lekcji. W przypadku dzieci z Ukrainy, Białorusi i Rosji duży problem stanowi bariera językowa, ale jeśli poświęci się im sporo czasu i zapewni intensywną naukę języka polskiego, w miarę szybko zaczynają przyswajać wiedzę i łatwo się integrują. Nie mają do pokonania wielkich różnic kulturowych, co ułatwia im adaptację w środowisku zdominowanym przez dzieci polskie. Natomiast uczniowie z krajów muzułmańskich przeżywają prawdziwe zderzenie z odmienną kulturą, co rodzi problemy i nieporozumienia, poza tym ich język ojczysty jest zwykle bardzo odległy genetycznie od polskiego. Dzieci te napotykać wiele niezrozumiałych dla nich sytuacji życiowych. Nauczyciele starają się pomóc każdemu dziecku odnaleźć się w nowym środowisku i robią wszystko co możliwe, by dobrze się czuło w polskiej szkole. Myślę, że nam się to udaje.

Co do nauki języka polskiego, staramy się stosować nauczanie z wykorzystaniem języka ojczystego dzieci, ale nie nadużywać go. Mamy taką możliwość ze względu na to, że kilku nauczycieli zna języki ojczyste dzieci. W literaturze glottodydaktycznej funkcjonują rozmaite poglądy na temat roli języka ojczystego w nauczaniu języka obcego (m.in. Marton 1978; Kaczmarek 1978; Komorowska 1993; Latkowska 1996). Zaleca się m.in. podejście komunikacyjno-czynnościowe, czyli umiarkowane w kwestii stosowania języka ojczystego. Wybrałam tę metodę, ponieważ dzięki niej udaje mi się dojść do pożądanego celu, czyli nauczyć języka polskiego w miarę szybko i skutecznie.

Ponadto w tradycji nauczania języków obcych funkcjonują dwa układy, które w literaturze przedmiotu określane są jako:

- układ podrzędności, kiedy język ojczysty stanowi punkt odniesienia w uczeniu się języka obcego;
- układ współrzędności, kiedy oba języki usiłuje się utrzymać w całkowitej izolacji w procesie uczenia się języka obcego i posługiwania się nim (por. Iwan 1995: 34).

Ucząc dzieci ukraińsko- i rosyjskojęzyczne składam się do przyjęcia układu podrzędności. Komentarze w języku ojczystym – niezbyt częste – bywają przydatne, ponieważ w ten sposób można zyskać na czasie. Język ojczysty uczniów zawsze pełni rolę pomocniczą. Najczęściej staram się pokazywać wyraźne kontrasty językowe, ponieważ uważam, że przyspiesza to proces aktywizacji i zmniejsza liczbę popełnianych błędów.

Nauka języka polskiego - praktycznie

Oto kilka przykładów opracowanego przeze mnie materiału gramatycznego w formie tabelki informacyjnych.

W języku ukraińskim czasowniki w czasie przeszłym mają tę samą formę we wszystkich osobach liczby pojedynczej niezależnie od rodzaju, więc nie jest tu możliwe pominięcie zaimka osobowego. W liczbie mnogiej natomiast nie ma końcówek rodzajowych. Uczniowie często popełniają błędy, tworząc czas przeszły w języku polskim z dodaniem zaimka osobowego: *ja chodził, ty robiła, my czytali, wy spali*.

я, ти, він	ХОДИВ	chodzi łem , chodzi łeś , chodzi ł
я, ти, вона		chodzi łam , chodzi łaś , chodzi ła
воно		chodzi ło
ми, ви, вони	ХОДИЛИ	chodzi liśmy , chodzi liście , chodzi li (męskoosobowe) chodzi łyśmy , chodzi łyście , chodzi ły (formy niemęskoosobowe)

Ćwiczenia translacyjne są bardzo przydatne w uczeniu ortografii. Dzięki nim stosunkowo łatwo nauczyć pisowni *u/ó, rz/ż, ch/h*. Pomocne jest także tłumaczenie wyrazów na język ukraiński czy rosyjski – ze względu na ekwiwalencje literowe uwarunkowane rozwojem historycznym języka albo na różnice *ó:o* nieoparte na podobnych morfemach. W zestawieniu tabelarycznym podano tłumaczenie na język ukraiński.

pol.	ukr.	pol.	ukr.	pol.	ukr.
chór	хор	burza	буревій	hak	гак
córka	дочка	jarzębina	горобина	harmonia	гармонія
dopóki	доки	korzeń	корінь	humor	гумор
główny	головний	orzech	горіх	hymn	гімн
Józef	Йосип	porządek	порядок	hormony	гормони
krótki	короткий	rząd	ряд	higiena	гігієна
który	котрий	rzadki	рідкий	horyzont	горизонт
góra	гора	rzecz	річ	hamak	гамак

W języku polskim i ukraińskim funkcjonuje wiele identycznych lub bardzo podobnych wyrazów o innym znaczeniu. Są to zwykle pułapki językowe, które mogą prowadzić do niezręczności czy nieporozumień.

Przykładowe homonimy międzyjęzykowe polsko-ukraińskie

w języku polskim	w języku ukraińskim	znaczenie wyrazu w języku ukraińskim
angielski	ангельський	anielski
duma	дума	dumka
dzierzawa	держжава	państwo
gałąź	галузь	dziedzina
grobowiec	склеп	sklep
grzywna	гривня	hrywna
magazyn	магазин	sklep
miesiąc	місяць	księżyc
organizacja	організація	instytucja
pieczywo	печиво	ciastko
rychły	рихлий	kruchy
ściągnięty	тугий	tęgi
tablica	таблиця	tabela
warzywo	овоч	owoc

Zadanie 1. Uczniowie oglądają obrazki z dialogami i szukają błędów. Poprawiają je i wyjaśniają, na czym polega komizm źle użytych wyrazów, np.:

- Lubię jeść owoce!
- Ja też, szczególnie ogórki i kapustę.

Zadanie 2. Uczniowie uzupełniają luki w zdaniach.

W naszej klasie jest już nowa dotykowa _____ interaktywna.

Nie spałam całą noc, bo jasno świecił _____.

W tym _____ są najtańsze jabłka.

Podstawowym celem pracy nauczycieli języka polskiego jest osiągnięcie przez uczniów cudzoziemskich płynności i poprawności językowej. Warto pokazywać podobieństwa i różnice między językami ojczystymi uczniów rosyjsko- i ukraińskojęzycznych a językiem polskim, szczególnie w końcowych klasach szkoły podstawowej. Uczniowie muszą w bardzo krótkim czasie opanować język polski i przystąpić do egzaminu ósmoklasisty, zatem muszą także nauczyć się dobrze pisać, opanować gramatykę i język edukacyjny przedmiotów. Stanowi to ogromne wyzwanie nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

→ Iwan, K. (1995), *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Kaczmarek, S.P. (1978), *Rola i znaczenie języka ojczystego w nauczaniu języków obcych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” nr 2, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Latkowska, J. (1996), *Zastosowanie języka ojczystego w procesie nauczania języków obcych* [w:] J. Arabski (red.) *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, Katowice: WSZM i JO.
- Marton, W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.

DR ALINA SZULGAN Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, doktorat z językoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim. Wieloletnia lektorka języka polskiego jako obcego na Ukrainie i w Polsce. Obecnie nauczycielka języka polskiego w oddziałach przygotowawczych w Szkole Podstawowej nr 58 im. Tadeusza Gajcego w Warszawie.

Terapeutyczna rola literatury. Wokół książki Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczynka i mur...*

Inspiracje dydaktyczne

KLAUDIA
MUCHA-IWANICZKO

Artykuł jest propozycją dydaktyczną dla nauczycieli języka polskiego, którzy pracują z uczniami z doświadczeniem migracji, a także dla edukatorów i psychologów prowadzących zajęcia, których celem jest kształcenie poczucia tolerancji i szacunku wśród dzieci. Rozwiązania dotyczą wykorzystania książki Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczynka i mur*.

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym są dzisiaj obecni w polskich szkołach. To stwarza sytuacje, gdy dzieci posługujące się dwoma, a nawet trzema językami, stają przed trudnym wyzwaniem, jakim jest adaptacja w nowym środowisku. Ten proces może przebiegać w różny sposób, często powodując trudności z nauką i problemy tożsamościowe, które nierzadko prowadzą do izolacji od grupy. Dlatego tak ważne jest wsparcie pedagogiczno-psychologiczne uczniów w ich adaptacji w środowisku szkolnym. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na książkę Ulfa Starka *Chłopiec, dziewczynka i mur* – pozycję niezwykle zarówno ze względu na możliwości dydaktyczne, jak i przekaz, który niesie. Celem tego artykułu jest wskazanie na potencjał edukacyjny dzieła Starka i zainspirowanie nauczycieli do wykorzystania tej opowieści podczas zajęć.

Migracja a adaptacja dzieci w szkole

Wielowymiarowy, inspirujący tekst szwedzkiego pisarza, w nieoczywisty sposób pokazuje emocje dzieci migrujących, a także ich codzienność i marzenia. Są one podobne do tych, z którymi cudzoziemskie dzieci przyjeżdżają do Polski. Gdy stają się uczniami, zostają naznaczeni piętnem „nowych”, którzy nie tylko muszą nauczyć się języka, lecz także funkcjonować w rzeczywistości edukacyjnej – pracować na zajęciach przedmiotowych (tym samym używać języka edukacji szkolnej), realizować program nauczania, zawierać znajomości z rówieśnikami, podejmować próby kontaktu z pracownikami szkoły oraz angażować się w nową wspólnotę, do której zostali przypisani. W takiej sytuacji konieczne staje się pomaganie uczniom w procesie adaptacji, co może rodzić liczne problemy tożsamościowe, które wynikają z próby odnalezienia i usytuowania „ja” wobec nowej kultury.

W książce *Międzykulturowość w glottodydaktyce* Beata Karpińska-Musiał (2015: 89) przywołuje koncepcję Byrama dotyczącą „procesu stawania się dwukulturowym”:

[T]o w rozumieniu tego autora nieustanne dryfowanie pomiędzy własną kulturą a inną i ciągle poszukiwanie takiego miejsca dla swej tożsamości, w którym własny

wybór będzie się pokrywał z akceptacją grupy. Będzie to miejsce, w którym poziom interpersonalny i grupowy społecznych interakcji w miarę się wyrównują.

Szkoła powinna pomóc uczniowi w zaakceptowaniu siebie w nowej grupie oraz grupie w zaakceptowaniu „nowego”. To nie tylko praca z uczniem przybyłym do klasy, lecz także z całą społecznością szkolną. Naturalną konsekwencją interakcji o których wspomniano, jest stres akulturacyjny (por. Jurek 2015: 33). Jedną z jego form może być szok kulturowy, który obejmuje trzy płaszczyzny: fizyczną, społeczną i psychologiczną. Wpływ tego zjawiska na wymienione sfery funkcjonowania może powodować zaburzenia u uczniów.

Ranga procesu adaptacji szkolnej

Można wyróżnić wiele rodzajów reakcji, które wywołuje zmiana otoczenia związana z procesem migracyjnym. Jest to m.in.: wycofanie się, izolacja, zachowania obronne, agresja, konflikty z rówieśnikami, negatywny stosunek do szkoły, a nawet depresja czy mutyzm (por. Jurek 2015: 35). Wynika z tego, że zlekceważenie rangi procesu adaptacyjnego może mieć naprawdę poważne skutki dla zdrowia psychicznego i fizycznego dziecka z doświadczeniem migracji. W procesie adaptacji wyróżnia się¹ najczęściej kilka faz: tzw. miesiąc miodowy, kryzys – szok kulturowy, ożywienie, dopasowanie. Po przyjeździe dziecko fascynuje się nowym miejscem, jego kulturą, ale ta faza w różnym tempie przeraża się w kryzys polegający na negowaniu wszystkiego co nowe i nieznanne.

W tym kontekście niezwykle ważna, wręcz kluczowa, jest rola środowiska szkolnego. Nauczyciele powinni stwarzać warunki, które złagodzą proces adaptacji i pomogą dziecku odnaleźć się w nowej sytuacji, czyniąc nową kulturę bardziej przyjazną. Warto podkreślić, że nie wystarczy jedynie wspierać adaptującego się „nowego”. Trzeba także dbać o to, aby klasa do której dołączy, była społecznością przyjazną i przygotowaną na jego obecność. Pozwoli to na wykształcenie więzi pomiędzy wszystkimi członkami grupy i stworzenie atmosfery szacunku i przyjaźni.

Literatura jako terapia

Spośród wielu pomysłów na działania integrujące uczniów, chciałabym zaproponować jeden, skierowany do nauczycieli języka polskiego. Szczególnie tych, którzy podczas swoich zajęć chcą dążyć do integracji, kształcenia

poczucia wzajemnego zrozumienia i stworzenia zespołu zdolnego do współpracy. Takim pomysłem jest wspólne czytanie literatury – praca z tekstem, która prowadzi do dzielenia się emocjami, wynikającymi z obcowania z dziełem. Warto wybierać utwory, który poruszają kwestie bieżące, odnoszą się wprost do problemów już istniejących w grupie lub takich, które dopiero mogą się pojawić (w celu przeciwdziałania im). Tekst literacki wspomaga też kształcenie kompetencji językowych. Jest nośnikiem struktur gramatycznych i leksyki, pomaga w doskonaleniu czytania i pisanie (jako inspiracja do tworzenia własnego tekstu).

W tym artykule koncentruję się na terapeutycznej roli literatury w kształceniu dzieci z doświadczeniem migracji oraz uczniów klas, do których takie jednostki dołączają. Jak wiadomo, literatura jest nieocenionym nośnikiem wartości, może zatem także wspomagać proces adaptacji kulturowej nowych uczniów. Dobrze jest wykorzystywać podczas lekcji jedynie fragmenty tekstów, stosując zasady uważnego czytania w duchu „mniej znaczy więcej”, zamiast pobieżnego omawiania całości. Skorzystają na tym również ci uczniowie, którzy przeczytali cały utwór, bowiem będą mieli okazję do głębszej analizy jego ważnych elementów. Praca nauczyciela jest tutaj niezwykle istotna, ponieważ występuje on w podwójnej roli. Wspomaga dwie grupy o innych potrzebach i umiejętnościach językowych – uczniów z doświadczeniem migracji, którzy nie osiągnęli pełnej kompetencji językowej i wciąż adaptują się w nowym miejscu, oraz dzieci biegle posługujące się językiem polskim, dla których przestrzeń szkolna nie jest nowa. Obie te grupy postawione są w nowej sytuacji i muszą się do niej ustosunkować, nierzadko redefiniując siebie. Zadaniem nauczyciela jest poprowadzenie ich dwutorowo, przy założeniu, że zmierzają do jednego celu – wspólnego przeżywania tekstu i dzielenia się emocjami. Wśród opisanych już sposobów czytania utworów literackich (por. Próchniak 2018) można odnaleźć dwa niezwykle ważne dla nauczycieli pracujących z grupami wielojęzycznymi: czytanie receptywne, które skupia się na wyszukiwaniu informacji przy pominięciu formy przekazu, oraz czytanie estetyczne, czyli „rodzaj interakcji z tekstem, która zakłada, że utwór literacki zawsze otwiera wyobraźnię” (Próchniak 2018: 18). Autorka przywoływanego opracowania sugeruje łączenie obu tych strategii. Pierwszą z nich można traktować jako fazę wstępną (skupienie na rozumieniu struktur i poszczególnych słów), poprzedzającą i umożliwiającą interpretację

1 Por. np. bit.ly/33U9dPn [dostęp: 15.09.2019].

tekstu wynikającą z fazy drugiej. Takie połączenie idealnie sprawdzi się podczas tworzenia zadań dla uczniów z doświadczeniem migracji.

Chłopiec, dziewczynka i mur – inspiracje dydaktyczne

Książka Ulfa Starka pt. *Chłopiec, dziewczynka i mur* to pozycja wyjątkowa z wielu względów. Dotyka problemów izolacji, wykluczenia, tęsknoty za tym, co pozostawione za tytułowym murem. To historia rodziny oddzielonej od swojego domu, tradycji, zbiorowości. Wyrzista w tej opowieści jest jej wielowymiarowość, która daje możliwość analizy na wielu płaszczyznach. Adham i Sulafa (chłopiec i dziewczynka) żyją w społeczności zamkniętej, obwarowanej murem. Aby zrozumieć sytuację bohaterów, przywołuję kilka ważnych fragmentów, pokrótce omawiając treść różnych części utworu:

Tam stoi mur.
Adham widzi go każdego ranka, kiedy wygląda przez okno.
I codziennie ma nadzieję, że muru nie będzie. Ale zawsze tam jest,
szary i ponury jak zwykle.
I tak wysoki, że nie da się przez niego przedostać.
A po drugiej stronie stoi dom, w którym kiedyś mieszkali –
Adham, tata, mama i Sulafa, jego siostra.

Warto zwrócić uwagę, że jedynym „elementem” życia dzieci znajdującym się w tytule, jest mur. Przez to autor od początku zwraca uwagę na to, jak mocno oddziałuje on na całą akcję. To właśnie mur może stać się tym elementem powieściowej narracji, który jest niezwykle ważny podczas szkolnych dyskusji. To realna granica pomiędzy „ja” a bliskimi, domem, ulubionymi zabawkami. To też metafora życia Innych, którzy czują się odizolowani od reszty społeczeństwa, pozostawieni „za murem”, który jest barierą (np. językową czy kulturową). Sulafa i Adham tęsknią za domem, ogrodem, szkołą. Najbardziej brakuje im jednak pomarańczy, które pełnią szczególną rolę, ponieważ ich zapach i smak przywołują wspomnienia. Kiedy Adham wydostaje się poza mur i przynosi do domu upragnione owoce, rodzina spożywa je z namaszczeniem, powoli, przypominając sobie dawne chwile:

– Wiesz, co bym chciała? – pyta Sulafa.
– Mieć dwie nowe nogi do biegania?
– To też. Ale co jeszcze?
– Nie wiem.

– Pomarańczę z ogrodu po drugiej stronie.
– On już nie należy do nas.
– Wiem.
– I nie da się przejść na drugą stronę muru.
– Wiem. Tak tylko mówię, co bym chciała.
– Zdobędę ją – mówi Adham.
– Ale jak?

(...)
Po kolacji Adham dzieli jedną z pomarańczy. Mama, tata, Sulafa
i on sam dostają każde po tyle samo kawałków.
Jedzą powoli, jakby chcieli zatrzymać ten smak na zawsze.
Zamykają oczy.
I przypominają sobie.

Te ostatnie, krótkie zdania, niejako urwane, mają w sobie duży potencjał dydaktyczny. Uczniowie mogą starać się dopowiedzieć – co bohaterowie czują, gdy zamykają oczy? O czym sobie przypominają? To właściwy moment na rozmowę o przedmiotach ważnych dla uczniów. Warto porozmawiać o tym, czy mają jakieś pamiątki, które przypominają im o kimś lub o czymś ważnym. Czy mają ulubione potrawy, które wzbudzają tak mocne doznania jak w przypadku pomarańczy w rodzinie Sulafy? Dzięki takim rozmowom, w naturalny sposób można przejść do wątku zwierzęcego. Pies w opowieści Starka symbolizuje odrzuconego, samotnego człowieka, którego nikt nie chce zaakceptować. Szacunek, jakim obdarzają go dzieci, jest niezwykle ważny i stanowi wzór postawy empatycznej. Warto też rozważyć z uczniami, z jakich powodów Kysz został porzucony.

Kysz leży i obgryza kość.
Znaleźli go niedawno.
Miał skudłaconą sierść i był
tak wychudzony, że można mu
było policzyć żebra. Kiedy Adham
zobaczył psa, wziął go na ręce
i powiedział:
– Wszyscy spluwają na twój widok i krzyczą: „A kysz stąd, zawszony psie!”. Przeganiają cię dokładnie tak, jak nas przegoniono. Dlatego się zaprzyjaźnimy. Będziesz się wabił Kysz.

Jak widać na podstawie tych krótkich fragmentów, opowieść Starka traktuje o problemach uniwersalnych, bliskich wszystkim dzieciom (migrującym i osiadłym). Dla grup/klas wielokulturowych i wielojęzycznych warto

poszukiwać właśnie takich tekstów literackich, które niosą przekaz ważny dla obu grup, pomagają w integracji całego zespołu uczniowskiego. Dodatkowym walorem omawianej opowieści jest język (w przekładzie): dosyć prosty leksykalnie i strukturalnie, co pozwala na lekturę również tym uczniom, którzy krótko uczą się polskiego.

Zadania dla grupy wielokulturowej

Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą przed zaplanowaną lekcją otrzymać zadania językowe, które dotyczą lektury i pomogą im lepiej zrozumieć tekst. Mogą to być np. ćwiczenia ze słownictwem pojawiającym się w tekście – łączenie trudnych słów z obrazkami, definicjami czy synonimami. Zadania te można wykonać także w klasie, ale wówczas dla reszty uczniów trzeba przygotować nieco inne ćwiczenia (np. zwiększając stopień ich trudności). Po fazie przygotowującej do odbioru tekstu, uczniowie ze sobą współpracują, co ma na celu zintegrowanie całej grupy.

W opowieści *Starka świat* jest podzielony na dwie części – na tę otoczoną murem, gdzie żyją Adham, Sulafa i ich rodzice, oraz tę poza nim, gdzie rodzina pozostawiła swój dom, wspomnienia, miejsca, do których chcieliby powrócić. Podobnie powinno być w wypadku zajęć dotyczących lektury. Uczniowie mogą wykonywać zadania dotyczące dwóch przestrzeni – tej pozostawionej i tej istniejącej „za murem”.

Zadania po lekturze

Dzielimy uczniów na grupy, a każdy uczeń dostaje rysunek konturów młotka. Rysunek powinien być na tyle duży, aby uczniowie mieli miejsce na pisanie wewnątrz tych konturów. Grupy wykonują zadania według następujących poleceń:

Musicie stworzyć razem mur!

Etap I: Narysujcie mur, taki jak w książce Ulfa Starka, który ogranicza i zamyka teren.

Etap II: Narysujcie w środku osoby ze swojej grupy – każdy rysuje wylosowaną osobę, koleżankę lub kolegę.

Etap III: Po zewnętrznej stronie muru niech każde z was narysuje swoje marzenie, które chce spełnić w przyszłości.

Etap IV: Wymyślcie w grupie rozwiązanie, które każdemu z Was pomoże rozbić mur. Każde z Was zapisuje w swoim młotku to rozwiązanie.

Nauczyciel wspomaga poszczególne etapy pracy, omawiając z uczniami ich wybory. Każdy etap kończy rozmową, podczas której grupy mają szansę opowiedzieć

o tym, co przedstawiły oraz z jakiego powodu. Następnie nauczyciel wspólnie z uczniami tworzy tablicę z młotkami, na których są zapisane wspólnie wypracowane rozwiązania problemów. Później uczniowie zapisują na rysunku muru problemy, jakie pojawiały się podczas pracy nad szukaniem rozwiązań. Nauczyciel dyskutuje z uczniami na temat barier, jakie mogą się pojawić, gdy do czegoś dążymy. Kolejnym etapem lekcji jest stworzenie przez uczniów własnego muru, który jest barierą oddzielającą ich od czegoś. Uczniowie powinni pracować samodzielnie, a swoimi przemyśleniami dzielić się jedynie chętni. Nauczyciel powinien budować atmosferę zaufania, dlatego uczniowie mogą w tym momencie lekcji przelać na papier swoje uczucia, „opowiedzieć” o swoich problemach, nie każdy jednak musi czuć się gotowy na to, żeby się nimi podzielić, dlatego warto dać im wybór. Następnie uczniowie zastanawiają się nad murem w książce i wspólnie odpowiadają na pytania: Za czym tęsknią bohaterowie? Od czego oddziela ich mur? Co za nim zostawili? Nauczyciel lub jeden z uczniów rysuje na tablicy mur i notuje odpowiedzi innych. Następnie uczniowie odpowiadają na pytanie, jaki pomysł mieli Sulafa i Adham, żeby pokonać mur. Po odpowiedziach uczniów nauczyciel rozdaje odpowiedni fragment utworu Starka:

Wyjdź szybko z ziemi, drzewo.

Daj nam kwiaty i owoce.

I wypuść w ziemię

tak silne korzenie,

by pewnego dnia

przewróciły ten mur.

Uczniowie komentują ten tekst i zastanawiają się nad znaczeniem drzewa (dosłownym i przenośnym) oraz nad możliwościami, jakie mają Sulafa i Adham.

Podsumowanie

„Czytanie literatury jest aktem interdyscyplinarnym, wyzwaniem, prowokacją, sprawdzianem, wymaga wysiłku, wyzwala emocje, daje do myślenia, jest jednocześnie skomplikowane i ciekawe” (Próchniak 2015: 27). Opisana wielowarstwowość czytania literatury jest niezwykle ważna podczas lektury i pracy z utworem. Wysiłek włożony w zrozumienie tekstu, a także dyskusje nad tematyką książki, zachowaniem bohaterów, emocjami, jakie wyzwalały poszczególne sceny, pełnią rolę terapeutyczną i pomagają integrować klasę. Przedstawione w artykule rozwiązania dydaktyczne są tylko jednymi z wielu propozycji wykorzystania książki Ulfa Starka, która bez wątpienia inspirowa także do innych działań edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Jurek, A. (2015), *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży* [w:] N. Klorek, K. Kubin (red.), *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Próchniak, W. (2018), *Tekst literacki, czyli zjawisko ekstremalne (w glottodydaktyce)* [w:] A. Kwiatkowska,

M. Válková-Maciejewska (red.) *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań: Wydawnictwo PSP.

- Stark, U. (2019), *Chłopiec, dziewczynka i mur*, tłum. K. Skalska, Poznań: Zakamarki.

KLAUDIA MUCHA-IWANICZKO Nauczycielka języka polskiego i glottodydaktyk, doktorantka literaturoznawstwa na Uniwersytecie Jagiellońskim. W pracy badawczej zajmuje się tożsamością kulturową młodzieży z doświadczeniem migracji.

Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego

KATARZYNA FURMANIAK
ADRIANNA OLKOWSKA

Powszechnie znane utwory – filmowe, literackie i inne – mogą zainspirować nie tylko nastoletnich widzów (np. do twórczości fanowskiej), lecz także nauczycieli języka polskiego jako obcego poszukujących nowych rozwiązań dydaktycznych.

Niniejszy artykuł poświęcamy możliwościom wykorzystania elementów popkultury i materiałów pochodzących z mediów społecznościowych na lekcjach języka polskiego dla obcokrajowców. Pragniemy udowodnić, że takie materiały odgrywają znaczną rolę w procesie integracji w nieznanym miejscu i środowisku oraz adaptacji kulturowej. Omawiane tutaj ćwiczenia z użyciem gier dydaktycznych i treści m.in. z YouTube’a, dostosowane do poziomu zaawansowania uczniów, wykonali pod naszą opieką studenci filologii polskiej z Harbinu¹. Celem tych ćwiczeń było rozwijanie sprawności językowych (mówienia wraz z poszerzeniem słownictwa oraz słuchania, czytania i pisanie) i socjokulturowych, a także zachęcenie uczniów do poszukiwania satysfakcjonujących rozwiązań problemów komunikacyjnych, które napotykają (również poza uczelnią). Nawiązania do współczesnych blockbustów czy bestsellerowych powieści, choć można je wplatać w dyskusje ze starszymi kursantami, zainteresują zwłaszcza generację Z². Pokolenie to spędza dużo czasu w sieci, zapoznając się z nowymi odcinkami popularnego serialu albo zarządzając kontami na wielu portalach społecznościowych³. Skoro więc nasi studenci zawsze mają telefony pod ręką, warto spożytkować drzemający w tych urządzeniach potencjał.

Dziś jest oczywiste, że – głównie dzięki nowym mediom – popkultura, choć wciąż wzbudza nieufność i nie uznaje granic definicyjnych (Wierzbka 2014: 171), stała się trwałym elementem naszej codzienności i „w coraz większym stopniu (...) kształtuje tożsamość młodzieży” (Stechnej 2016: 68). Cechy popkultury istotne z punktu widzenia lektora to jej dostępność i uniwersalność, szczególnie ważne, gdy mamy do czynienia ze studentami z kręgów kulturowych innych niż europejski (należy do nich wspomniana grupa z Harbinu). Aby to potwierdzić i zindywidualizować przygotowywane ćwiczenia, na początku roku akademickiego przeprowadziłyśmy krótką ankietę. Wynikło z niej, że chińscy studenci nie ograniczają się do rodzimych utworów i serwisów, takich jak WeChat, QQ, Weibo

1 Zajęcia w dwóch grupach na poziomie A2 i B1 przeprowadzone zostały w roku akademickim 2017/2018.

2 Mianem tym określa się osoby, które uczą się i osiągają pełnoletniość po 2000 roku, a także – co istotne – wcześniej zetknęły się z nowymi technologiami oraz mediami społecznościowymi. Biernacki (2014: 7–8) pisze, że tacy studenci, wychowani w czasach dobrobytu, są bardzo przywiązani do swoich telefonów i komputerów. *Abstrakcją jest [dla nich] brak dostępu do internetu, laptopów, tabletów, smartfonów.*

3 W tym miejscu warto też przywołać pojęcie cyfrowego tubylca, wprowadzone przez Marka Prensky’ego (2001). Nazywa się tak ludzi przebywających w cyfrowym świecie od dziecka i niepotrzebujących – w przeciwieństwie do cyfrowych imigrantów, urodzonych przed 1980 rokiem – adaptacji w wirtualnej rzeczywistości.

(ostatni z wymienionych bywał przez nich krytykowany za homofobiczne podejście do użytkowników). Mają konta na Facebooku, Instagramie, YouTube i Twitterze, a HBO GO i Netflix stanowią dla nich źródło oglądanych filmów i seriali.

Zagadnienia związane z wykorzystywaniem materiałów internetowych w glottodydaktyce coraz częściej są przedmiotem analiz badaczy. Pisała o nich m.in. Urszula Swoboda-Rydz (2014), odwołująca się do teorii konstrukcjonizmu Seymoura Paperta i konektywizmu Georga Siemens. Zauważa ona, że „Internet może być efektywnie wykorzystany na zajęciach (...). Warunkiem jest osiągnięcie poziomu B2 przez studentów. Rolą glottodydaktyki będzie nadal rozbudzanie zainteresowań, nadawanie kierunku poszukiwań naukowych (*anchoring*), odsyłanie do odpowiedniej strony, niekoniecznie książki, a potem monitorowanie” (Swoboda-Rydz 2014: 127). Naszym zdaniem, po niektóre treści, zaczerpnięte chociażby z portali społecznościowych, można sięgnąć na niższych poziomach zaawansowania, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę przebiegającą dwutorowo (w świecie rzeczywistym i wirtualnym) integrację w nowym środowisku.

Ćwiczenia z elementami popkultury

Popkultura na lekcjach języka polskiego jako obcego pełni rozmaite funkcje. Przede wszystkim ułatwia porozumienie – nie tylko między słuchaczami i prowadzącymi, lecz także w zespołach międzynarodowych. Powszechnie znany utwór stanowi kontekst i punkt odniesienia, co jest pomocne w trakcie dyskusji. Objaśniając niezrozumiałe pojęcia lub zwyczaje, wystarczy za pomocą internetowych materiałów audiowizualnych przypomnieć odpowiednią postać czy scenę z filmu. Koncentracja na bohaterach z utworów anglojęzycznych może wydawać się niewłaściwa na początkowych zajęciach, lecz – ze względu na postępującą amerykanizację kultury i obecny wysoki status angielszczyzny – są one dobrze znane naszym studentom, dzięki czemu usprawniają proces adaptacji w grupie. Uczniowie z Harbinu, jako wymarzonych przyjaciół i osoby godne naśladowania, chętniej wymieniają Thorę, Iron Mana, Bellę Swan, Jacka Sparrowa czy Kapitana Amerykę, niż postaci obecne we współczesnych utworach chińskojęzycznych⁴.

Przykładem ćwiczenia o charakterze integracyjnym jest test, który rozdałyśmy studentom na początku semestru. Wskazywał on na przynależność do jednego z czterech domów przedstawionych w serii popularnych

powieści o Harrym Potterze: Gryffindoru, Slytherinu, Ravenclawu i Hufflepuffu (twórczość J.K. Rowling doskonale nadaje się do lekcji zapoznawczych). Pytania miały charakter humorystyczny, dzięki czemu czyniły naukę przyjemniejszą i ośmielały studentów do wzięcia udziału w dyskusji. W teście znalazły się ponadto rzeczowniki przydatne w życiu codziennym (np. *gotówka*, *mandat*, *zniżka*). Uczniowie, obeznani z zasadami panującymi w czarodziejskiej szkole, chętnie rozmawiali o uzyskanych wynikach, zgadzając się z nimi lub nie.

Na kolejnych lekcjach, gdy grupa poczuje się pewniej w nowym środowisku, warto wprowadzać elementy popkultury z kręgu słowiańskiego (np. wiedźmin upowszechniony głównie dzięki grze komputerowej znanej również w krajach azjatyckich, Baba Jaga, smok wawelski). Stanowią one źródło rozrywki, tworzą przyjemną atmosferę i punkt wyjścia do wypowiedzi o wyższym stopniu zaawansowania. Pozwalają na przećwiczenie wprowadzonej wcześniej leksyki i struktur gramatycznych. Dodatkowo wzbogacają wyjaśnienia niektórych zjawisk lub tradycji (np. fragmenty polskich filmów i seriali prezentujące zwyczaje bożonarodzeniowe), kształtując przy okazji poglądy i zachowania grupy.

Funkcję utrwalającą pełniła na przykład zabawa edukacyjna polegająca na dopasowywaniu trudnych wyrazów i związków frazeologicznych do kadru z filmu lub serialu (np. *mezalians* i ślub Kopciuszka, *brzydki jak noc* i Baba Jaga, *sprytny jak lis*, *szczwany lis* i szewczyk z legendy o smoku wawelskim, *przez żołądek do serca* i para psów z *Zakochanego kundla* nad miską spaghetti, *prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie* oraz Harry, Ron i Hermiona walczący wspólnie z Lordem Voldemortem, *(nie) oceniać po pozorach* oraz piękne, ale niebezpieczne syreny). Na jedno hasło przypadały trzy ilustracje, studenci musieli więc uzasadnić, dlaczego mezaliansem jest właśnie ślub księcia i Kopciuszka, a nie np. księcia Filipa i księżniczki Aurory. Celem tej zabawy było, obok rozwijania wyobraźni, przećwiczenie wprowadzonych struktur leksykalno-gramatycznych (w tym idiomów, przysłów, wyrażeń przyimkowych).

Aby sprawdzić znajomość przymiotników, poprosiłyśmy o opisanie postaci przedstawionych na otrzymanych zdjęciach (np. Janosika czy Sherlocka Holmesa) za pomocą wybranych epitetów. Uczniowie, pracujący w parach, dostali koperty pełne karteczek z wyrażeniami pomysłowy, *ambitny*, *upart*, *pewny siebie* itp. Uzasadniając swój wybór, każda grupa odnosiła się do przygód wylosowanych przez siebie bohaterów.

4 W przeprowadzonych ćwiczeniach jedynie trzy osoby w dwudziestoosobowej grupie wspomniały chińskich aktorów, reszta przywoływała wyłącznie bohaterów filmów i powieści anglojęzycznych.

Memy i komiksy są niezastąpione przy wprowadzaniu trudnych terminów czy frazeologizmów. Kiedy omawialiśmy różne użycia czasownika „rzucić”, sięgnęliśmy m.in. po internetową twórczość Pawła Kryńskiego. Widoczna na jednym z jego rysunków kobieta mówi swojemu (eks)partnerowi: „Dwa lata temu rzuciłam palenie, rok temu rzuciłam słodycze, w tym roku... czas na ciebie!” (Kryński 2017). Podobne memy ułatwiają wyjaśnienia dotyczące łączliwości niektórych wyrazów.

Wykorzystywanie mediów społecznościowych na lekcjach języka polskiego jako obcego

Pisząc o kulturze popularnej, nie sposób nie wspomnieć o mediach społecznościowych, w dużym stopniu odpowiedzialnych za rozpowszechnianie treści popkulturowych. Dlatego właśnie zaproponowaliśmy naszym słuchaczom zadania z memami, wpisami blogowymi, hasztagami i fanvidami⁵, pochodzącymi m.in. z Facebooka oraz YouTube'a. Co istotne, stworzyli je rówieśnicy naszych studentów. Autentyczne materiały internetowe są nieraz bardzo pożyteczne, bo ukazują polszczyznę nieformalną, inną od podręcznikowej, i „uświadamiają uczniom, że wiedza zdobyta w szkole może być wykorzystywana poza nią” (Sosnowski 2012: 105). Nowe technologie, mimo potencjalnych niebezpieczeństw wśród których Swoboda-Rydz wymienia werbalizm techniczny (Swoboda-Rydz 2014: 122), bywają niezwykle przydatne na zajęciach, co uwzględnia również teoria konektywizmu.

Wdrożenie jej – jak pisze Trębska-Kerntopf – „pomaga studentom zrozumieć, że zdolność uczenia się i krytycznego myślenia jest istotniejsza od samego rezultatu, czyli uzyskanej wiedzy lub jej oceny. (...) Nauczyciel, korzystając ze zgromadzonych w urządzeniach danych, może obecnie bardzo precyzyjnie dobierać treści nauczania na zajęcia, ciągle je modyfikować i uaktualniać w taki sposób, aby jak najbardziej przypominały sytuacje naturalne. W tym kontekście tradycyjny, drukowany podręcznik do nauczania języka przestaje pełnić funkcję najbardziej pożądanego medium na lekcji” (Trębska-Kerntopf 2014: 178).

Ćwiczenia leksykalne służą jako wstęp do dyskusji na podstawie materiałów autentycznych rozwijającej u uczestników umiejętność krytycznego myślenia. Oprócz tego, ułatwia znalezienie wyjścia z problematycznej sytuacji komunikacyjnej. Zaproponowane teksty kultury powinny poruszać aktualną problematykę, aby zaangażować słuchaczy. W centrum rozważań można umieścić głośną premierę filmową wraz z poruszonym

przez nią zagadnieniem. Przykładem takiego działania były przygotowane przez nas zadania skupione wokół postaci Lary Croft z filmu *Tomb Raider*, mającego premierę w trakcie roku akademickiego 2017/2018, i tematyki feministycznej. Historia ta, wzbudzająca niezwykle pozytywne reakcje studentów, zapoczątkowała rozmowy o silnych bohaterkach i o odkryciach archeologicznych. Za takim wyborem przemawiał też dostęp do najnowszych wpisów blogowych, wywiadów, ulotek lub plakatów, które – po starannym przygotowaniu – mogliśmy wykorzystać na zajęciach. Maciej Smuk zauważa: „Praca z [tekstami współczesnymi] pozwala rozwijać kompetencje ogólne (niejęzykowe) uczniów (...). Nie dość, że wzbogacają *savoir*, to są środkiem wiodącym do kształtowania postaw i zachowań uniwersalnych: zdolności do krytycznego myślenia, umiejętności relatywizowania własnego punktu widzenia, tolerancji.” (Smuk 2013: 77). Filmy (zwłaszcza jeśli poruszają aktualną problematykę) również zachęcają do aktywności, czego dowiodły przygotowane przez nas zadania (pytania otwarte, prawda/fałsz, układanie tekstu w odpowiedniej kolejności), zainspirowane polskimi fanvidami do serialu *Black Mirror* (zob. np. 1% albo 69,90). Po zastanowieniu się nad znaczeniem tytułu, studenci oceniali kontrowersyjne decyzje podejmowane przez bohaterów. Emocjonalne reakcje nie tylko zwiększyły zaangażowanie w pracę na lekcji, lecz także pomogły lepiej przyswoić nowe struktury gramatyczne.

Materiały zaczerpnięte z mediów społecznościowych, np. hasztagi i zdjęcia publikowane na Instagramie lub Snapchacie – który jest bardzo lubiany przez generację Z, bo „umożliwia tworzenie i dystrybucję treści w czasie rzeczywistym” (Ciereszko 2017: 217), motywują dodatkowo do formułowania opinii na tematy ważne dla grupy. W tym celu spośród popularnych hasztagów wybrałyśmy hasła związane z ekologią (np. *#zerośmieci*) oraz rozwojem duchowym i intelektualnym (np. *#uwaga*, *#podróżekształcą* lub *#ciałopozytywne*, odpowiednik anglojęzycznego *#bodypositive*). Tego rodzaju wpisy, opatrzone ilustracjami i ćwiczeniami sprawdzającymi sprawność czytania ze zrozumieniem, prowokują do dyskusji, która doskonali umiejętność argumentacji i interpretowania zdarzeń. Błędem byłoby narzucanie studentom swoich poglądów. Należy pozwolić, aby każdy sam osądził dane zachowanie. Przykładowo: nasi uczniowie pochlebnie wypowiadali się o ruchu zero śmieci (por. ang. *zero waste*), w większości jednak nie przekonali się do książek promowanych hasztagami *#czytaniejestsexy*, *#czytambolubię*.

5 Fanvidem nazywa się film(ik) stworzony przez fana i opublikowany np. w serwisie YouTube.

Lektor i kursant XXI wieku

Lektorzy języka polskiego jako obcego mogą dziś uatrakcyjniać zajęcia za pomocą elementów popkultury (nie tylko amerykańskiej) lub autentycznych materiałów internetowych (m.in. wpisów, memów, fanvidów, hashtagów). W dobie mediów społecznościowych szkoda byłoby nie sięgnąć po dostępne w nich treści. Potwierdza to Żydek-Bednarczuk (2014: 336–338): „Nabywanie kompetencji językowej obejmuje także przyswojenie języka nowych mediów, np.: sms, e-mail, czat, (...) strony WWW, liczne piktogramy i piktografy, symbole. (...) Lektor nie może być obojętny na obecność rzeczywistości medialnej, tym bardziej że owa rzeczywistość pełni dla słuchacza funkcję nie tylko informacyjną, ale też ludyczną i fatyczną. Edukacja glottodydaktyczna musi być uzupełniona o konkretną analizę i interpretację tekstów będących wynikiem teleiśmienności”.

Studenci należący do generacji Z oczekują błyskawicznych informacji zwrotnych, najlepiej przesłanych e-mailem⁶. Pozytywnie reagują na dynamiczne lekcje z użyciem różnorodnych metod i środków dydaktycznych, chętnie angażują się też w zadania nawiązujące do internetowych form komunikacji. Przykład takiego ćwiczenia stanowi zaproponowana przez nas gra edukacyjna, oparta na blogowej formule Q&A (ang. *question and answer* – pytanie i odpowiedź). Wykorzystuje ona doświadczenia studentów zdobyte dzięki aktywności w mediach społecznościowych. Realizuje ponadto niektóre założenia lubianej przez nich metody inscenizacji, ponieważ umożliwia poszczególnym kursantom wcielanie się w znane osobistości. W przywołanej grze były to polskie artystki i celebrytki, takie jak Margaret, Omenaa Mensah, Jagoda Szalc oraz Martyna Wojciechowska. Uczniowie samodzielnie podzielili się na dziennikarzy, fanów, krytykantów i gwiazdy, dzięki czemu pracowali zgodnie ze swoimi naturalnymi predyspozycjami osobowościowymi. Unowocześnione w ten sposób wywiady (odpowiedzi przybrały formę ulotnych *snapów*) poprawiły sprawność komunikacyjną (m.in. argumentowanie) i – poprzez identyfikację z odgrywanymi postaciami – pozwoliły na zapoznanie się z odmiennym punktem widzenia, a w konsekwencji rozwijanie empatii.

Choć współczesne technologie bywają nieocenione, to wykorzystując kolejne nowinki techniczne, trzeba pamiętać o sprawach (naj)ważniejszych: personalizacji zadań czy (współ)tworzeniu przyjaznej, zachęcającej do wypowiedziania się atmosfery. Omawiane tutaj ćwiczenia nie

tylko zintegrowały (zalety takiego podejścia jeszcze wyraźniej uwidaczniają się w zespołach międzynarodowych), ale i zaktywizowały całą grupę, w tym osoby zazwyczaj ciche i nieśmiałe. Media społecznościowe dostarczają wielu pomysłowych rozwiązań (zob. np. hashtagi zapraszające do dyskusji, wywiad na Snapchacie). „Trudno – jak pisze Sławomir Rudziński – wyobrazić sobie współczesną edukację, w tym edukację językową, bez udziału materiałów medialnych w procesie edukacyjnym” (Rudziński 2014: 160). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Snapchat, Facebook, YouTube oraz Instagram wyznaczyły nowe formy kontaktu i udostępniania treści (również o tematyce popkulturowej), dlatego warto je śledzić, przygotowując się do zajęć z języka polskiego jako obcego z reprezentantami generacji Z, i wzbogacić poszczególne ćwiczenia o elementy popkultury.

BIBLIOGRAFIA

- Biernacki, M. (2014), *Social media – komunikacja ze studentami rachunkowości z pokolenia Z*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica”, nr 311 (75) 2, s. 7–20.
- Ciereszko, M. (2017), *Snapchat jako anestetyczna odpowiedź na trendy popkultury i popularyzację prywatności*, [w:] K. Olkusz (red.), *50 twarzy popkultury*. Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta, s. 213–228.
- Kryński, P. (2017), *Dwa lata temu...* [zdjęcie] [online] [dostęp 11.06.2018] < www.facebook.com/pablorysunki >.
- Prenska, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, vol. 9, nr 5, s. 1–6.
- Rudziński, S. (2014), *Projekt „LiME – Languages in Media” – jak materiały medialne mogą wspierać migrantów i ich nauczycieli w edukacji językowej*, „Acta Universitatis Lodzensis.
- *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, nr 21, s. 153–161.
- Smuk, M. (2013), *Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 76–81.
- Sosnowski, M. (2012), *Prasa, audycje radiowe, filmy, literatura – dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 104–109.
- Stechniej, A. (2016), *Kształtowanie tożsamości w (po)nowoczesności jako cel edukacji*, [w:] I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 65–75.

6 Grupowe konto e-mailowe to, jak dowodzi Biernacki (2014), najbardziej lubiana przez młodych studentów forma kontaktu. Badacz sugeruje ponadto: *Prowadzący, żeby zrozumieć obecnych studentów i ich fascynację światem wirtualnym, powinni założyć sobie konta w kilku serwisach (...) i spróbować wykorzystywać je do kontaktów z grupami studenckimi* (Biernacki 2014: 19).

- Swoboda-Rydz, U. (2014), *Glottodydaktyk pomiędzy tradycją a nowoczesnością*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 119–128.
- Trębska-Kerntopf, A. (2014), *Koncepcja skryptu „Wokół Polski i Polaków” do nauczania jppo na poziomie średnim B2 w świetle teorii konektywizmu i nowych technologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 177–201.
- Wierzba, P. (2014), *Popkulturyzacja ponowoczesnej rzeczywistości społecznej i jej wpływ na konstruowanie tożsamości współczesnej młodzieży*, „Dyskursy o kulturze”, nr 1, s. 167–175.
- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2009), *Internet w procesie glottodydaktycznym*, [w:] A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*, Warszawa: KJS, s. 428–463.

- Żydek-Bednarczuk, U. (2014), *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 335–344.

KATARZYNA FURMANIAK Absolwentka filologii polskiej i studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Gdańskim, doktorantka na Wydziale Filologicznym UG, lektorka języka polskiego jako obcego.

ADRIANNA OLKOWSKA Absolwentka filologii romańskiej i studiów podyplomowych w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Gdańskim oraz podyplomowych studiów pedagogicznych w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku, doktorantka na Wydziale Filologicznym UG, lektorka języka francuskiego i polskiego jako obcego.

W 90 minut dookoła języka polskiego

IZABELA CZERNIEJEWSKA
JULIA KARCZEWSKA

W artykule zaprezentowano proces przygotowań oraz realizacji gry językowej dla dzieci i młodzieży z Ukrainy i Białorusi. Autorki opisują szereg czynników wartych uwzględnienia przy planowaniu jednorazowych przedsięwzięć, których celem jest nauczanie języka polskiego jako obcego.

W różnych miejscach w Polsce od wielu lat organizowane są kursy, obozy, krótkie pobyty młodych ludzi z za wschodniej granicy, służące zaznajomieniu ich z kulturą i językiem polskim. Na przełomie czerwca i lipca 2019 r. odbyła się piąta edycja programu „To co nas łączy – Polska”¹. Pomysłodawcą, organizatorem i wykonawcą większości działań był Departament Edukacji i Nauki Urzędu Marszałkowskiego Województwa Wielkopolskiego w Poznaniu. W czterech wcześniejszych edycjach wzięło udział łącznie 185 dorosłych oraz 135 dzieci. W tym roku do Wielkopolski przybyło ponad 80 osób polskiego pochodzenia z Ukrainy i Białorusi, z czego połowa to młodzież i dzieci. Grupę nauczycieli i działaczy środowisk polonijnych z Ukrainy tworzyli mieszkańcy Lwowa, Iwano-Frankowska, Kołomyi, Czerwonogrodu, Tłumacza i Siemianówki. Goście z Białorusi pochodzili z Mińska, Mozyrza, Nowogródka i Smorgoni. Cel przedsięwzięcia stanowi integracja osób polskiego pochodzenia mieszkających poza naszym krajem, w szczególności za wschodnią granicą. Dąży się ponadto do umożliwienia im bezpośrednich kontaktów z Polakami, poznania historii, tradycji i kultury oraz języka polskiego. Międzykulturowa wymiana nauczycieli i młodzieży jest realizowana w formie zajęć rekreacyjnych, integracyjnych i edukacyjnych.

W tegorocznym spotkaniu środowiska polonijne reprezentowane były przez Związek Polaków na Białorusi oraz organizacje polonijne z Ukrainy. Wizyta obejmowała pobyt grupy nauczycieli i działaczy polonijnych w Wielkopolskim Samorządowym Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Gnieźnie oraz pobyt dzieci i młodzieży na terenie Ośrodka Szkoleniowo-Żeglarskiego Chorągiew Wielkopolska ZHP w podpoznańskim Kiekrzu.

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu włączył się w ten program poprzez zaplanowanie i realizację zajęć z języka polskiego dla grupy dzieci i młodzieży. Warsztaty, według scenariusza autorek niniejszego artykułu, prowadziła dziewięcioosobowa grupa pracowników ODN w Poznaniu². Podczas realizacji gry osoby te odpowiadały za daną stację z zadaniem. Grupa składająca się z konsultantów i pracowników administracyjnych dysponowała różnorodnymi kompetencjami, które zostały wykorzystane podczas spotkania: umiejętnością pracy z młodzieżą, zdolnościami organizacyjnymi, znajomością języka rosyjskiego.

1 Informacje o programie w artykule prasowym: P. Ratajczak, *Dla rodaków. Gościliśmy Polaków z Białorusi oraz Ukrainy*, „Monitor Wielkopolski. Magazyn samorządowy”, 2019, nr 7(218).

2 Zajęcia prowadzone były przez: Izabelę Czerniejewską, Ewę Górczak, Małgorzatę Hypś-Wolińską, Alinę Janiszewską, Magdalenę Radomską, Teresę Radomską, Magdalenę Umińską, Iwonę Wesółowską, Iwonę Wysocką.

Wyzwanie metodyczne

Zadaniem zespołu pracowników ODN było przygotowanie scenariusza i przeprowadzenie warsztatów językowych dla niemal 60-osobowej grupy dzieci i młodzieży uczestniczących w programie (po około 20 osób z Białorusi, z Ukrainy i z Polski), mających 10–16 lat. Niektóre osoby z Ukrainy i Białorusi mówiły po polsku, dla większości jednak był to język zupełnie obcy. Pierwszym językiem uczestników z Białorusi był język rosyjski lub białoruski, a dla osób z Ukrainy był to najczęściej ukraiński, choć część młodzieży znała również rosyjski. Wyzwaniem był także ograniczony czas prowadzenia zajęć, zaplanowany na 2 x 90 minut.

Prace rozpoczęły się od precyzyjnego określenia celów warsztatów. Konieczne okazało się przyjęcie dwóch perspektyw: gości i gospodarzy. W grupie dzieci z Białorusi i Ukrainy chcieliśmy osiągnąć następujące cele:

- zmotywować do mówienia w języku polskim,
- przełamać bariery komunikacyjne,
- poszerzyć słownictwo,
- wesprzeć w integracji z dziećmi polskimi.

Ponadto objęcie przez polskie dzieci roli nauczycieli języka polskiego, wspierających kolegów i koleżanki w realizacji zadań językowych, było kolejnym, nie mniej ważnym celem planowanych warsztatów.

Wybór metod, form i treści nauczania był zdeteminowany przez następujące czynniki: wielkość grupy i jej wielokulturowy skład; jednorazowy charakter zajęć; otwartą przestrzeń, w której zajęcia były prowadzone; nietypowy kontekst, czyli okoliczności wakacyjne. Dla uczestników był to drugi dzień wspólnego pobytu w Polsce, więc nadal istotny był aspekt wzajemnego poznawania się. Jednocześnie należało uwzględnić fakt, że warsztaty powinny stanowić zamkniętą całość, a wysiłek wkładany przez dzieci w realizację zadań musiał być z ich punktu widzenia uzasadniony. Ten ostatni element – przeświadczenie uczestników o celowości wykonywanych przez nich działań językowych – był kluczem w doborze materiału językowego wykorzystywanego w każdym zadaniu. Wszystkie te elementy musiały zostać uwzględnione w planowaniu aktywności językowych.

Specyfika i złożoność opisanej sytuacji wyjściowej zdecydowały o wyborze podejścia zadaniowego, nastawionego na komunikację. Decyzji tej przyświecało przekonanie, że tylko ono zapewni osiągnięcie przyjętych celów z uwzględnieniem wszystkich opisanych czynników, bowiem: „podejście zadaniowe opiera się na działaniu. Chociaż ma ono charakter nowatorski, w jego zakres wchodzi kilka innych podejść (koncepcji), które chronologicznie je poprzedziły. Są to: podejście komunikacyjne,

podejście skoncentrowane na kompetencjach, nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań, projekt pedagogiczny” (Janowska 2011: 80).

Ostatecznie została przyjęta formuła gry, która gwarantowała zaangażowanie dzieci w wykonywanie zestawu zadań. W sytuacji, gdy autorki scenariusza nie znały poziomu zaawansowania językowego poszczególnych uczestników, wykorzystanie techniki grywalizacji mogło nieść ze sobą niebezpieczeństwo niesprawiedliwych rozstrzygnięć. Istniało prawdopodobieństwo, że w jednej grupie znajdą się osoby z bardzo dobrą znajomością języka polskiego, w innej zaś z niewielką. Nie można więc było zastosować systemu punktacji, gdyż mógłby się on okazać krzywdzący dla niektórych drużyn. Należało zatem unikać sytuacji kiedy dzieci, które nie mogły wykazać się dobrą znajomością języka polskiego, byłyby w jakimkolwiek stopniu pokrzywdzone poprzez porównywanie ich z kolegami i koleżankami lepiej mówiącymi po polsku. Dlatego wprowadziłyśmy do warsztatów jedynie pewne elementy grywalizacji, obejmujące podział na drużyny, stacje zadaniowe i karty, na których dzieci zbierały stemple za zaliczenie poszczególnych zadań. Należy podkreślić, że na to zaliczenie w żaden sposób nie wpływała poprawność wykonania zadania. Liczyła się jedynie efektywność komunikacyjna, co pozostaje w zgodzie z wybraną przez nas metodologią. W metodyce nauczania języków obcych podkreśla się, że właśnie „podejście komunikacyjne rezygnuje (...) z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego. Skupia za to uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji” (Komorowska 2001: 27). Istotnym czynnikiem w podjęciu decyzji o wyborze podejścia komunikacyjnego była obecność uczestników polskojęzycznych. Celem działań było rozbudzenie także w nich potrzeby komunikacji, pomimo bariery językowej, przetestowanie możliwych sposobów komunikowania się oraz zachęcenie ich do wykorzystania własnych zasobów i pomocy w nauce języka polskiego kolegom i koleżankom zza wschodniej granicy.

Liczba uczestników w znacznym stopniu zdeteminowała sposób myślenia o planowanych aktywnościach. Gra została więc zrealizowana w dwóch modułach, z których każdy trwał 90 minut. W pierwszej wzięli udział Białorusini i Polacy, w drugiej Ukraińcy i Polacy. W każdej części dzieci zostały dodatkowo podzielone na 7- lub 8-osobowe drużyny. Pozwoliło to na realizację zadań w grupach, gdyż właśnie taka forma „stwarza możliwość wykorzystania wszystkich kanałów komunikacji (...)

oraz budowania sprzyjającej atmosfery do rozwijania innych kompetencji, niekoniecznie językowych, np. uczenia się we współpracy, negocjowania, dyskutowania, kierowania pracą innych” (Janowska 2010: 63). Wybór grupowej formy działań gwarantował również aktywne włączenie do zabawy dzieci polskich.

Niektóre zadania opracowano w dwóch wariantach (łatwiejszym i trudniejszym). Dawało to możliwość stawiania wyzwań językowych przed osobami, które posługiwały się polszczyzną lepiej niż pozostałe. Elastyczne dostosowywanie stopnia trudności zadań językowych realizowanych na poszczególnych stacjach było z góry założone i leżało w zakresie kompetencji osób prowadzących.

Jednocześnie zostało ustalone, że prezentowany materiał językowy powinien składać się wyłącznie z tych elementów leksykalnych, które mogły być dla uczestników w tej konkretnej sytuacji (nowe środowisko, bariera językowa w kontaktach rówieśniczych, konieczność szybkiej integracji) maksymalnie użyteczne. Presja czasu wymusiła pominięcie aspektów gramatycznych w doborze treści nauczania, stawiając za cel warsztatów poszerzenie znajomości słownictwa, ponieważ „umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa. To właśnie braki leksykalne najsilniej uszkadzają, a niekiedy wręcz blokują przekaz. Znacznie mniejszą rolę odgrywa fakt, czy wypowiedź jest poprawna gramatycznie, czy też nie”. (Komorowska 2001: 115).

Jak to rozegrać?

Zasady gry zakładały zdobycie na kartach drużyn pięciu stempli odpowiadających liczbie poszczególnych stacji związanych z wykonywaniem zaplanowanych zadań. Stacje były koordynowane przez pracowników Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Zadaniem koordynatorek stacji było przekazywanie poleceń kolejnym drużynom, obserwowanie wykonywania zadania i stemplowanie kart. Na każdej stacji grupa mogła spędzić ok. 10–15 minut. Osoby z ODN były szczególnie nastawione na wspieranie polskich dzieci, których zadaniem było przygotowanie kolegów i koleżanek z Ukrainy i Białorusi do zaliczenia zadania. Koordynatorki stacji prezentowały niezbędny materiał językowy, podpowiadały, korygowały działania językowe, rozbudowywały materiał, jeśli czas i poziom grupy na to pozwalały.

Na początku uczestnicy otrzymali ustną instrukcję określającą zasady gry. Osoba prezentująca zasady upewniała się, czy zostały one zrozumiane. Już na tym etapie można było obserwować, w jaki sposób osoby znajdujące

język polski wspierają pozostałe – odbywały się spontaniczne tłumaczenia poleceń. Zostały wyjaśnione: cel gry, etapy, zasady współpracy, a także rola osób z Polski.

Instrukcja dla grup:

- celem gry jest nauka języka polskiego,
- w każdej grupie znajdzie się dwóch Polaków, których zadaniem jest pomoc osobom nieznanym języka polskiego,
- zostaniecie podzieleni na 7- lub 8-osobowe grupy,
- musicie przejść pięć stacji i dojść na metę, wykonując po drodze zadania,
- na każdej stacji czekają nauczyciele,
- w jednym momencie na jednej stacji może przebywać jeden zespół,
- musicie wylosować numer stacji, od której Wasza drużyna rozpocznie grę,
- na mecie pokażecie karty z zebranymi stemplami, otrzymacie karty podsumowujące i niespodziankę.

Po wylosowaniu pierwszej stacji uczestnicy w grupach rozeszli się i rozpoczęli wykonywanie zadań. Po zakończeniu zadania i otrzymaniu stempla potwierdzającego wykonanie przechodzili do kolejnej wolnej stacji. Poniżej prezentujemy zestawy zadań realizowane na poszczególnych stacjach zadaniowych.

Zadania

Stacja 1: Przedstawianie się

Zadaniem drużyn jest przeprowadzenie dialogów zawierających określony materiał językowy wprowadzony przez koordynatora stacji.

Poziom trudności +

Dzień dobry, Do widzenia, Cześć, Jak masz na imię? Mam na imię..., A ty jak masz na imię? Mam na imię..., Ile masz lat? Mam... lat.

Poziom trudności ++

On/Ona ma na imię... Moja mama/mój tata/mój brat/moja siostra ma na imię...

Rezultat zadania: nabycie umiejętności przedstawiania się, używanie zwrotów powitalnych i pożegnalnych zgodnie z polską normą grzecznościową.

Stacja 2: Sport

Zadaniem uczestników jest autoprezentacja w zakresie ulubionych aktywności fizycznych z wykorzystaniem materiałów graficznych (plansza z symbolami dyscyplin sportowych).

Poziom trudności +

Polskie dzieci przygotowywały pozostałych uczestników do opowiadania o ulubionych aktywnościach sportowych: *Lubię grać w..., Trenuję...*

Poziom trudności ++

Każdy zawodnik wskazywał na planszy (miał ją nauczyciel) dyscyplinę sportową, którą *najbardziej lubi/trenuje/*

interesuje się. Pozostali członkowie drużyny komentowali, np. *Iza lubi pływać*. W tej wersji następowało również rozszerzanie słownictwa. Jeśli ktoś lubił tańczyć, to nauczyciel pytał: *Jaki taniec? Hip hop, balet czy współczesny?* Zadanie to cieszyło się dużym zainteresowaniem wśród młodzieży lubiącej sport – zawodnicy dopytywali o słownictwo, chcieli się dowiedzieć, jak dokładnie opowiedzieć o tym, co ich pasjonuje.

Rezultat zadania: nabycie umiejętności opowiedzenia o ulubionych aktywnościach fizycznych i zainteresowaniach sportowych.

Stacja 3: Okolica

Zadaniem drużyn jest stworzenie łańcucha złożonego z 10 wyrazów.

Poziom trudności +

Zadanie polegało na stworzeniu łańcucha wyrazów złożonego maksymalnie z 10 słów opisujących przestrzeń, w której gra była realizowana (*drzewo, słońce, jezioro* itd.). Zaliczenie stacji odbywało się poprzez powtórzenie łańcucha przez kolejne osoby wchodzące w skład drużyny: *drzewo/drzewo, słońce/drzewo, słońce, jezioro* itd. Na końcu koordynatorka stacji stawiała pytania sprawdzające zapamiętane słownictwo i ich rozumienie: *Co to jest? Na czym stoimy?* W doborze słów do łańcucha kluczową rolę odgrywały dzieci polskie, które podpowiadały kolejne wyrazy. Osoby polskojęzyczne zostały celowo rozdzielone (jedna osoba na początku, druga na końcu), żeby wspierać proces tworzenia łańcucha.

Poziom trudności ++

Stopień trudności dla polskich dzieci można było zwiększyć i poprosić je o wypowiedzenie łańcucha od końca.

Rezultat zadania: umiejętność opisu najbliższego otoczenia.

Stacja 4: Mapa

Zadaniem uczestników jest odpowiedź na pytanie o miejsce zamieszkania i/lub planowane podróże.

Poziom trudności +

Nauczycielka dysponowała kolorową mapą Europy. Dzieci z Ukrainy i Białorusi odpowiadały na pytanie *Gdzie mieszkasz?*, jednocześnie wskazując miejsce na mapie.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kontekstowe wprowadzanie wyrażen grzecznościowych, np. *proszę czy dziękuję* przy okazji podawania wskaźnika do mapy i przekazywania poleceń oraz *dzień dobry, do widzenia i cześć* podczas przechodzenia od stacji do stacji.

Poziom trudności ++

Każdy uczestnik dodatkowo rozwijał zdanie *Chciałbym kiedyś pojechać do...* Zaliczenie polegało na opowiadaniu

o innej osobie: *Adam mieszka w Poznaniu i chciałby pojechać do Lizbony*.

Rezultat zadania: prezentacja miejsca zamieszkania i/lub fascynacji podróźniczych – własnych i pozostałych osób (element pogłębiający integrację).

Stacja 5: Zawody

Uczestnicy uczą się odpowiedzi na pytanie: *Kim chciałbyś /chciałabyś zostać w przyszłości?*

To ćwiczenie rozpoczęło się od symulacji: uczestnicy, siedząc w kręgu, zamykali oczy i przez chwilę wyobrażali sobie kim będą za 20 lat. Dopiero po otwarciu oczu rozpoczęli rozmowę w grupie.

Zaliczenie polegało na opowiadaniu o koledze/koleżance, np. *Marta chciałaby zostać nauczycielką*. W zależności od poziomu znajomości języka dzieci mówiły, pokazywały lub rysowały swój wymarzony zawód.

Rezultat zadania: umiejętność opowiedzenia o planach zawodowych – własnych i pozostałych osób (element pogłębiający integrację).

Meta

Uczestnicy po wykonaniu wszystkich zadań docierają na metę. Tam, w oczekiwaniu na pozostałe grupy, mają czas, żeby uzupełnić „karty podsumowujące”, utrwalające poznane słownictwo. Karta była jedynym materiałem pisemnym, który uczestnicy zatrzymali po warsztacie. Tutaj również istotna była rola polskich rówieśników, którzy pomagali pisać swoim kolegom i koleżankom nieznanym języka polskiego.

KARTA PODSUMOWUJĄCA

Jak masz na imię?	Ile masz lat?	Gdzie mieszkasz?
Kim chciałbyś/chciałabyś zostać?	W co lubisz grać?	Czy umiesz jeździć na rowerze?
Dokąd chciałbyś/chciałabyś pojechać?	Czy lubisz pływać?	Jakie znasz języki?

Na mecie zostały przeprowadzone konkurencje sportowe, między innymi przeskakiwanie przez przeszkody czy bieganie na czas, oraz zabawy (pląsy) z wykorzystaniem zwrotów w języku polskim. Spośród piosenek szczególnie spodobała się dzieciom zabawa ze śpiewem: „Głowa, ramiona, kolana, pięty...” oraz „Płyną łodzie z bananami”.

Co się udało, a co warto poprawić i dlaczego?

Z obserwacji poczynionych przez osoby koordynujące warsztaty wynikają następujące wnioski:

- Forma nauki języka polskiego jako obcego poprzez zabawę w terenie sprawiła radość wszystkim – zarówno uczestnikom, jak i osobom prowadzącym.
- Włączenie Polaków do pracy w grupach wpłynęło na integrację wszystkich uczestników.
- Osoby prowadzące stację nr 3 (Okolica) zwróciły uwagę na wyraźny przyrost wiedzy językowej podczas tego zadania.
- Stacja nr 2 (Sport) rozwijała słownictwo osób zainteresowanych konkretną dziedziną sportu. Jest to dowód na to, że kryterium użyteczności leksyki powinno być nadrzędne w procesie doboru materiału językowego.
- Warto zaplanować gry i zabawy utrwalające. W pierwszej części zostało trochę czasu, który zagospodarowano poprzez zorganizowanie konkurencji polegających na powtórzeniu wyrazów i zwrotów wykorzystanych podczas gry.
- Kompetencje osób prowadzących miały wpływ na rozwijanie zadań na poszczególnych stacjach. Konsultantka specjalizująca się w pracy z nauczycielami wychowania fizycznego rozwijała terminologię sportową, polonistka z wieloletnim doświadczeniem omawiała różnice fonetyczne pomiędzy językami słowiańskimi, zainicjowała ćwiczenia logopedyczne (gimnastyka dla języka) oraz rozmowę o akcentach – wyklaskiwanie lub wytupywanie położenia akcentu w wyrazie.
- Wartością dodaną dla polskich uczestników było wprowadzanie elementów z innych języków. Celem tego działania było m.in. podkreślenie kompetencji osób z Białorusi i Ukrainy, które często znają dwa języki.
- Trudny okazał się podział na grupy. Dzieci znające się wcześniej nie chciały się rozdzielać. Prowadzący, planując przeprowadzenie gry tego typu, powinni wybrać pomiędzy próbą integracji całej grupy a komfortem i poczuciem bezpieczeństwa uczestników.

Opisane warsztaty były bardzo udane, gdyż dzieci bardzo chętnie włączały się do gry. Podczas wykonywania zadań okazywały radość i zaangażowanie. Cele zajęć zostały osiągnięte: dokonał się proces integracji, nastąpił przyrost umiejętności językowych, a polskie dzieci z sukcesem weszły w niełatwą rolę mentorów językowych.

Cel niniejszego artykułu to nie tylko zadośćuczynienie kronikarskiemu obowiązкови. Chcemy zwrócić uwagę na to, jak wiele pozornie nieistotnych elementów determinuje dobór metod, form i treści nauczania. Uwzględniając je na etapie planowania procesu dydaktycznego, można zwiększyć skuteczność działań edukacyjnych, nawet jeśli mają one trwać tylko 90 minut.

BIBLIOGRAFIA

- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Janowska, I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ratajczak, P. (2019), *Dla rodaków. Gościliśmy Polaków z Białorusi oraz Ukrainy*, „Monitor Wielkopolski. Magazyn samorządowy”, nr 7(218), r. XIX.

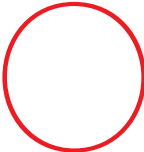
DR IZABELA CZERNIEJEWSKA Specjalista ds. uczniów imigrantów w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, interesuje się tematyką migracji, wielokulturowości i edukacji wielokulturowej, szczególnie powiązań edukacji z migracjami. Autorka książki *Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce* (2013).

JULIA KARCZEWSKA Polonistka, glottodydaktyk polonistyczny. Prowadzi kursy języka polskiego dla cudzoziemców w Migrant Info Point w Poznaniu. Uczy języka polskiego i języka polskiego jako obcego/drugiego w poznańskich szkołach. Pełni funkcję doradcy metodycznego nauczycieli języka polskiego jako obcego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu.

Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny

TOMASZ MOŹDZIERZ

Czytanie jest umiejętnością nieodzowną dla wszystkich użytkowników języka. Nie każdy jest jednak sprawnym czytelnikiem, nie każdy bowiem swobodnie podąża za treścią przekazu, nie skupiając się w trakcie lektury na każdym słowie z osobna. Jednym z czynników decydujących o płynności czytania jest tempo, w jakim odkodowywane są zawarte w tekście informacje. Im czytelnik bieglejszy, tym jest ono szybsze.

panowanie języka (pierwszego, drugiego, obcego czy odziedziczonego) nierozdzielnie łączy się z rozwijaniem przez użytkowników umiejętności podejmowania rozmaitych działań językowych: produktywnych, receptywnych, mediacyjnych, interakcyjnych. Postęp w uczeniu się widać zaś najlepiej w ich stale rosnących możliwościach realizacji tych działań, w stosowaniu przez nich odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego/zadaniowego strategii komunikacyjnych (zob. ESOKJ 2003: 66).

Waga sprawności czytania

Niniejszy tekst poświęcono sprawności czytania, gdyż jak pisze Grabe (2009: 5): „członkowie współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. A choć sprawne czytanie nikomu nie gwarantuje sukcesu, to jego osiągnięcie bez biegłego opanowania tej umiejętności jest zdecydowanie trudniejsze” (tłum. własne – T.M.). Płynna lektura wpływa też na motywację czytelników, jeśli bowiem proces zachodzi szybko i bezproblemowo, jest chętniej podejmowany. Jeśli zaś jest mozolny, powoduje zniechęcenie, zmęczenie, a niekiedy nawet frustrację.

Sprawność czytania nie jest dostępna w badaniach bezpośrednich i o stopniu jej rozwoju można wnioskować jedynie na podstawie tego, jak została wykorzystana w poszczególnych aktach czytania (Chodkiewicz 1986: 35). Tempo czytania natomiast, czyli szybkość, z jaką przetwarzane są zakodowane w tekście dane językowe, jest procesem wymiernym.

W artykule¹ przedstawiono wyniki badania, którego celem był porównanie tempa czytania rodzimych użytkowników polszczyzny oraz uczących się jej cudzoziemców na poziomie zaawansowanym. Glottodydaktyka polonistyczna dotychczas nie dysponuje w tej kwestii żadnymi danymi. Ich brak powoduje, że najczęściej wykorzystuje się ustalenia dla języka angielskiego poczynione przez Carvera (1992),

1 Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Anny Seretny, prof. UJ.

z których wynika, że sprawny, dorosły użytkownik przetwarza (czyli czyta ze zrozumieniem) około 200–300 słów na minutę. Opisane w niniejszym tekście badanie, jest więc ostrożną próbą weryfikacji tych danych na gruncie polszczyzny w wymiarze (glotto)dydaktycznym, czyli zarówno w odniesieniu do języka polskiego jako rodzimego, jak i obcego.

Czytanie – proces, produkt, tempo

Pismo, a więc również czytanie, towarzyszy naszemu gatunkowi od co najmniej 5 tysięcy lat i na stałe zmieniło ludzkie mózgi, które przez to postrzegają świat linearnie (Wolf i in. 2005: 440; Harari 2019: 149). Umożliwiło to ludziom magazynowanie wiedzy w sposób dalece przekraczający możliwości pamięci. Historie, opowiadania, mity, dokumenty, fakty i badania mogły być tworzone, gromadzone i wykorzystywane lata po śmierci ich autorów. Wynalezienie druku znacząco przyspieszyło proces kopiowania tekstów i rozszerzyło dostęp do słowa pisanego dla osób spoza elit społecznych. Z czasem alfabetyzacja powszechniała – dziś ludzie niepiśmienni stanowią niewielki odsetek mieszkańców Ziemi. W ostatnich dekadach wynalazkiem na skalę podobną do druku wydaje się internet, który wręcz osacza tekstami, choć linearność przekazu nie jest w nim oczywista.

Odbiór zakodowanych za pomocą znaków informacji staje się możliwy dzięki opanowaniu umiejętności czytania, czyli, według psycholingwistów, umiejętności wiązania „reprezentacji przechowywanych w jednym systemie (reprezentacji umysłowej słowa mówionego) z reprezentacją przechowywaną w innym systemie (reprezentacji umysłowej słowa pisanego)” (Wolf i in. 2005: 448). W badaniach rozróżnia się dwa podejścia do czytania, tj. do produktu i procesu (Chodkiewicz 1986: 35, Alderson 2000: 4). Wynik na teście rozumienia to niewątpliwie **produkt** aktu celowego (zob. Corder 1973: 116–121, za: Chodkiewicz 1986: 41; Williams 1984: 4, za: Chodkiewicz 1986: 24), natomiast tempo przetwarzania tekstu to szybkość tego **procesu**. Aby mógł on zajść, niezbędne jest spełnienie wielu wymagań: czytelnik musi umieć rozpoznać znaki, struktury leksykalno-gramatyczne i niesione przez nie znaczenia, musi też dokonać ich interpretacji, posiłkując się doświadczeniami i wiedzą o świecie. Czynnikiem wpływającym na jego efektywność są warunki zewnętrzne (temperatura, oświetlenie, poziom hałasu), trudność tekstu (Liu, Nation 1985; Laufer 1989; Seretny 2016), wiedza deklaratywna, metajęzykowa i metakognitywna czytelnika (Nutall 1996: 1–19; Alderson 2000: 41) oraz najważniejszy z nich, czyli motywacja do czytania (Alderson 2000: 44; Grabe 2009: 181–183; Charzyńska 2015).

Dwa klasyczne modele przetwarzania tekstu znane są jako *dół-góra* oraz *góra-dół*. By je zrozumieć, trzeba założyć, że „góra” symbolizuje nasz umysł, a „dół” to tekst. Pierwszy z wymienionych modeli sugeruje więc, że czytanie to proces odkodowywania tekstu, słowo po słowie, który prowadzi do odczytania znaczenia. W opozycji do niego stoi drugi, *góra-dół*. Zakłada on w czytaniu znacznie większy udział wiedzy o świecie, kontekstu i celowości działań czytelniczych. Czytelnik nie jest tu „przetwarzającą słowa maszyną”, lecz wchodzi z tekstem w aktywną interakcję, ma wobec niego określone oczekiwania, dysponuje też strategiami, które umożliwiają ich spełnienie (Alderson 2000: 15; Grabe 2009: 89). Większość badaczy obecnie jest zgodna co do tego, że procesy *dół-góra* oraz *góra-dół* współwystępują i wzajemnie się dopełniają. Łącząc te dwa konstrukty, tworzy się kolejne modele czytania i/lub listy operacji specyficznych/inherentnych dla samego procesu (Davis 1968; Munby 1978, za: Alderson: 2000: 10; Just, Carpenter 1992; Grabe 1999).

Zdaniem Aldersona (2000: 19), sprawny czytelnik przetwarza tekst słowo po słowie, automatycznie odszyfrując jego znaczenie, gdy zaś zachodzi taka potrzeba, odwołuje się do kontekstu, dostosowuje swoje strategie w celu lepszego rozumienia treści lub snuje nad wypowiedzią refleksję krytyczną. Mniej wprawny częściej musi kompensować swoją słabą znajomość systemu i mniej wykształcone procesy *dół-góra* odwoływaniem się do wiedzy i posiłkowaniem się procesami wyższego rzędu, co nieuchronnie spowalnia czytanie, im częstsze bowiem i mniej zautomatyzowane są fiksacje (zatrzymania ruchu gałek ocznych na tekście w trakcie czytania), tym mniej płynny jest proces (Alderson 2000: 18; Grabe 2009: 14). Czynnikiem, który odróżnia dobrego czytelnika od słabego, jest też umiejętność dostosowywanie strategii czytania do celu, w jakim sięga on po tekst. Jak pisze Grabe (2009: 220), „czytelnik strategiczny to taki, który automatycznie i rutynowo wykorzystuje kombinacje efektywnych i odpowiednich strategii, zależnie od celów, zadań i umiejętności przetwarzania danych. Jest on również świadomy efektywności swojego rozumienia w kontekście celu czytania i wykorzystuje zestaw strategii odpowiedni do wzmocnienia tego rozumienia zależnie od stopnia trudności tekstu” (tłum. własne – T.M.).

Wiedząc, jakich operacji musi dokonać czytelnik i znając procesy zachodzące w trakcie odkodowywania znaczenia, można zastanowić się nad celowością lektury i zakładanymi korzyściami z niej, nad tym, jak bardzo szczegółowo czytelnik musi/chce analizować treść. Tradycyjnie rozróżnia się trzy rodzaje rozumienia: globalne, selektywne i szczegółowe (Chodkiewicz 1986: 132–133; Seretny, Lipińska 2005: 194; Komorowska 2009: 191).

TABELA 1. Relacje między rodzajami czytania a procesami w nich zachodzącymi (zależnymi od celu) z uwzględnieniem tempa czytania

POZIOM CZYTANIA	RODZAJE CZYTANIA	GŁÓWNY CEL DANEGO RODZAJU CZYTANIA	NAJWAŻNIEJSZY CZYNNIK DANEGO RODZAJU CZYTANIA
5	SCANNING	znalezienie najważniejszych słów	dostęp leksykalny
4	SKIMMING	znalezienie nośników treści	dekodowanie znaczeń
3	RAUDING	zrozumienie pełnej myśli każdego zdania tekstu	integrowanie znaczeń między zdaniami
2	LEARNING	zдание testu rozumienia	zapamiętywanie treści
1	MEMORIZING	przywołanie tekstu, w wypowiedzi pisemnej lub ustnej	odtworzenie szczegółów

*ang. wpm – words per minute.

(oprac. własne na podst. Carver, 1992: 87)

W kontekście niniejszych rozważań bardziej użyteczna okazuje się jednak propozycja Carvera (1992). Badacz ten wyróżnił pięć rodzajów rozumienia i skorelował je z tempem czytania mierzonym w słowach na minutę (zob. tabela 1), a za punkt odniesienia przyjął tzw. *rauding*, czyli płynną lekturę tekstu przy pełnym rozumieniu treści.

Czytanie w języku rodzimym a czytanie w języku obcym

Choć sam mechanizm pozostaje ten sam, czytanie w języku rodzimym (J1) różni się od czytania w języku obcym (J2) zazwyczaj poziomem wykonania (tj. interesującym nas tempem i stopniem/głębokością rozumienia), co wynika, m.in., z rozmiarów inputu, z jakim mamy kontakt w J1 i w J2, z jego jakości i zróżnicowania.

[C]zytanie przez godzinę dziennie w J1 (włączając w to magazyny, ulotki, źródła internetowe, e-maile, napisy w telewizji, opakowania płatków śniadaniowych itp.) wystawi użytkownika J1 na 3–4 miliony słów rocznie (zakładając, że tempo czytania wynosi 200 słów na minutę x 365 dni w roku). Bardzo trudno byłoby próbować bronić tezy, że uczący się J2 mogą choćby zbliżyć się do takiej liczby, podczas gdy czytelnicy w J1 łatwo ją osiągają, ucząc się na poziomie akademickim.

(Grabe 2009: 134; tłum. własne – T.M.)

Nieporównywalnie większa ilość „kontaktowych danych językowych” w J1 sprawia, że podstawowe procesy

przetwarzania (*dół-góra*) zachodzą w nim niemal bezwiednie. Tymczasem w J2, póki nie osiągniemy wysokiego poziomu zaawansowania (nie zautomatyzujemy jego użycia), skupiamy się głównie na operacjach zachodzących na płaszczyźnie formy. Zasoby słownika w J2 są też dużo uboższe niż w J1, a opanowywanie nowych wyrazów, na co zwracają uwagę Kroll i Tokowicz (2005), początkowo opiera się na tworzeniu związków J1-J2, co znacząco spowalnia tempo ich rozpoznawania². Wydajność procesów *dół-góra* jest także mniejsza, gdy J2 operuje innym kodem graficznym czy sposobem organizacji tekstu³. Czytanie w J2 wymaga wreszcie przyjęcia zawartego w tekstach językowego obrazu świata. Spojrzenie na nie jedynie przez pryzmat tłumaczeń dosłownych, odiera je z ich socjolingwistycznej i kulturowej zawartości⁴. Proces transferu umiejętności czytelniczych z J1 do J2 jest możliwy, ale nie zachodzi automatycznie. Alderson (2000: 23), autor *threshold hypothesis*, twierdzi, że takie przeniesienie może istnieć dopiero wówczas, gdy nasze kompetencje językowe w J2 przekroczą pewien próg, ale nie definiuje jego „wysokości”. Podobnie myśli Grabe (2009: 146–148), zastrzegając przy tym, że dokładne określenie warunków niezbędnych do przekroczenia tego progu jest niekiedy wręcz niemożliwe ze względu na wielość wchodzących w grę czynników.

W J2 czytamy zatem mniej sprawnie, czyli wolniej (Segalowitz 1991, za: Alderson 2000: 58), a najważniejszym czynnikiem jest tu słabsza automatyzacja procesów niższego rzędu. Dostęp do zmagazynowanych znaczeń nie jest tak płynny jak w J1, co z kolei wymaga wykorzystania

2 Użytkownicy J2 zazwyczaj mają też uboższą niż rodzimi użytkownicy znaczeniową reprezentację słów (Perfetti 2002, 2007, za: Grabe 2009: 133), gdyż płytsza jest ich semantyzacja.

3 Badania wykazały, że Polacy czytają wolniej, gdy tekst ułożony jest pionowo (Włodek-Chronowska 1985, za: Sochacka 2004: 133). Zatem o ile wolniej czytają teksty japońskie, gdy i sposób organizacji tekstu i sam system graficzny są tak odległe od polskiego.

4 Kiedy Polak coś ocenia, może powiedzieć np. *To jest niezłe* lub *To nie jest złe*. Dla obcokrajowca różnica jest niewielka. W rzeczywistości jednak są to dwa różne komunikaty: pierwszy jest zazwyczaj komplementem, drugi brzmi jedynie neutralnie. Trzeba więc wiedzieć, jakie znaczenie przypisują rodzimi użytkownicy pozornie identycznym strukturom językowym, a to wymaga wprawy i obycia z językiem, czego uczącym się zazwyczaj brakuje.

dotatkowej energii, którą w przypadku J1 można spożytkować na procesy wyższego rzędu: na wbudowywanie nowych informacji w obszar uprzednio zdobytej wiedzy, analizowanie tekstu itp.

Badanie tempa czytania

W polskiej literaturze przedmiotu dotyczącej czytania mało uwagi poświęca się zagadnieniu jego tempa, przyjmując wspomniane wcześniej ustalenia Carvera (1992). Ponieważ wartości dla języka polskiego jako rodzimego nie są znane, ich wstępne określenie stało się głównym celem przeprowadzonego badania. Nie mniej istotne było też porównanie szybkości czytania Polaków oraz zaawansowanych obcokrajowców poznających nasz język (poziomy C1 oraz C2). Podstawowe pytania badawcze były więc następujące:

1. Jak szybko czytają rodzimi użytkownicy polszczyzny?
2. Jak szybko czytają uczący się na poziomie zaawansowanym?
3. Czy jest różnica – a jeśli tak, to jaka – w tempie czytania między Polakami a obcokrajowcami zaawansowanymi w polszczyźnie?

W trakcie prowadzenia badania sformułowano także szereg bardziej szczegółowych pytań, a mianowicie:

- Jaki jest przeciętny czas lektury rodzimych użytkowników polszczyzny, gdy celem jest „normalne” czytanie, czyli zrozumienie i możliwość przekazania treści tekstu (mediacji językowej)?
- Jaki jest poziom rozumienia tekstu przy osiągniętym tempie czytania?
- Jaki jest przeciętny czas czytania obcokrajowców na wysokim poziomie zaawansowania językowego (grupy C1 i C2)?
- Jaki średni wynik uzyskują obcokrajowcy z testu rozumienia?
- Która grupa przeczyta tekst szybciej?
- Która grupa uzyska lepszy średni wynik testu rozumienia?
- W której grupie jest lepszy stosunek wyniku testu rozumienia do czasu poświęconego na czytanie tekstu?
- Czy przeciętny wynik Polaków będzie zbliżony do wyników Carvera, tj. czy będzie określał tempo czytania na poziomie 200–300 słów na minutę?

Badanie tempa czytania, które przeprowadzono

w grupie rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny, składało się z dwóch etapów – pierwszym była lektura tekstu na czas, drugim – wypełnienie liczącego trzy zadania sprawdzającego rozumienie globalne i selektywne (najbardziej użyteczne w życiu codziennym), z którego można było uzyskać maksymalnie 12 punktów. W badaniu wykorzystany został tekst *Jak odróżnić naukę od pseudonauki*⁵. Został on uprzednio pozbawiony zbyt trudnych słów i konstrukcji gramatycznych. Jego uproszczona wersja miała poziom 3/7 według aplikacji jasnopis.pl, jej indeks FOG wyniósł zaś 8.39 (zob. tabela 2 i 3).

TABELA 2. Stopień trudności tekstu na podstawie jasnopis.pl

STOPIEŃ TRUDNOŚCI	OKREŚLENIE STOPNIA TRUDNOŚCI
1	dziecinnie łatwy
2	bardzo łatwy
3	łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka
4	nieco trudniejszy
5	trudniejszy
6	trudny dla przeciętnego Polaka
7	skomplikowany, fachowy

(oprac. własne na podst. jasnopis.pl)

TABELA 3. Wskaźnik czytelności FOG dla języka angielskiego

WSKAŹNIK FOG	LICZBA LAT EDUKACJI
6	6 klas szkoły podstawowej
6–8	6–8 klas szkoły podstawowej
10	poziom liceum
11	poziom liceum
14	studia licencjackie
15–20	studia magisterskie
powyżej 20	studia doktoranckie
powyżej 30	?

(oprac. własne na podst. Seretny 2006)

Po edycji tekst liczył 590 słów. W toku rozważań zauważono jednak, że miara „słowa na minutę” nie wydaje się odpowiednia, gdyż wyraz wyrazowi nie jest równy zarówno co do stopnia trudności⁶, jak i co do długości⁷. W związku z tym jednostką pomiaru szybkości czytania

5 Opublikowany 30.07.2014 r. na stronie spidersweb.pl.

6 W angielskim na przykład przeciętne słowo ma dwie sylaby, trudne trzy bądź więcej, w polskim natomiast przeciętne liczy 2–3 sylaby, a trudne powyżej czterech. Czas przetwarzania wyrazów łatwych i trudnych jest inny (zob. Seretny 2016).

7 Przymiotnik *inteligentny* ma pięć sylab, więc tyle, ile przykładowe zdanie liczące trzy wyrazy: *Pies sobie szczeka*.

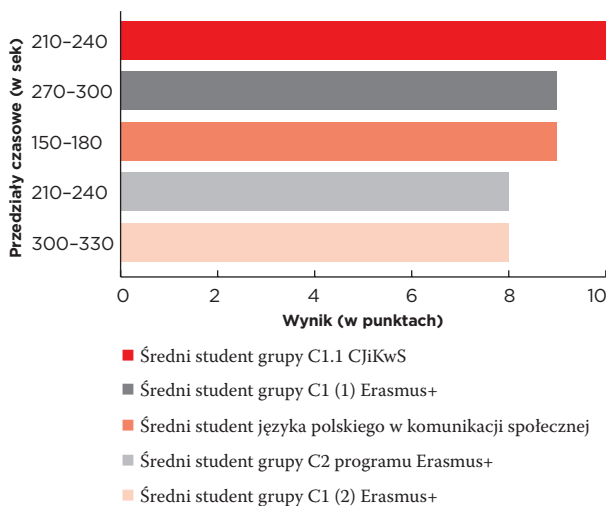
TABELA 4. Wyniki testów czytania średnich studentów w każdej z grup

NUMER	STUDENT	CZAS	SZYBKOŚĆ CZYTANIA (SNS)	PUNKTY	RANKING SZYBKOŚCI	RANKING ROZUMIENIA
1	średni student grupy rodzimych użytkowników	160,611	8	9	1	2
2	średni student grupy C2 programu Erasmus+	230,913	6	8	2	3
3	średni student grupy C1 (1) programu Erasmus+	282,826	5	9	4	2
4	średni student grupy C1 (2) programu Erasmus+	312,855	4	8	5	3
5	średni student grupy C1.1 CJiKPwŚ	238,036	5	10	3	1

(oprac. własne)

w niniejszym badaniu stały się nie słowa na minutę, ale sylaby na sekundę (sns)⁸. Tekst wykorzystany w badaniach liczył zatem 1258 sylab. Na potrzeby badań stworzony też został koncept **średniego studenta**. Średni student reprezentuje matematyczną średnią osiągniętego w grupie czasu czytania i punktów uzyskanych na teście, dzięki czemu można odpowiednio porównywać dane i obserwować zachodzące prawidłowości.

WYKRES 1. Szybkość czytania średnich studentów każdej z badanych grup



(oprac. własne)

W badaniu wzięło udział pięć grup:

- rodzimi użytkownicy języka polskiego, studenci pierwszego roku kierunku *Język polski w komunikacji społecznej* Uniwersytetu Jagiellońskiego (16 osób),
- studenci kursu języka polskiego jako obcego

w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ (dalej: CJiKPwŚ) na poziomie C.1.1 (8 osób),

- studenci kursu języka polskiego jako obcego programu Erasmus+ na poziomie C1 na końcu semestru nauki (grupa pilotażowa, 9 osób),
- inni studenci programu Erasmus+ na poziomie C1 na początku semestru (8 osób),
- studenci programu Erasmus+ na poziomie C2 na początku semestru nauki (4 osoby).

Badane grupy były niewielkie, próba stanowi więc jedynie zaczątek badań nad problematyką tempa czytania. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w formie tabeli oraz wykresu (zob. wykres 1, tabela 4).

Jak widać, wszystkie grupy osiągnęły podobne wyniki na teście rozumienia (8–10 pkt, tj. 67–83 proc.), czynnikiem różnicującym okazała się natomiast szybkość wykonania zadania.

W tabeli 4. zostały zaprezentowane dwa rankingi – rozumienia i szybkości, z których wynika, że te dwa zjawiska nie są skorelowane. Na wykresie 1. widać wyraźną przewagę grupy rodzimych użytkowników: uzyskując podobny średni poziom rozumienia, ukończyli czytanie o około minutę szybciej od nawet najbardziej zaawansowanych uczących się polszczyzny. Warto odnotowania jest tendencja wzrostowa, którą widać na przykładzie grup programu Erasmus+: gdy rosną kompetencje językowe, rośnie też tempo czytania. Grupa C1 na początku semestru wykonała zadanie najwolniej, grupa C2 najszybciej, choć wolniej od rodzimych użytkowników języka. Grupa C1 badana na koniec semestru zajmuje miejsce pośrodku. Grupa C1.1 studentów CJiKPwŚ osiągnęła najwyższy poziom rozumienia, plasując się w tym samym przedziale szybkości co grupa C2 programu Erasmus+. Tak wysoki wynik może być skutkiem dużej liczby zajęć językowych, a co za tym idzie – większej

8 W tym wypadku wartości Carvera wynosiłyby między 400 a 600 sylab na minutę (200-300*2), czyli ok. 7–10 sns.

ekspozycji na język pisany, przy niekoniecznie wyższych ogólnych kompetencjach językowych.

Rezultaty badania potwierdziły, że nierodzeni biegli użytkownicy polszczyzny czytają wolniej niż rodzimi. Udało się również uzyskać odpowiedzi na pozostałe pytania. Proces czytania tekstu zawierającego 1258 sylab zabrał grupie rodzimej średnio 20 minut i 20 sekund, co oznacza, że prędkość czytania w ich przypadku wynosiła około 8 sns, co jest równe tempu czytania w przedziale od 160 do 240 wyrazów na minutę. Grupa C1 programu Erasmus+ badana na początku semestru czytała ze średnią prędkością 4 sns, czyli około 80–120 słów na minutę; grupy: C1 programu Erasmus+ badana na końcu semestru oraz C1.1. z CJKPwŚ czytały ze średnią prędkością 5 sns, czyli około 100–150 słów na minutę, a grupa C2 programu Erasmus+ badana na początku semestru czytała ze średnią prędkością 6 sns, czyli ok. 120–180 słów na minutę. Oznacza to, że zaawansowani cudzoziemcy czytali około 1,5–2 razy wolniej od Polaków (por. Taguchi i Gorsuch 2002).

Podsumowanie

Badania są z naukowego punktu widzenia relewantne, jeśli przyczyniają się do wytworzenia nowej lub weryfikacji pozyskanej wcześniej wiedzy naukowej oraz gdy przyczyniają się do naukowego poznania przedmiotu. Dzięki opisanej tu próbie udało się wstępnie potwierdzić ustalenia Carvera (1992) na przykładzie polszczyzny. Badane grupy nie były jednak reprezentatywne. By wyniki można była ekstrapolować na szerszą populację, konieczne jest przetestowanie większej liczby rodzimych użytkowników języka polskiego (z uwzględnieniem rozróżnienia według płci, wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania) oraz obcokrajowców (z powyższymi rozróżnieniami, jak również według narodowości). Zagadnienie to jest warte poznania, chociażby dlatego, że rodzimy użytkownik języka jest stawiany często za wzór dla uczących się, dobrze więc byłoby dysponować mierzalnymi danymi dotyczącymi tempa czytania w języku polskim.

Niezwykle interesującą kwestią byłoby też przebadanie uczących się mniej biegłych językowo. Wymagałoby to z pewnością innego rodzaju adaptacji wykorzystywanych tekstów, pozwoliłoby jednak zaobserwować, jak zmienia się tempo czytania wraz z rozwojem kompetencji językowych. Dane takie mogłyby być pomocne np. przy tworzeniu konspektów lekcji czy egzaminów, gdyż byłoby wiadomo, jakiego tempa pracy od uczniów na danym etapie zaawansowania językowego należy oczekiwać. Dla uczących się wyniki takich badań stanowiłyby zaś swego rodzaju wyznaczniki, umożliwiające kontrolowanie samorozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Broda, B., Ogrodniczuk, M., Nitoń, B., Gruszczyński, W. (2014), *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*, [w]: N. Calzolari i in. (red.), *9th International Conference on Language Resources and Evaluation*, Reykjavik: ELRA. s. 573–580.
- Carver, R.P. (1992), *Reading rate: Theory, research and practical implications*, „Journal of Reading”, nr 36, s. 84–95.
- Charzyńska, E., Dębowski, Ł. (2015), *Empirical verification of the Polish formula of text difficulty*, „Cognitive Studies”, nr 15, s. 125–132.
- Charzyńska, E. (2015), *Text topic interest, the willingness to read and the level of reading comprehension among adults – the role of gender and education level*, „The New Educational Review”, vol. 39, nr 1, s. 84–95.
- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Chodkiewicz, H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chodkiewicz, H. (2016), *Stuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 111–120.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davis, F. (1968), *Research in Comprehension in Reading*, „Reading Research Quarterly”, vol. 3, nr 4, s. 499–545.
- Dębowski, Ł., Nitoń, B., Broda B., Charzyńska, E. (2015), *Jasnopis – A Program to Compute Readability of Texts in Polish Based on Psycholinguistic Research*, [w:] B. Sharp, W. Lubaszewski, R. Delmonte (red.), *Natural Language Processing and Cognitive Science*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, s. 51–63.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Grabe, W. (1999), *Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment*, [w:] M. Chalhoub-Deville (red.), *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 11–48.
- Grabe, W. (2004), *Research on Teaching Reading*, „Annual Review of Applied Linguistic”, nr 24, s. 44–69.
- Grabe, W. (2009), *Reading in a second language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruszczyński, W. i in. (2015), *Measuring Readability of Polish Texts*, [w:] Z. Vetulani, J. Mariani (red.), *Materiały konferencji LTC 2015 (7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics)*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie i Fundacja Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, s. 445–449.

- Gruszczyński, W., Broda, B., Nitoń, B., Ogrodniczuk, M. (2015), *W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia stopnia zrozumiałości*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 9–22.
- Gruszczyński, W., Ogrodniczuk, M. (red.) (2015), *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, Warszawa: Wydawnictwo ASPRA-JR.
- Harari, Y.N. (2019), *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Janicka, M. (2017), *Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–34.
- Just, M., Carpenter, P. (1987), *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Boston: Allyn and Bacon, s. 425–452.
- Just, M., Carpenter, P. (1992), *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*, „Psychological Review” vol. 99, nr 1, s. 122–149.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kroll, J.F., Tokowicz, N. (2005), *Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future*, [w:] J.F. Kroll, M.B. De Groot (red.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, New York: Oxford University Press, s. 531–553.
- Langhoff, D. (2010), *Wiązania leksykalne: strategie czytania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 111–120.
- Laufer, B. (1989), *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* [w:] C. Laurén, M. Nordman (red.), *Special language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 316–323.
- Lipińska, E., Seretny, A. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Liu, N., Nation, I.S.P. (1985), *Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context*, „RELC Journal”, vol. 16, nr 1, s. 33–42.
- Majkiewicz, A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 84–96.
- Nuttall, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a foreign language*, Oxford: Macmillan English Language Teaching.
- Seretny, A. (2006), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 2, s. 87–98.
- Seretny, A. (2013), *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (3), Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 208–220.
- Seretny, A. (2016), *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 17–25.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Sochacka, K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Taguchi, E. Gorsuch, G.J. (2002), *Transfer Effects on Repeated EFL Reading on Reading New Passages: A Preliminary Investigation*, *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, nr 1, s. 43–65.
- Weir, C.J. (2005), *Language Testing and Validation*, New York: Palgrave Macmillan.
- Wolf, M., Vellutino, F., Berko Gleason, J. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP, s. 439–469.

TOMASZ MOŹDIERZ Absolwent kierunku nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego na Uniwersytecie Jagiellońskim, a obecnie doktorant Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych w programie „językoznawstwo”. Początkujący glottodydaktyk polonistyczny, pasjonuje się językami obcymi i lingwistyką. Naukowo interesuje się sprawnością czytania, a przede wszystkim badaniem zagadnienia tempa i porównywania użytkowników rodzimych i nierodzimych na gruncie polszczyzny.

Przepisy oświatowe o języku polskim w systemie edukacji

Zamieszczamy tu wybrane fragmenty przepisów oświatowych dotyczących kształcenia uczniów z zagranicy. Do przytaczanych regulacji odwoływali się autorzy artykułów publikowanych w tym tomie.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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 Na podstawie art. 94a ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668 i 1010) zarządza się, co następuje:

§ 1. ROZPORZĄDZENIE OKREŚLA:

2) sposób dostosowania procesu kształcenia do potrzeb edukacyjnych osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także sposób organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, o których mowa odpowiednio w art. 94a ust. 4 i 4b–5 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

§ 17.

1. Dla uczniów przybywających z zagranicy, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki oraz wymagają dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb edukacyjnych, a także dostosowania formy organizacyjnej wspomagającej efektywność ich kształcenia, organ prowadzący publiczną szkołę może zorganizować oddział przygotowawczy w szkole, do której uczniowie ci uczęszczają.

2. Oddziału przygotowawczego nie organizuje się w publicznych szkołach artystycznych, publicznych szkołach specjalnych, publicznych szkołach sportowych, publicznych szkołach mistrzostwa sportowego i publicznych szkołach dla dorosłych.

3. Nauczanie w oddziale przygotowawczym jest prowadzone dla uczniów:

- 1) w wieku 7–10 lat – w zakresie klas I–III szkoły podstawowej;
- 2) w wieku 11–13 lat – w zakresie klas IV–VI szkoły podstawowej;
- 3) w wieku 14–16 lat – w zakresie klas I–III gimnazjum;
- 4) w wieku 17 i 18 lat – odpowiednio w zakresie klas I–III liceum ogólnokształcącego lub zasadniczej szkoły zawodowej albo klas I–IV technikum.

4. Do oddziału przygotowawczego może być zakwalifikowany uczeń, o którym mowa w ust. 1, który ma trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego lub zaburzenia w komunikacji językowej spowodowane w szczególności przez sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, w tym konflikty zbrojne, klęski żywiołowe lub inne kryzysy humanitarne spowodowane przez naturę lub człowieka.

5. Zajęcia edukacyjne w oddziale przygotowawczym prowadzą nauczyciele poszczególnych zajęć edukacyjnych, którzy mogą być wspomagani przez osobę władającą językiem kraju pochodzenia ucznia, o której mowa w art. 94a ust. 4a ustawy.

6. Nauczanie w oddziale przygotowawczym jest prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów.

7. Na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych w oddziale przygotowawczym przeznaczają się w szkolnym planie nauczania liczbę godzin: 1) w szkole podstawowej dla klas I–III – nie mniejszą niż 20 godzin tygodniowo; 2) w szkole podstawowej dla klas IV–VI – nie mniejszą niż 23 godziny tygodniowo; 3) w gimnazjum – nie mniejszą niż 25 godzin tygodniowo; 4) w szkole ponadgimnazjalnej – nie mniejszą niż 26 godzin tygodniowo.

8. W oddziale przygotowawczym w ramach tygodniowego wymiaru godzin, o którym mowa w ust. 7, prowadzi się naukę języka polskiego według programu nauczania opracowanego na podstawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla cudzoziemców, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 92 ust. 2 ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2016 r. poz. 930), w wymiarze 3 godzin tygodniowo.

9. Liczba uczniów w oddziale przygotowawczym nie może przekraczać 15 uczniów.

10. W przypadku przyjęcia w trakcie roku szkolnego do publicznej szkoły znacznej liczby uczniów, o których mowa w ust. 1, oddział przygotowawczy może być zorganizowany także w trakcie roku szkolnego.

11. Dyrektor publicznej szkoły, w której utworzono oddział przygotowawczy, powołuje zespół kwalifikujący uczniów, o których mowa w ust. 1, do tego oddziału. W skład zespołu wchodzi dwóch nauczycieli oraz pedagog lub psycholog.

12. Do oddziału przygotowawczego, na wniosek rodzica albo pełnoletniego ucznia, za zgodą organu prowadzącego publiczną szkołę, w której utworzono ten oddział, w ramach posiadanych środków, mogą uczęszczać uczniowie innej publicznej szkoły, jeżeli zostaną zakwalifikowani przez zespół, o którym mowa w ust. 11.

13. Nauka ucznia w oddziale przygotowawczym trwa do zakończenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w roku szkolnym, w którym uczeń został zakwalifikowany do tego oddziału. W zależności od postępów w nauce i potrzeb edukacyjnych ucznia okres nauki ucznia w oddziale przygotowawczym może zostać skrócony albo przedłużony nie więcej niż o jeden rok szkolny.

14. Decyzję o skróceniu albo przedłużeniu okresu nauki ucznia w oddziale przygotowawczym podejmuje rada pedagogiczna na wniosek uczących ucznia nauczycieli, pedagoga lub psychologa.

§ 18.

1. Dla uczniów przybywających z zagranicy, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego.

2. Dodatkowe zajęcia lekcyjne z języka polskiego są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze pozwalającym na opanowanie języka polskiego w stopniu umożliwiającym udział w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych, nie niższym niż 2 godziny tygodniowo.

3. Tygodniowy rozkład oraz wymiar godzin dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

§ 19.

1. Dla uczniów, o których mowa w § 18 ust. 1, w odniesieniu do których nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne z danego przedmiotu stwierdzi konieczność uzupełnienia różnic programowych z tego przedmiotu, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole dodatkowe zajęcia wyrównawcze w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z tego przedmiotu.

2. Dodatkowe zajęcia wyrównawcze są prowadzone indywidualnie lub w grupach w wymiarze jednej godziny tygodniowo.

3. Tygodniowy rozkład dodatkowych zajęć wyrównawczych ustala, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, dyrektor szkoły, w której są organizowane te zajęcia.

§ 20.

Łączny wymiar godzin zajęć lekcyjnych, o których mowa w § 18 ust. 2 i § 19 ust. 2, nie może być wyższy niż 5 godzin tygodniowo w odniesieniu do jednego ucznia.

Abstracts

EWA LIPÍŃSKA, ANNA SERETNY

Polish of E/I/Reemigrants

When people migrate not only does their life change but also the status, shape and content of their mother tongue (L1). Emigration causes that migrants' L1 undergoes modifications, suffers attrition or even loss. Reemigration fosters the return to the previous status whereas immigration – forces them to learn a new code. Living in a different country is an excellent chance for migrants to become bilingual which few of them take advantage of. They most often become users of two languages which they know at different proficiency levels. The article looks into this phenomenon and analyzes L1 status changes which result from e/i/reemigration. Those changes rarely noticed by adults are very difficult for children.

TOMASZ MOŹDZIERZ

Reading Speed of Polish and Non-Polish Language Users. Comparative Study

The paper explores the issue of reading speed of Polish language users. As the topic tends to be overlooked in the literature, the main goal of the research was to determine how fast native speakers of Polish can read and how their speed of reading relates to that of non-native, highly advanced language users. The article presents the study among students of Polish as a foreign language in the School of Polish Language and Culture on Jagiellonian University and Erasmus+ program and Polish native speakers – students at the same university. The results of the study show that with a similar score of comprehension test the ratio of reading speed in case of foreigners was two times slower for C1 groups and 1,5 times slower for the most advanced group.

KATARZYNA STANKIEWICZ, ANNA ŹUREK

Encounters with the Polish Culture for Pupils Returning from Emigration

In the Polish school there are more and more children with migration background, including those coming back from emigration. These pupils require special competences and support of teachers, especially as far as language and culture issues are concerned. The aim of the article is to show the need for cultural education within extra classes of Polish for returning pupils. The text also presents an approach to such education, as well as example exercises that might be used during the individual lessons covering language and cultural issues.



